



DET TEOLOGISKE
MENIGHETSAKULTET

Skjønnlitteratur og KRLE-undervisning



Guro Hauge Torp

Veiledere

Førsteamanuensis Janicke Heldal Stray og stipendiat Emil Sætra

*Masteroppgaven er gjennomført som ledd i utdanningen ved
Det teologiske Menighetsfakultet og er godkjent som del av denne utdanningen*

Det teologiske menighetsfakultet, [2016, våren]

AVH 5055, Masteravhandling 45 stp.

Lektorprogrammet

Antall ord: 25 523

Skjønnlitteratur og KRLE-undervisning

År: 2016
Tittel: Skjønnlitteratur i KRLE- undervisning
Trykk: Grafiske Senter A/S

Sammendrag

KRLE undervisningen skal etter læreplanen LK06 ble innført fremme elevenes leseferdigheter. Denne oppgaven utforsker problemstillingen: *Kan det å lese skjønnlitteratur i KRLE-undervisningen føre til oppnåelse av formålet med faget?* For å svare på problemstillingen stilles to forskningsspørsmål som skal avgrense og konkretisere oppgavens innhold. Disse er: 1. Kan skjønnlitteratur bidra til forståelse på tvers av forskjeller i oppfatninger av livssynsspørsmål? Og 2. Kan skjønnlitteratur bidra til etisk bevissthet og refleksjon omkring etiske dilemma?

Opgaven er et teoretisk studie med tar utgangspunkt i Hans Georg Gadamer's teorier om hermeneutikk og fortolkning, samt Martha Nussbaum's teorier om utvikling av forestillingsevnen. Oppgavens funn skal vise til om lesing av skjønnlitteratur kan brukes i skolen for å gi elevene mulighet til å forstå andre mennesker, ta den andres perspektiv og sette seg inn i situasjoner og tankesett de selv ikke har.

Skjønnlitteraturen skiller seg fra fagtekster siden den har en tendens til å henvende seg til leserens følelser og tanker, og preges av sitt frie forhold til virkeligheten. Selv med utgangspunkt i det fiktive kan den formidle noe om andre mennesker. I læreplanen LK06 presiseres det at skjønnlitteraturens forhold til lesing har en like naturlig plass i opplæringen som faglitteraturen. I skolen i dag brukes ofte skjønnlitteraturen i språkfagene, samtidig som at lærere i alle fag skal være språklærere. Der det er skrift er det også potensiale for læring. For at elevene skal kunne forstå teksten forutsetter det at de har tilstrekkelige leseferdigheter i bunn, og at teksten er tilpasset deres evner og interesser. Om elevene leser skjønnlitteraturen med et utforskende blikk og om arbeidsrammen er tilpasset kan de utvide egen forståelseshorisont og oppøve forestillingsevnen. Ved å erfare sannhet i tekst kan elevene oppdage at andre mennesker har et skjult og komplekst indre. som vil hjelpe dem til å videre vurdere andres handlinger og avgjørelser i et mer nyansert helhetsbilde.

En takk

Jeg vil rette en stor takk til min veileder Janicke Heldal Stray og biveileder Emil Sætra for deres hjelp, inspirasjon og støtte. Deres oppfølging og engasjement, samt kunnskap innen litteratur har vært til uvurderlig hjelp. Jeg setter stor pris på arbeidet og tiden de har lagt ned.

Innholdsfortegnelse

1. INNLEDNING	1
1.1. <i>Skjønnlitteratur og romanen</i>	1
Skjønnlitteraturens egnethet i KRLE-faget	2
Skjønnlitteratur i skolen i dag	4
Norske lesere	4
1.2. <i>Studiens formål og forskningsspørsmål</i>	6
1.3. <i>Læreplanen og lesing av skjønnlitteratur</i>	7
1.4. <i>KRLE faget</i>	9
Fagets rolle i det flerkulturelle samfunnet	10
Eksistensielt fag	12
1.5. <i>Metode og oppbygning av oppgaven</i>	13
2. LESING SOM GRUNNLEGGENDE FERDIGHET OG TILPASSET OPPLÆRING	15
2.1. <i>Språklige ferdigheter</i>	15
Språkinnlæring og leseferdigheter	17
Leseteknikker	19
2.2. <i>Tilpasset opplæring</i>	20
Vurdering for læring	21
Tilpasset opplæring og lesing	23
Motivasjon i leseopplæringen	26
2.3. <i>Lesing i KRLE</i>	29
Bokbadet som eksempel	29
3. TEORI	32
3.1. <i>Forståelse og lesing</i>	32
Forståelse	32
Hermeneutikken	35
3.2. <i>Etikk og lesing</i>	38
Skjønnlitteratur og innsikt	39
Skjønnlitteratur og forestillingsevne	41
4. DISKUSJON	44
4.1. <i>Forskningsspørsmål 1</i>	44
Skjønnlitteratur og forståelse	44
Skjønnlitteratur og forståelse av den andre	49
Skjønnlitteratur og forståelse for ulike livssynsoppfatninger	51
4.2. <i>Forskningsspørsmål 2</i>	54
Skjønnlitteratur og etisk bevissthet	54
Skjønnlitteratur og refleksjon	58
4.3. <i>Konklusjon</i>	62
Oppgavens funn	62
Litteraturliste	68

1. INNLEDNING

Lesingens rolle har i historisk perspektiv blitt benyttet som kilde til kunnskap, moral og dyd i den kristne tradisjonen, mens de som kjempet for demokratiet har ansett litteraturen som veien til moralske og intellektuelle ressurser for et yrende samfunnsliv, og som redskap for sosial transformasjon (Furedi, 2015, s.1). Så tidlig som i renessansen ble lesing koblet til det å utvikle bevissthet ovenfor selvet, og etablering av identitet (Furedi, 2015, s.43). På 1300-tallet ble italienerne opptatt av individets utvikling, og mennesket ble ansett som et spirituelt individ (Furedi, 2015, s. 43). Lesere søkte mot en selvbevissthet i leseaktiviteten. Spiritualitet virket motiverende i lesing i jakten på mening og sannhet, og ledet til en reise mot det å forstå seg selv. Selv-refleksjon ble metodisk brukt i håp om å oppnå større kunnskap og selvbevissthet (Furedi, 2015, s. 44). Med samtale og spørsmål var lesingen også regnet som terapeutisk, hvor målet var å oppdage sitt sanne jeg (Furedi, 2015, s.44).

Lesingen har transformert menneskets bevissthet og med det forandret verden (Furedi, 2015, s.ix). Både fordi den har tjent sin rolle i form av kommunikasjon og åpnet døren til kunnskap. Lesing handler om fortolkning og forestillingsevne som en kulturell prestasjon der mening finner sted (Furedi, 2015, s.ix). Ved å lese mellom linjene i en tekst tillates leseren å bruke sin fantasi og kunnskap til å forstå teksten fullt ut. Teknologien har virket truende på interessen for skjønnlitteratur, men er ikke nødvendigvis den største utfordringen for lesekulturen (Furedi, 2015, s.x). En utfordring litteraturen møter i dag er at den moralske holdningen som anser litteratur som en kulturell prestasjon i seg selv må gjenopplives (Furedi, 2015, s.x). Skolen kan være det rette stedet for å puste liv i litteraturens samfunnsmessige rolle, og i stedet for å ensidig fokusere på å lære elevene å lese, i form av avkoding av tekst, bør de læres opp til å bli lesere (Furedi, 2015, s.x).

1.1. Skjønnlitteratur og romanen

Mengdelesing er en del av opplæringen i norsk skole, og elevene skal jobbe med ulike typer tekst, blant annet skjønnlitteratur og romaner. I denne oppgaven er romanen som sjanger utgangspunktet for lesing av skjønnlitteratur i skolen. Først vil jeg skrive om skjønnlitteratur og romanen som sjanger, og så hvordan den kan være egnet i undervisning generelt og KRLE faget spesielt.

Skjønnlitteraturen deles historisk sett opp i tre hovedsjangere, eposet, drama og lyrikk (Snl, 2015). Eposet var lenge dominerende som fortellende diktning, mens det nå er romanen som står i særklasse som den viktigste litteraturformen (Snl, 2015). Skjønnlitteratur er en fellesbetegnelse for fiktiv litteratur, i motsetning til sakprosa og dokumentarlitteratur som referer til faktiske hendelse og personer presist gjengitt i litteraturen. Romanen som episk sjanger har igjen mange undergrener, derav ; novellen, eventyret, fortellingen, anekdoten osv. (Snl, 2015). Romanen har tre kjennetegn: Fiksjon, prosa og lengde. Fiksjon tilsier at historien ikke baseres på reelle hendelser eller personer. Handlingen foregår i et fiktivt univers som kan ligne det vi allerede kjenner til, eller være helt annerledes enn vår egen verden. Romanen som prosafortelling deles ikke inn i verslinjer som epos eller lyrikk, men er et lengre verk enn korte prosafortellinger som novellen og eventyr (Snl, 2015). I og med at dette er en fleksibel sjanger kan det være enklere å forklare hva den ikke er enn hva den faktisk er. Romanen er ingen biografi, ikke historieskriving eller brev, den er heller ikke drama eller lyrikk. Den kan likevel inneholde alle disse.

Det er romanen som sjanger oppgaven baseres på. Her kan ulike format benyttes i opplæringen, som for eksempel lydbøker eller tegneserie. Det viktige er at romanen, uansett format, kan brukes i undervisningsopplegg i tråd med formålet til faget.

Skjønnlitteraturens egnethet i KRLE-faget

Skjønnlitteraturen skiller seg fra fagtekster siden den har tendenser til å henvende seg direkte til leserens følelser og tanker, samtidig som den formidler en historie. Den har sin styrke i sitt frie forhold til virkeligheten (Skaftun, 2016, s.16). Det betyr ikke at den ikke angår virkeligheten, men at fiktive fortellinger fremstiller noe som kunne ha skjedd. Ofte har romanen likhetstrekk til vår verden gjennom personer eller spesifikke steder, som for eksempel den amerikanske ungdomsromanen *The perks of being a wallflower* (Chbosky, 1999). Andre romaner i fantasy eller science-fiction sjangeren omhandler verdener og virkeligheter svært annerledes vår egen tilværelse. Blant disse finnes populære ungdomsbøker som *Harry Potter* serien (Rowling, 1997-2007), den dystopiske triologien *The hunger games* (Collins, 2008-2010) , vampyrhistorier som *The Sookie Stackhouse series* (Harris, 2004-214), og *Twilight* (Meyer, 2005-2008).

Uansett om handlingen i en roman foregår i en alternativ verden eller ei, kan fortellingen si noe om menneskers tanker, betraktninger, følelser og handlinger, som for leseren kan oppleves virkelige og reelle. Disse egenskapene er særskilte for den fiktive sjangeren, noe som kan gi skjønnlitteraturen en hensiktsmessig plass i klasserommet for å gi elevene forståelse for det som omhandler mennesket og menneskets relasjon til samfunnet og i denne sammenheng også religion.

Så tidlig som i antikken var skjønnlitteraturen en viktig del av undervisningen (Furedi, 2015, s.3-5). Elevene lærte Homer sine historier om Odyssevs og Grekernes krig mot Troja. Den gangen var store tenkere, deriblant stoikeren Seneca, bekymret for den store tilgangen på litteratur. Dette i en tid før trykkpressen tillot masseproduksjon av bøker. Også Sokrates mente historier i hendene på feil personer kunne ha fatale følger (Furedi, 2015, s.3-5). Seneca og Sokrates mente at tekst burde behandles av de som var vise nok til å forså den, og helst skulle de holde seg til ett lite knippe tekster, kvalitet var viktigere enn kvantitet (Furedi, 2015, s.3-5). Lesekulturen har utviklet seg mye siden antikken, sammen med språk og samfunn. Utviklingen slo særlig fart etter at Johan Gutenberg utviklet trykkpressen på 1400-tallet. Da ble bøker og tekster tilgjengelig for flere mennesker enn tidligere. Noen stiller også spørsmål om den trykte tekst har tatt for stor plass i samfunnet, da særlig fra 1500 tallet til år 2000, de 500 årene som betegnes som Gutenberg parentes (Furedi, 2015, s.207). Noen mener at masseproduksjon av bøker som synonymt med vestlig kultur har skygget for det muntlige ordet som kommunikasjon. Noen argumenterer for at teksten holder tilbake den teknologiske utviklingen og nyere kommunikasjonsform som følge av internettet (Furedi, 2015, s.207). Ny teknologi er nødvendigvis ikke i konkurranse med boken, da forskning viser at de som er aktive på internett også leser mer enn gjennomsnittspersonen (Furedi, 2015, s.197).

Skjønnlitteraturen kan inneholde kunnskap som sammenfaller med deler av formålet med KRLE faget, med tanke på det å forstå mennesker som er forskjellige fra en selv, og det å utvikle ens evne til å vurdere ulike etiske ståsted. Samtidig er det viktig at formidlingen av skjønnlitteraturen gjør den relevant i opplæringen. Her må elevenes evner og behov tas til etterretning, i forhold til aktualitet av tekst, undervisningsopplegg og oppfølging, slik at prinsippet om tilpasset opplæring ivaretas.

Skjønnlitteratur i skolen i dag

Skjønnlitteraturen brukes gjerne i undervisning av språkfagene i skolen i dag. Ved innføringen av læreplanen LK06 ble lesing en av skolens fem grunnleggende ferdigheter og lærere i alle fag skal fremme språklige ferdigheter. Hvilke bøker elevene får tilgang til på skolen er opp til hver enkelt skole å bestemme. Noen skoler har hele klassesett med bøker, slik at alle elever kan lese samme bok. Om ikke de har nok til hele klassen er der ofte flere av samme bok, i et begrenset utvalg. Noen skoler benytter bibliotekene i skoletiden slik at elever kan låne bøkene de selv ønsker med veiledning fra bibliotekarer. Litteratur kan også tas med hjemmefra. Skolen oppfordrer hjemmet til å gi barna lese muligheter og mulighet til å oppleve leseglede. Organisasjoner som foreningen LES og Lesesenteret i Stavanger har veiledninger for skoler og lærere. Der presenteres bøker som kan være aktuelle for elever med ulike leseforutsetninger og interesser. Disse veiledningene gir læreren en pekepinn på hva som finnes av litteratur for barn og ungdom som er hensiktsmessig i klasserommet. Der er ingen fastsatt kanon for bøker som leses i den norske skole, og elevene er innom variert litteratur i ulike fag. Mye av skjønnlitteraturen presenteres i engelsk- og norskfagene, der elevene møter både klassikere og moderne verk. Kriteriene for den valgte skjønnlitteratur er at det skal samsvare med faget og emnet som undervises. Ulike bøker passer for ulike fag, og bøkene som velges ut i KRLE undervisningen bør ha en målsetning som samsvarer med fagets.

Utviklingen av leseferdigheter forutsetter at eleven leser ofte og mye (udir.no).

Kompetansemålene sier at elevene skal kunne lese og analysere et bredt utvalg tekster i ulike sjangere, samtale om form, innhold og formål i litteraturen, og formidle mulige tolkninger. Det er ikke enkelt for skolen å stille opp med et bredt spekter av bøker som skal passe en stor elevgruppe, og derfor må bøker også hentes inn fra biblioteker og hjem. Skjønnlitteraturen som leses på skolen er ikke bare trykte bøker, men kan komme i ulike format. Romaner kan komme i form av e-bøker, lydbøker eller tegneserier. Formatet på romanen kan tilpasses elevens behov og interesse som igjen kan gi en bedre leseropplevelse for eleven.

Norske lesere

Forskning fra SSB og forlag viser at nordmenn er glade i å lese, og har stor interesse for skjønnlitteratur. Norges befolkning kjøper flere bøker og leser mer sammenlignet med andre vestlige land (SSB, 2015). I tillegg benyttes bibliotekene mye. I høytider som jul og påske øker salget av bøker, og også tiden som anvendes til lesing.

I følge undersøkelser fra SSB leser nordmenn flere bøker i dag enn i 1997. I 1997 leste en andel på 17 % av befolkningen trykte bøker på en gjennomsnittsdag, mens i 2015 var andelen opp i 25%, litt lavere enn årene før (SSB, 2015). Få leser e-bøker. Kun 2% av befolkningen leste elektroniske bøker i løpet av et døgn. Legger vi disse prosentene sammen er vi oppe i 27% av befolkningen som leser i en bok en gjennomsnittsdag. Samme undersøkelse viste også til at i løpet av en gjennomsnittuke i 2015 var det 43% av befolkningen som hadde lest i en trykt bok, og 5% som hadde lest i en e-bok (SSB, 2015). I 2006 kjøpte nordmenn 3,4 tonn skjønnlitteratur på norsk, og i månedene før påsken i 2007 ble det solgt 0,5 tonn romaner, noveller og lyrikk (SSB, 2007). I en undersøkelse av juleimporten i 2009 ble det vist til at nordmenn hadde handlet 1 700 tonn billedbøker og skjønnlitteratur, og det kun i løpet av oktober og november. Den store bokundersøkelsen fra 2010 viste at 93% av Norges befolkning over 15 år hadde lest en eller flere bøker året før (NRK, 2009). Dette plasserer nordmenn i verdensstoppen. Sammenlignet med England der 54% hadde lest en bok året før, er nordmenn langt mer glad i å lese. Nordmenn leser i snitt 18 bøker hver, og 74% av oss leser i en bok en dag i uken. Skjønnlitteraturen med romaner og noveller er de mest populære valgene, etterfulgt av krim og faktabøker. I 2009 hadde hver nordmann kjøpt i gjennomsnitt 11 bøker, og antall nordmenn som leser 10 bøker i året hadde stabilisert seg på 40% (NRK, 2009). Forfatterne Jojo Moyes, Jo Nesbø og Jon Michelet hadde flest solgte roman-utgivelser i 2014 (forfatterforeningen.no, 2014). Norsk krim er populært, og Jojo Moyes har solgt over 700 000 utgaver av romanen *Et helt halvt år* (Bastion.no, 2015).

Nordmenn henter også lesestoffet sitt fra bibliotekene. Forskning fra 2006 viser at en tredjedel av befolkningen i alderen 16 til 79 år hadde benyttet folkebiblioteket i løpet av de siste tre månedene, og nesten halvparten hadde vært innom i løpet av det siste året (SSB, 2006). Kvinner besøker biblioteket mer sammenlignet med menn, de låner også flest romaner. Personer i alderen 16-24 år er de som bruker bruker biblioteket mest av alle (SSB, 2006). Samme undersøkelse viser at godt over halvparten av de besøkende låner skjønnlitteratur som romaner, dikt og krim. 40% har lånt barne- og ungdomslitteratur. Samtidig låner 2/3 av brukere, i gruppen fra 16-24 år, faglitteratur eller lærebøker.

Selv om nordmenn kjøper eller låner mange bøker, leser mer enn før, og mer enn andre på verdensbasis, betyr ikke det at ungdommen leser mye. Forskning fra 2011 viser at under 20% av landets ungdom sier de har lest en bok på fritiden (NRK, 2011). Dette er mye mindre enn for 20 år siden. Likevel leser de mye, da de er mye på internett og telefon.

Tegneseriene er mer populære blant unge enn bøker, og hele 28% i aldersgruppen mellom 9-15 år svarte på målinger fra 2006, at de leste tegneserier hver dag (SSB, 2008). Donald Duck er den mest populære serien, som ble lest av 67% av de som leser tegneserier.

At nordmenn er glad i skjønnlitteratur utgjør et bra utgangspunkt for at det også skal leses skjønnlitteratur i skolen. Innledningsvis har jeg skrevet om skjønnlitteraturen som sjanger, romanen spesielt, og kort om bruken av skjønnlitteratur i skolen og blant norske lesere. Videre utdypes formålet med oppgaven, problemstillingen og underliggende forskningsspørsmål.

1.2. Studiens formål og forskningsspørsmål

Hovedformålet med oppgaven er å undersøke om skjønnlitteratur kan være del av religionsundervisningen for å oppnå formålet med faget. I KRLE-undervisningen skal elevene få kunnskap om ulike religioner, etikk og livssyn på individ og samfunnsnivå. Læreplanen tar sikte på at elevene skal lære andre kulturer og samfunn å kjenne, samt få en større forståelse for verden og seg selv. Her settes norsk kultur inn i en global helhet. Kjennskap til ulike religioner og livssyn, etikk og filosofi er en viktig forutsetning for livstolkning (Udir.no). Vesentlige sider ved menneskets forhold til religion, tilværelsen, kultur og samfunn tas opp i skjønnlitterære tekster. I denne studien skal jeg undersøke hvorvidt lesing av skjønnlitteratur i KRLE faget kan bidra til oppnåelse av fagets formål. Det ved å redegjøre for teorier om tekstfortolkning for å bruke redegjørelsen til å diskutere skjønnlitteratur og undervisning. Dette vil jeg belyse gjennom utforskningen av problemstillingen:

- *Kan det å lese skjønnlitteratur i KRLE-undervisningen føre til oppnåelse av formålet med faget?*

Oppgavens funn skal vise til om lesing av skjønnlitteratur kan brukes i skolen for å gi elevene mulighet til å forstå andre mennesker, ta den andres perspektiv, og sette seg inn i andre menneskers situasjoner og tankesett. Hovedproblemstillingen belyses gjennom følgende to underspørsmål:

- *Kan skjønnlitteratur bidra til forståelse på tvers av forskjeller i oppfatninger av livssynsspørsmål?*
- *Kan skjønnlitteratur bidra til etisk bevissthet og refleksjon omkring etiske dilemma?*

Det første forskningsspørsmålet handler om skjønnlitteraturens potensiale som redskap til å øke forståelse og refleksjon omkring fagets innhold. Kan lesing av skjønnlitteratur gi elevene bedre forutsetninger for å nå formålet med faget, enn de kunne gjort uten? Typisk for innholdet i KRLE faget er at det omhandler mennesker fra kulturer og samfunn verden over. Eleven må da lære seg å få forståelse for det som er annerledes. Faglitteraturen presenterer ulike syn på eksistensielle spørsmål og tilnærming til tro. Skjønnlitteraturen kan fungere som et bindeledd mellom kunnskap og forståelse ved at elevene tar ulike perspektiv, leser om mennesker i ulike situasjoner enn dem selv, og kan på den måten få innsikt i andres hverdag og liv gjennom en formidling som appellerer til følelser og tanker.

Med det andre forskningsspørsmålet vil jeg se etter skjønnlitteraturens potensiale til å vekke en etisk og moralsk bevissthet hos elevene, og om romaner kan øke den etiske refleksjonen hos den enkelte elev. Her dreier det seg om skjønnlitteraturen som virkemiddel til å oppøve forestillingsevnen slik at eleven kan vurdere moralske dilemma andre mennesker står ovenfor og grunnlaget for deres handlinger i situasjoner på bakgrunn av muligheter og oppfatning av hva som er rett og galt.

1.3. Læreplanen og lesing av skjønnlitteratur

I læreplanen presiseres det at leseopplæringen skal foregå på tvers av fag og gjennom hele skoleløpet. Undervisningen i skolen tar utgangspunkt i opplæringsloven og formålsparagrafen som er gjeldene gjennom hele skolegangen. Skjønnlitteraturen sin plass i skolen beskrives i ulike instanser og fikk med innføringen av Læreplanen LK06 en tydelig rolle gjennom lesing som grunnleggende ferdighet i alle fag (Udir.no). Her presiseres skjønnlitteraturens forhold til lesingen som en like naturlig del som lærebøkene. I opplæringslovens første paragraf beskrives skolen som et sted hvor elevens opplæring skal føre til bred innsikt utover mangfoldet i kulturer og historien.

Elevene skal gjennom utdanningen lære seg å tenke kritisk, handle etisk og være miljøbevisste (Lovdata.no). De skal bli gode medborgere i samfunnet og utvikle skaperglede og engasjement. Opplæringsloven og skolen bygger på grunnleggende verdier i kristen og humanistisk arv, som respekt for menneskeverd, naturen, nestekjærighet, likeverdighet og solidaritet (Lovdata.no). Tilsammen utgjør opplæringsloven og læreplanverket rammene for skolen som organisasjon, med innspill fra politiske aktører og faglige utvalg.

Kunnskapsløftet (LK06) sier at lærerne skal jobbe med tekster, deriblant skjønnlitterære. Noen reagerer med å tone ned bruken av skjønnlitteratur til fordel for sakprosa og tekster fra virkeligheten, fordi fiktive tekster i hovedsak er med på å stimulere den enkelte elevs opplevelseshov (Skaftun, 2009, s.13). En fraværende kanon-debatt i kjølvannet av kunnskapsløftet er en indikator på en slik konfliktlinje mellom skjønnlitteratur og sakprosa. Det tekstdidaktiske feltet domineres av andre disipliner enn litteraturfaget, som er skeptiske til det som oppfattes som et essensielt litteratursyn, og forfekter sakprosa i undervisningen. I skolesammenheng er det for tiden en trend at lesing ikke bare er en skoleaktivitet, men at foreldres rolle er likeså viktig i barnas leseerfaring, og der det er skrift er det også potensiale for læring (Skaftun, 2016, s.15). Tanken om autentisitet følger etter, og diskusjonen om hvilke situasjoner som er mest ekte og best egnet for læring. Skolehverdagen, satt opp mot hverdagen utenfor skolen, faller ofte under betraktningen som mindre autentisk enn det virkelige livet. På en annen side kan man huske på at skolen er en livsverden som er virkelig nok på sine egne premisser, og har en faglig diskurs som tilpasses samfunnets behov (Skaftun, 2009, s.15).

Skolen har langsiktige mål, og læringsutbytte lar seg ikke måle etter hver enkelt time (Skaftun, 2016, s.15). Resultatene av læring er ikke nødvendigvis umiddelbart synlige, og det kan være vanskelig å vite om lesingen lærer elevene noe som vil kunne hjelpe dem i faget eller ellers på skolen. Lesing av skjønnlitteratur sett i lys av skolens mål og rammer beveger seg mellom en rolle som kilde til kunnskap, og metode for oppnåelse av formål ved opplæringen. Skolens litterære tekster har sin verdi som nødvendige omveier til skolens langsiktige og overordnede mål, og kan betraktes som et veksthus hvor det gjøres et forsøk på å optimalisere vekstforholdene (Skaftun, 2016, s.15). Arbeid med tekster er en viktig del av denne prosessen. Lesing er nøkkelen til verden, fordi en stor del av verden ligger gjemt i skrift, tekster og diskurser. Eleven er i behov av en bred teksterfaring, og må læres til å kunne bevege seg uanstrengt mellom skriftlige praksiser.

Skjønnlitteraturen er en egen skrifkulturell sfære som ikke alle inkluderer i hverdagen (Skaftun, 2016, s.16). Skolen skal derimot behandle skjønnlitteraturen som kunnskapsområde, fordi samfunnet fortsatt verdsetter den nok til at elevene bør få lov til å ta del i denne kollektive verdien (Skaftun, 2016, s.16). Dette er et tradisjonelt argument for legitimering av skjønnlitteratur i opplæringen. I tillegg er der også en nytteverdi med tanke på kravet om virkelighetsorientering. I Kunnskapsløftet skilles det mellom sakprosa og skjønnlitteratur, hvor rollene beskrives som veier til to ulike mål. Der sakprosaen bør brukes for å trene opp kritisk bevissthet fremstår skjønnlitteraturen som en kilde til personlig opplevelse og nytelse (Skaftun, 2016, s.17). Denne tilnærmingen er med på å redusere potensialet i skjønnlitteraturen, som har sin styrke som pedagogisk tekst ved at den presenterer et helhetlig meningsunivers som leseren kan forholde seg til.

1.4. KRLE faget

I innledningen til læreplanen for RLE fra 2008 heter det ”Religionene og livssyn gjenspeiler menneskets dypeste spørsmål og har gjennom historien bidratt til å forme individ, fellesskap og samfunn.” (Andreassen, 2012, s.16). Religioner har opptatt mennesker og samfunn gjennom historien. Det er derfor ikke vanskelig å argumentere for at emnet bør ha en naturlig plass i et hvert utdanningssystem som vil forme fremtidige samfunnsborgere.

Religion er sentralt som historisk, menneskelig, sosialt, naturlig og kulturelt fenomen (Andreassen, 2012, s.16). Målet for religionsundervisningen er at den skal føre til kulturell innsikt om samfunnet som et resultat av påvirkning fra blant annet religioner (Andreassen, 2012, s.17). Fagets begrunnelse og formål kan knyttes til det engelske begrepet *Religious literacy*, som oversettes til norsk som: kunnskaper om religion som en forutsetning for å ha innsikt i egen kultur og historie (Andreassen, 2012, s.17). Begrepet er brukt av amerikanske religionshistorikere, og deres begrunnelser finnes også i norsk skolepolitikk. I denne sammenhengen kan skjønnlitteraturen være egnet som en del av undervisningen. Dette fordi disse tekstene ofte representerer komprimerte erfaringer fra livet, samt perspektiver på tema og fenomener som kan være viktige, aktuelle og akutte for samfunn og individ (Skaftun, 2016, s.17). I norske læreplaner og politiske dokument begrunnes religionsfagets plass i skolen på premisset som understreker viktigheten av religion i en globalisert verden, både på individ- og samfunnsplan (Andreassen, 2012, s.17).

Religion som eget fag i skolen gir forutsetning for å forhindre fremmedfrykt i et flerkulturelt og flerreligiøst samfunn, og vil i stedet bidra til å skape toleranse og respekt. Her kan skjønnlitterære fortellinger koble eleven i klasserommet med fremmede kulturer og samfunn. Elever kan ha nytte av å lese narrativer om en virkelighet som ikke stemmer overens med egne oppfatninger, nettopp fordi dette krasjet av forståelseshorisonter utvider elevens forståelse, mer enn om de leser det som er nærliggende egne erfaringer (Furedi, 2015, s.143).

Den norske skole styres gjennom opplæringsloven og læreplaner, som sier hva skolen skal romme og hva formålet med opplæringen er.

Lovgivningen setter de formelle og juridiske rammene for religionsundervisningen i § 2-4 :

- Religion, Livssyn og etikk er eit ordinært skolefag som normalt skal samle alle elevar. Undervisninga i faget skal ikkje vere forkynnande.
- Undervisninga i religion, livssyn og etikk skal gi kjennskap til kristendommen, andre verdsreligionar og livssyn, kjennskap til kva kristendommen har å seie som kulturarv og til etiske og filosofiske emne.
- Undervisninga i religion, livssyn og etikk skal bidra til forståing, respekt, og evne til dialog mellom menneske med ulik oppfatning av trudoms- og livsspørsmål.
- Undervisninga i religion, livssyn og etikk skal presentere ulike verdsreligionar og livssyn på ein objektiv, kritisk og pluralistisk måte. Dei same pedagogiske prinsippa skal leggjast til grunn for undervisninga i dei ulike emna.

Tross en sekularisering som tilsier at religion mister fotfeste i hverdagen for folk flest tyder mye på at religion også videre vil være en viktig del av samfunnet - et fenomen som ikke forsvinner i nærmeste fremtid (Andreassen, 2012, s.17). Religion er heller ingen atskilt størrelse fra andre samfunnsendrende faktorer som politikk, samfunnsliv generelt, litteratur eller kunst. Så lenge religion er en stor del av vestens idehistorie og tankegods er det et tema elvene bør kjenne til. Skjønnlitteraturen viser også til religionenes rolle i samfunn og kultur opp gjennom historien. Der fremstilles religion både harmonisk og konflikterende.

Fagets rolle i det flerkulturelle samfunnet

En av hovedgrunnene til at KRLE faget kom inn i den norske skolen var at Norge var blitt et flerkulturelt samfunn (Aase, 2005, s.146). Faget skal være med på å øke forståelsen mellom mennesker med ulik bakgrunn boende i ett og samme samfunn. Undervisningen skal virke brobyggende mellom ulikheter gjennom dialog i skolen hvor de unge møtes.

Skolen er en generell møteplass, mens KRLE-faget skal være en møteplass spesielt der eksplisitte forhold angående tro og moral tematiseres (Aase, 2005, s.146). Læreplanene beskriver religioner som et mellommenneskelig fenomen som er ulike og i stadig endring (Aase, 2005, s.146). Derfor er det viktig å påpeke at faget skal bidra til felles kunnskapsgrunnlag og referanserammer som kan gi ny innsikt og skape fortrolighet i forhold til egen bakgrunn (Aase, 2005, s.147). Faget skal også fremme verdier som respekt og toleranse, og føre til gjensidig forståelse på tvers av forskjellene ved religioner og livssyn (Aase: 2005,s .147). Det nye KRLE faget er tydelig på at kulturarven og den kristne tro er en viktig del av faget (Aase, 2005, s.142). Elevene skal lære om kristendommen med hjelp av bibelens tekster og lærebøkene. Fortelling som sjanger og metode har fått sin renessanse gjennom KRLE-faget (Aase, 2005, s.142). Samtidig vektlegger den nye læreplanen for KRLE-faget den estetiske dimensjon i form av andre uttrykksformer som kunst, musikk, arkitektur og andre religioners fortellinger som litteratur (Aase, 2005, s.142). Det er i den estetiske dimensjonen hvor skjønnlitteratur kommer inn som aktuell del av undervisningen.

Faget har en samfunnsdannende funksjon i form av kulturformidling, kulturbygging og ivaretagelsen av ett felles kulturbudskap (Aase, 2005, s.143). Det er innvendinger mot å prøve å definere en fastsatt kultur som representerer det norske. Det er fare for et forenklet, idealiserende og harmoniserende syn på en mangfoldig kultur med tilhørende motkulturer. Det lar seg vanskelig gjøre å standardisere en kulturell norsk kanonisert kunnskap (Aase, 2005, s.143). Tross at kulturen vanskelig lar seg definere fikk KRLE-faget tidlig rollen til å formidle kultur og motkultur (Aase, 2005, s.143). Motkultur menes ikke som et kritisk korrektiv i forhold til tradisjonen, men KRLE faget som motkultur skal ruste elevene mot oppløsningstendenser, svakheter og sykdomstegn i nåtidens samfunn og kultur (Aase, 2005, s.143). Faget skal gjøre elevene i stand til å stille seg kritisk til visse utviklingstrekk ved dagens samfunn og kulturliv. Moralske spørsmål og etiske dilemma er alltid aktuelle i samfunnet, og KRLE-faget som verdifag skal tematisere moralske verdier og stimulere til etisk refleksjon, både for å bevisstgjøre elevene på hvilke moralske verdier som ligger til grunn for å danne et godt samfunnsliv, peke på hvilke moralske problemer samfunnet står ovenfor og hvilken utvikling som er nødvendig for å bedre samfunnet (Aase, 2005, s.143). Når noen moralske verdier rangeres, noen forfektes og andre fordømmes, røpes det at et spesielt kultursyn ligger til grunn for læreplanen. Dette er ikke problemfritt, og det kan oppfattes som om læreplanen er pessimistisk på vegne av kulturen, da særlig nåtidskulturen (Aase, 2005, s.144). Synet på utviklingen av den vestlige kulturen er delte.

Noen anser oppløsningstendensene som frigjørende, andre ser forfall, mens noen igjen ser fremvekst av nye kulturelle mønstre (Aase, 2005, s.144). KRLE faget skal være med på å ruste elevene til å bidra til eller ha innsikt i denne utviklingen, være klar over hvilke verdier kulturen bygger på og bør videre bygges på.

Eksistensielt fag

Religionsfaget er ikke kun ment for kunnskaper om religioner, livssyn og etikk, men tar også opp eksistensielle spørsmål. Faget tar sikte på å finne svar på hvordan mennesker i ulike kulturer og religioner gjennom tidene har sett på tilværelsen. Slik blir de eksistensielle spørsmålene sentrale i faget (Andreassen, 2012, s.17). Da kan det være naturlig å la elevene utforske disse spørsmålene for sin egen del. I et didaktisk og pedagogisk perspektiv knyttes spørsmålet til forholdet mellom elevsentrert og stoffsentrert undervisning. Den eksistensielle delen av faget kan da bli ekstra utfordrende, fordi det beveger seg over på et personlig og privat nivå. Elevene møter også eksistensielle spørsmål i flere fag. Religionsundervisningen har ikke enerett på det som angår personlige overbevisning, men berører flere tema der eksistensielle spørsmål er sentrale.

Etisk kan det være uforvarselig å la læreren være initiativtaker til å ta opp eksistensielle spørsmål, og det skal ikke pålegges noen å utlevere sine personlige oppfatninger (Andreassen, 2012, s.18). Det er uansett ikke elevenes tanker om tilværelsen som skal være grunnlaget for vurdering, men elevens evne til refleksjon. Et reflekterende blikk er viktig for å sette seg selv inn i en større sammenheng, uten å nødvendigvis ta konkrete standpunkt i klassen og begrunne dem. Religionsfaget kan heller presentere og drøfte de eksistensielle spørsmålene gjennom eksemplifisering. Fagets formål er å gi kunnskaper som er grunnleggende for å oppnå forståelse og innsikt mer enn en personlig reise som pålegges i regi av lærer (Andreassen, 2012, s. 19). Eksistensielle spørsmål hos den enkelte elev peker utover formålet ved faget i en norsk offentlig skole. De eksistensielle spørsmål er tilstede, men mer som et studium av andre skikkelser og fenomen enn det er selvstudium. Her kan skjønnlitteraturen benyttes, slik at eleven kan distansere seg fra problemstillingene, og eksistensielle spørsmål kan heller beskrives gjennom historiers aktører, for å unngå at elever føler seg presset til å definere en egen oppfatning. Skjønnlitteraturen tilbyr en rekke eksempler på mennesker med ulike oppfatninger av egen eksistens og livserfaringer som preger dem. Dette kan elevene benytte i videre refleksjon.

1.5. Metode og oppbygning av oppgaven

Denne oppgaven er et teoretisk studie med utgangspunkt i problemstillingen: *Kan det å lese skjønnlitteratur i KRLE-undervisningen føre til oppnåelse av formålet med faget?* Jeg vil svare på problemstillingen ved å undersøke relevant informasjon om lesing som ferdighet fra læreplan (LK06), samt faglitteratur og relevant teori om lesing og forståelse. Når jeg holder meg til eksisterende teori fremfor å hente kunnskap hos respondenter i dagens skolesystem, begrenser det hva det er jeg kan si noe om. Oppgaven er med andre ord ingen empirisk undersøkelse av lærere eller elevers opplevelse av lesing av skjønnlitteratur i skolen. Det ville være av interesse å høre hva skolen selv har å si om bruk av skjønnlitteratur i klasserommet. Jeg mener likevel at aktuell faglitteratur kan være relevant for å behandle de spørsmål jeg har reist i oppgaven.

Jeg har benyttet primærlitteratur fra Hans Georg Gadamer og tar utgangspunkt i hans hermeneutikk fra verket *Sannhet og Metode* (1960/2010). I tillegg henter jeg kunnskap fra *Litteraturens Etikk* (Nussbaum, 2016), som omhandler utvikling av demokratisk medborgerskap gjennom lesing, samt tilnærming til etikk ved skjønnlitteratur. Jeg har også valgt å undersøke læreplanen (LK06), Opplæringsloven fra 1998, og litteratur hentet fra pensumliste (2014-2015) for pedagogisk-praktisk-lærerutdanning ved Høgskolen i Østfold. Sistnevnte omhandler i hovedsak leseferdigheter og tilpasset opplæring. Disse bøkene blir det henvist til fortløpende i teksten. I oppgaven forsøker jeg å gjengi forfatteres helhetsbilde av utvalgte temaer. Litteraturen skal videre brukes i diskusjon og for å si noe om undervisning ved hjelp av skjønnlitteratur kan være meningsfylt.

I innledningen av oppgaven har jeg skrevet om nordmenns forhold til skjønnlitteratur, skjønnlitteraturens egnethet i KRLE undervisningen, samt dens plass i skolen i dag som en del av språkfagene og som et redskap til utvikling av språkferdigheter. Andre kapitler i oppgaven omhandler leseopplæring og språkferdigheter som avkodingsprosesser, fortolkning av innhold, samt det å finne mening i en tekst. Først skal jeg redegjøre for lesing som grunnleggende ferdighet og deretter går jeg inn på rammene for leseopplæringen i skolen. Dette for å se hvordan skjønnlitteraturen kan passe inn i undervisningen. Jeg vil også se på tilpasset opplæring for utvikling av leseferdigheter. I kapittel tre redegjør jeg for teori, før en inngående diskusjon følger i fjerde kapittel, hvor jeg forsøker å besvare problemstillingen ved å adressere forskningsspørsmål som tidligere nevnt. Til slutt følger konklusjon.

2. LESING SOM GRUNNLEGGENDE FERDIGHET OG TILPASSET OPPLÆRING

I dette kapitlet skal jeg redegjøre for lesing som grunnleggende ferdighet og prinsippet om tilpasset opplæring. Leseopplæring i skolen foregår gjennom hele skoleløpet på tvers av fag. Elevene skal utvikle gode leseferdigheter slik at de er fortrolige med å avkode og arbeide med tekst tilpasset deres evner og forutsetninger. Leseopplæringen har som mål å utvikle elevens språklige ferdigheter og gjøre dem til selvstendige lesere i møte med ulike tekster.

2.1. Språklige ferdigheter

Grunnleggende ferdigheter ble innført i læreplanen Kunnskapsløftet (LK06) og regnes som grunnstammen i den nye læreplanen (Stray og Wittek, 2014, s.453). De fem ferdighetene er *å kunne uttrykke seg muntlig, å kunne uttrykke seg skriftlig, å kunne lese, å kunne regne, og å kunne bruke digitale verktøy*. Ferdighetene er skrevet inn i samtlige fagplaner (Traavik, 2009, s.13). Det vil si at leseopplæring også foregår i KRLE faget, hvor elevene jobber med tekster fra lærebøker og andre relevante kilder i faget. Her er det også mulighet for arbeid med skjønnlitterære tekster. Endringen er en gjennomgripende reform i norsk skole som slår fast at det å forstå, lære og utøve ett fag ikke er uavhengig av det å skape mening med språket eller andre meningsbærende ressurser i faget (Traavik, 2009, s.19).

Å kunne lese betyr å skape mening fra tekst. Lesing av tekst er en forutsetning for livslang læring, og for å kunne være en aktiv samfunnsdeltaker med evne til kritisk tenkning og refleksjon (udir.no). Lesing handler om å være i stand til å forstå, bruke og reflektere over innholdet i tekster. Tekst inkluderer alt som kan leses i ulike medier, som skrift, illustrasjoner, symboler og andre uttrykksmåter. Kunnskap om kjennetegnene til ulike tekster og deres funksjon er en viktig del av lesingen (udir.no). Lesing er et sammensatt fenomen som på den ene siden handler om avkoding av tekst, og på den andre siden, tolkning av tekst (Skaftun, 2014, s.503). Avkodingen skjer gjennom å lese tegn og bokstaver som ord og setninger. Tolkning av tekst handler om å finne informasjonen teksten uttrykker, eksplisitt eller implisitt. Dette innebærer å trekke en rekke slutninger på bakgrunn av innholdet i en eller flere tekster. Mestring av skriftkoden er grunnlaget for en generell språklig forståelse, og kan betraktes som en spesifikk prosess som utvikles gjennom hele livet (Skaftun, 2015, s.503). Refleksjon og vurdering vil si å forholde seg selvstendig til teksten.

Et selvstendig forhold til tekst kan være det å kommentere innhold, med utgangspunkt i egne meninger til det å forholde seg kritisk til en tekst som helhet begrunnet med egne synspunkter.

Språklige ferdigheter er grunnleggende da de er redskaper til å tenke med. De er først en del av fagets kompetanse, dernest utgjør disse forutsetninger for å vise til egen kompetanse (Skaftun, 2009, s.15).

”Å kunne lese i KRLE innebærer å oppleve og forstå tekster. Lesing brukes for å innhente informasjon, tolke, reflektere over og forholde seg saklig og analytisk til fortellinger og fagstoff i så vel tradisjonell som multimedial formidling.” (udir.no).

At lesing inngår som en grunnleggende ferdighet medfører at alle lærere blir språklærere, og skal bevisstgjøre elevene om at lesing handler om å forstå og reflektere over teksters innhold. Skolen understreker også at leseopplæringen ikke er deres oppgave alene, men at hjemmet også har i ansvar å sørge for at barn og unge tilegner seg språklig innsikt, og påpeker at alle situasjoner hvor skrift er involvert har potensiale til læring (Skaftun, 2009, s.15). Skolen kan gjennom leseopplæringen gi elevene tilgang til nye verdener (Skaftun, 2014, s.514). Når elevene lærer å avkode tekster er skriftens verden åpen for dem. Gjennom møte med en rekke tekster som de kan gå inn i vil de ha mulighet til å hente innsikt og forståelse. Skolen fungerer som en arena for oppøving av språklige ferdigheter, med særskilte rammer for språklig kommunikasjon (Skaftun, 2014, s.514). Skolens samfunnsmandat fører til et formål med opplæringen som består i at individet selv skal bli i stand til å forstå og kritisk vurdere tekster og ytringer, og å kunne uttrykke seg muntlig og skriftlig (Skaftun, 2014, s.514). I skolen tilegnes, bearbeides og formidles erfaring og kunnskap gjennom språklig interaksjon (Skaftun, 2014, s.514). Elevene lytter, taler, leser og skriver, og læringen foregår *i og med* språket. Skriftlige tekster kan leses, og leseforståelsen kan brukes i arbeid med muntlige oppgaver. På denne måten er skriftlige og muntlige tekster ofte innvevd i hverandre. På skolen møtes hverdagsspråk og skolespråk som skaper rom for språklig bearbeiding av erfaring og kunnskap (Skaftun, 2014, s.515). Skolespråket skiller seg fra hverdagsspråket med at det er eksplisitt og verdsetter den grundige forklaringen, presisjon og eleganse, mens hverdagsspråket har en tendens til å være mer implisitt og baseres på forventningen om en felles emneforståelse (Skaftun, 2014, s.515). Elevene beveger seg mellom disse to språkformene gjennom hele skoleløpet, i både skrift- og talesituasjoner. Et overordnet mål med de språklige ferdighetene er at elevene skal utvikle en selvstendig posisjon som språkbruker og møte ytringer med en kreativ og kritisk forståelse (Skaftun, 2014, s.515). Denne prosessen er lang og forutsetter at elevene aktivt oppøver sine språklige ferdigheter.

Lesing og bruk av tekster er avgjørende for at vi som enkeltpersoner skal kunne koble oss på samfunnet vi er en del av og delta i det som fullverdige medlemmer (Skaftun, 2014, s.513). Utviklingen av leseferdigheter i skolen handler om å få tilgang til det skriftkulturelle fellesskapet, og en bredere forståelse av skriftspråklige aktiviteter, deltakelse og kompetanse.

Språkinnlæring og leseferdigheter

Utviklingen av leseferdigheter er et samspill mellom forståelsesprosesser og avkodingsprosesser i tilnærming til tekst (udir.no). Leseopplæringen innebærer å mestre tekster med konsentrasjon, utholdenhet, flyt og sammenheng. Opplæringen skal sørge for at ferdigheten utvikles gjennom kjennskap om og erfaring med ulike tekster. Eleven skal kunne orientere seg i et tekstmangfold og forholde seg kritisk til ulike typer informasjon i stadig mer komplekse lesesituasjoner. Utvikling av leseferdigheter krever bruken av gode strategier for å finne og bearbeide informasjon. Eleven skal lære å bevisst bruke hensiktsmessige lesestrategier som passer teksten de arbeider med.

Kunnskapsløftet omtales som en literacy-reform, der *skrivkyndighet* erklæres som grunnlaget for avansert læring som skolen tar seg av (Traavik, 2009, s.20).

Begrepet *literacy* lar seg vanskelig direkte oversette til norsk, og oversettelsen differensieres i ulike sammenhenger. Literacy har tidligere vært oversatt til *skrivkyndighet*, men sett i sammenheng med den nye læreplanen blir denne oversettelsen for snever. Begrepet skrivkyndighet defineres som å beherske skriftspråket, altså det å kunne skrive og lese. I senere tid regnes også muntlig tale, regning, og bruk av digitale verktøy som meningsskapende aktiviteter når tekst skapes, fordi de alle virker inn på måten å tenke på. Derfor bør begrepet literacy, når det oversettes til skrivkyndighet, ikke bare være beskrivende for lesing og skriving, men romme alle de fem grunnleggende ferdighetene, og kanskje enda flere (Traavik, 2009, s.20). Av særlig interesse for den teoretiske begrunnelsen av grunnleggende ferdigheter i skolen, er Vygotsky (1991) sin sosiokulturelle læringsteori om språk (Traavik, 2009, s.21). Han hevder at språket kommer før tanken, og at det er en forutsetning for å kunne tenke. Tanken blir til gjennom språket. Det å beherske ord og begreper utvikler tanken, og gjør det mulig å forstå ulike fag- og livsområder. Utdanningsdirektoratet betegner literacy og de fem grunnleggende ferdighetene som en verktøykasse for kompetanseutvikling (Traavik, 2009, s.21). De som oversatte PISA resultatene fra 2001 benyttet *kompetanse* da de skulle finne et norsk begrep for literacy.

Denne oversettelsen var tilfredsstillende i forhold til det PISA legger i begrepet (Skaftun, 2016, s.33). På en annen side forstår vi at literacy innebærer mer enn å være kompetent på et spesifikt område. Literacy knyttes til mestring av skrift og tekst av slike størrelser som gjør det vanskelig å finne et godt beskrivende ord på norsk. Ordet literacy er den siste tiden brukt såpass mye i det norske språket uten oversettelse, slik at en norsk oversettelse kanskje heller ikke behøves mer (Skaftun, 2016, s.33).

Reseptive og aktive språkferdigheter

Tekst må forstås på to plan, det språklige og det kognitive (Tornberg, 2000, s.78).

Tekstforståelse er ikke det samme som oversetting, eller å kjenne igjen ord som sammensatt av bokstaver. Den kognitive delen av forståelse av tekst er avgjørende for å finne meningen med teksten. Lesing som grunnleggende ferdighet handler dermed ikke kun om å kunne avkode tekst, men også om å finne mening i den. Språkinnlæring deles ofte inn i fire aktiviteter, ”lytte”, ”lese”, ”snakke” og ”skrive” (Tornberg, 2000, s.77). De to første aktivitetene, lytting og lesing, som er aktuelle språklige aktiviteter med tanke på lesing som grunnleggende ferdighet, er såkalte *reseptive* ferdigheter, hvor man ikke selv er aktiv. Produktive ferdigheter, på den andre siden, forutsetter en aktiv innlærer (Tornberg, 2000, s.77). Det å skrive og snakke har lenge vært ansett som de produktive ferdighetene, men lesing og lytting har også potensiale til å være aktive ferdigheter. Dermed kan de reseptive ferdighetene også være produktive dersom kognitive og interaktive prosesser er i gang. I utviklingen av leseferdigheter, som læreplanen beskriver, skal lesing og lytting være produktive ferdigheter, der leseren og lytteren er aktiv. På lik linje har alle mennesker to typer ordforråd, et passivt, og et aktivt (Tornberg, 2000, s.77). Det passive inneholder ord en kjenner til og kan uttale, men ikke bruker i daglig kommunikasjon, ofte fordi man ikke er fortrolig med ordets virkelige mening. Det aktive ordforrådet består av de ord man faktisk bruker i det daglige (Tornberg: 200, s.77). Der er sammenheng mellom ordforråd og leseforståelse. De som et stort ordforråd vil også kunne beherske leseforståelsen bedre. Leseopplæringen har som mål å utvide det aktive ordforrådet, og aktivere de ord og begrep som regnes som passive og gjøre de reseptive språkferdighetene aktive.

Leseteknikker

Elevene skal også læres opp til å benytte hensiktsmessige lesestrategier for teksten de arbeider med. Med hjelp av strategier rettet mot sjanger og tekst utvikles gode og målrettede lesere (Tornberg, 2000, s.82). Elever kan se på en tekst med en bestemt hensikt i bakhodet og benytte strategier ut i fra hva de leter etter i teksten. Flinker lesere bruker ofte disse strategiene ubevisst, mens andre må lære seg å ta dem i bruk. På samme måte som forfatteren ofte har en hensikt og tanke om hva en tekst skal handle om, og benytter diskurs og sjanger deretter, kan elevene bruke strategier rettet mot en bestemt form for tekst. Elevene kan gjennom å identifisere sjanger og utforming av tekst, lettere finne ut hva den omhandler (Tornberg, 2000, s.82). Romanens særpreget er lett gjenkjennelige, og setter eleven på sporet av hva de kan komme til å møte, som for eksempel et persongalleri som aktører i en felles historie, vevd sammen i et mer eller mindre forståelig plott. Sjangerkunnskap kan da hjelpe eleven på vei med forståelsen, da de vet hva de kan forvente av teksten de jobber med. En kort tekst i læreboken bør ikke leses på samme måte som en roman.

Læreren kan sette elevene på rett spor med å informere om målet med å lese teksten, hvilke sjanger den er innenfor og hvordan den bør leses. Dette gjør elevene bevisste på hvordan de kan angripe den enkelte tekst på en passende måte (Tornberg, 2000, s.83). De kan bruke en eller flere av fire vanlige leseteknikker (Tornberg, 2000, s.83):

- *Skimming*: hurtig lesing for å få tak i de store linjene.
- *Scanning*: selektiv lesing rettet mot spesiell informasjon her fokuseres det ofte på overskrifter og ingresser, samt det å søke etter noen nøkkelord.
- *Intensive reading*: lesing av ofte kortere tekster for spesiell informasjon og detaljforståelse
- *Extensive reading*: lesing av lengre tekster. Her er poenget fornøyelse eller å få med seg hovedinnholdet

Disse leseteknikkene er viktig for opplæring i lesing som grunnleggende ferdighet generelt, mens i denne oppgaven er det extensive reading, oversatt til mengdelesing, som er spesielt interessant. På samme måte som vi i naturlige situasjoner leser med ulike mål for øyet, bør også tekstutvalget og lesetrening i skolen føre til at elevene lærer seg å håndtere ulike tekster på en realistisk måte (Tornberg, 2000, s.83).

2.2. Tilpasset opplæring

”Tilpasset opplæring er et gjennomgående prinsipp i hele grunnopplæringen og er nedfelt i opplæringsloven §1-3-” (Udir.no:2014). Fokuset flyttes til den enkeltes evner og forutsetninger. Opplæringen skal tilrettelegges slik at elevene skal kunne gi noe til fellesskapet, samtidig som de skal oppleve glede over mestring og at de når sine egne mål. Dette vil igjen styrke kvaliteten på opplæringen og føre til bedre læring (Eng, 2011, s.166).

Tilpasset opplæring er først og fremst et politisk skapt begrep, og bygger på prinsippet om likeverd og inkludering i utdanningen (Fosse, 2014, s.420). Alle elever skal i arbeid med fag få møte utfordringer som gir dem noe å strekke seg mot, noe de er i stand til å mestre på egenhånd eller sammen med andre (Udir.no). Dette gjelder både for elever med spesielle vansker eller evner. Elevenes evner kan differensiere fra fag til fag, og de trenger opplæring i forhold til det aktuelle emnet. Når elevene jobber sammen med lærere og andre elever kan mangfoldet av talenter og egenskaper være med på å styrke læringen og utviklingen for alle, både personlig og i fellesskapet. Her skal det ikke skilles på kjønn, alder og sosial, geografisk, kulturell språklig bakgrunn (Udir.no). Alle elever skal få muligheten til å utvikle seg gjennom arbeid med fag i et inkluderende læringsmiljø. En slik undervisningsform er ikke et mål i seg selv, men et virkemiddel for at elevene skal oppleve økt læringsutbytte. Samtidig som undervisningen skal tilpasses etter den enkelte elevs evner og forutsetninger, skal fellesskapet mellom elevene opprettholdes (Udir.no:2014). Her må det balanseres mellom den enkeltes behov og fellesskapet som eleven er en del av.

Sentralt er variasjon mellom ulike arbeidsoppgaver, arbeidsmetoder, lærestoff, læremidler og organisering av disse. På denne måten kan man få et mangfoldig læringsmiljø der balansen mellom den enkelte og fellesskapet blir ivaretatt (udir.no:2014). Skolen og læreren har et ansvar i sin kompetanse til å lede læringsprosesser med utgangspunkt i elevenes forutsetninger. Dette skjer når skolen kontinuerlig vurderer, varierer og endrer sin egen praksis. Skolen følger opp regelverket og prinsippet om tilpasset opplæring gjennom å ha en høy lærer- og skolelederkompetanse, godt læringsmiljø, og gode systemer for lokalt arbeid med læreplaner, vurdering og tilbakemeldinger (Udir.no:2014). Læreren får kjennskap til den enkelte elevs forutsetninger gjennom objektive tester, kartleggingsmetoder og ved direkte individuelle samtaler hvor det innhentes informasjon (Sandvoll og Allern, 2014, s.312).

Læreren bør bli kjent med elevene i ulike situasjoner, formelle og mindre formelle, for å danne seg et helhetlig bilde av dem. Med bruk av disse metodene kan læreren finne ut hva elevene kan fra før, hva de interesserer seg for, og om de har spesielle behov eller utfordringer knyttet til undervisningsemnet. Siden læreforutsetningene ikke er statiske, men vil endre seg utover læringsperioden, er det viktig med en kontinuerlig oppfølging.

Vurdering for læring

Vurdering for læring er en formativ og læringsorientert vurdering med formål å gi eleven veiledning om hvordan de kan videreutvikle egen kompetanse. Elevene skal gjennom vurderingen bli bevisste på hvor de befinner seg i egen læringsprosess, og hvordan de skal jobbe videre for å bedre læringen. Vurderingen kan, om den brukes bevisst, bli en produktiv del av egen læringsprosess (Engelsen, 2014, s. 394). Tidligere vurderingspraksis hadde ofte som funksjon å sjekke at elever hadde utført det arbeidet de var pålagt. Denne formen for vurdering pekte bakover på det som var gjort, og lærerens vurdering av arbeidet ble uttrykt ved hjelp av et tall eller bokstaver (Engh, 2011, s.55). Med en slik vurdering kan læring forstås som noe vi kan måle og kvantifisere. I forhold til leseopplæring kan det måles hvor mange ord eleven kan lese i minuttet, eller hvor mange glosor og begrep de kan huske fra tekst. En ny form for vurdering ble fremmet i den nye læreplanen (LK06) hvor mange av kompetansemålene ikke lar seg måle på samme vis som før (Engh, 2011, s.55).

Kompetansemålene i den nye læreplanene tilsier at en skal finne kriterier for å så vurdere grad av måloppnåelse. Her kreves det kvalitative og skjønnsmessige vurderinger.

Det vil si at læreren ikke primært skal finne ut hvor mye eleven har lært, men den oppnådde læringen skal vurderes, ikke måles. Vurderingen blir utgangspunktet for å stimulere eleven til videre læring og faglig utvikling (Engh, 2011, s.55).

Fire prinsipper er sentrale i vurderingsarbeid med formål i å fremme læring (Udir.no).

Elevenes forutsetninger i læringsprosessen styrkes om de:

1. Forstår hva de skal lære og hva som er forventet av dem.
2. Får tilbakemeldinger som forteller dem om kvaliteten på arbeidet eller prestasjonen.
3. Får råd om hvordan de kan forbedre seg.
4. Er involvert i eget læringsarbeid ved blant annet å vurdere eget arbeid og utvikling.

Disse fire prinsippene sørger for at elevene inkluderes i egen læringsprosess på en bevisst måte, og gir dem indikatorer på hvor de befinner seg og hvordan de kommer seg videre i læringsprosessen. Systematisk arbeid med de fire prinsippene til grunn gir en oversikt over hva elevene mestrer og hva de må arbeide videre med (udir.no).

Vurdering for læring som tilpasset opplæring

Innholdet i begrepene vurdering for læring og tilpasset opplæring har faglige beslektede forhold (Engh, 2011, s.161). Likheten er tydelig når hensikten med vurdering og tilpasset opplæring sammenlignes. Begge forhold knyttes til læringsmål og behovet for å etablere forståelse for hva som læres, bevisst bruk av læringsstrategier og et økt læringsutbytte (Engh, 2011, s.161). Slektskapet mellom tilpasset opplæring og vurdering kommer også frem hvis vi forholder oss til begreper for læringsstrategier (Engh, 2011, s.162). Læringsstrategiene er elevenes verktøy til å oppnå kompetanse, og innebærer hvordan man planlegger og organiserer arbeidet, benytter tilgjengelige ressurser, kontrollerer arbeidet underveis, og en bevissthet omkring og bruken av kjennetegn for måloppnåelse.

Tilpasset opplæring innebærer at læreren tilrettelegger undervisningen slik at elevene aktiverer og utvikler egne strategier for læring. En forutsetning for dette er at læreren må ha kjennskap til elevenes utgangspunkt, evner og utfordringer.

Elevmedvirkning er også et bindeledd mellom vurdering og tilpasset opplæring.

Undervisningens progresjon må hvile på tre instanser dersom prinsippet om tilpasset opplæring skal ivaretas (Engh, 2001, s.162). Disse tre instansene er læreren, eleven og til sist kan ansvaret for undervisningens fremdrift føres over på et selvinstruerende program. Den norske skolen har en slik inndeling, og desentralisert undervisning, med få unntak (Engh, 2011, s.162). Men dersom læreren alene har ansvaret for undervisningens fremdrift blir antakeligvis tilpasset opplæring og vurdering for læring vanskelig å gjennomføre i praksis. Læreren kan ikke uten samarbeid med elevene oppfatte deres forutsetninger, talenter, kjennskap til læringsstrategier og oppvekst, for å så lage undervisningsopplegg som er tilpasset elevene. På den andre siden er ikke et helt individualisert undervisningsopplegg veien å gå for å øke elevens læringsutbytte.

For å gjennomføre det overordnede prinsippet om tilpasset opplæring kreves det brudd med undervisningstradisjoner. Det må bli en overgang fra helt lærerstyrt undervisning til en undervisningsform der alle de tre instansene spiller på hverandre.

Tilpasset opplæring og lesing

Prinsippet om tilpasset opplæring er gjennomgående i norsk skole, og er også av betydning når det kommer til leseopplæring generelt, og mengdelesing av skjønnlitterære tekster, spesielt. En tilpasset leseopplæring kan sørge for at elevene opplever leselyst, i stedet for å gjøre dem utilpass med lesingen. For at lesingen skal bli vellykket forutsettes det at elevene jobber med de tekstene de har mulighet for å mestre. Innhold og omfang skal være overkommelig for eleven. Tekstens språk og sjanger må være forståelig, slik at tekstens mening blir tilgjengelig for leseren.

Det Sokratiske paradoks

Tilpasset opplæring og lesing av tekst kan trekkes helt tilbake til Sokrates og det *Sokratiske paradoks* (Furedi, 2015, s.3). Med det Sokratiske paradoks advarer Sokrates lesere i det gamle Hellas. Sokrates var kritisk til datidens store tilgang på litteratur, og forutså faren for at det nedskrevne ord ville fungere som en hvilepute for minnet, og slik kunne føre folk bort i fra det individuelle ansvaret i å huske (Furedi, 2015, s.3). Sokrates brukte termen *dop* som en metafor for det skrevne ordet, og mente lesing kunne fungere som helbredende kur eller gift. Hundreårene etterpå lå spenningen mellom lesing som et brukbart medium til opplysning og kommunikasjon, og som en kanal for forstyrrende spørsmål i møte med den moralske orden.

Sokrates proklamerte at det skrevne ordet potensielt ville leve sitt eget liv. Dialogene han førte med sine studenter foregikk mellom likestilte individ med delt moralsk holdning, i et trygt kulturelt miljø. Samtalepartnerne er her tett på hverandre, mens bøkene er udiskriminerende i sin dialog, og ikke oppmerksom på om leseren faktisk kan forstå teksten, og dermed få nytte ut i fra den. Dette kunne føre til misforståelser og forvirring. Sokrates bekymret seg for at tekst skulle nå ut til de som ikke var i stand til å forstå den, og at tekst i feil hender var truende for den sosiale ordenen. Kontekstualisert i den politiske kulturen i Sokrates' Athen dreide dette seg om alle borgere uten utdanning. Tekst som helbredende kur eller gift setter krav til leseren om å kunne behandle litteraturen med den varsomhet som kreves.

Sokrates todelte forhold til litteratur baseres på overbevisningen om at noen ytterst få er i stand til å gripe sannhet. Han peker på at forholdet mellom lærer og elev, gjennom et langt samarbeid kan være trygt, da de sammen søker etter sannhet i en tekst, mens utforskning av tekst på egenhånd, av de som ikke har forutsetningene som trengs til å forstå den, kunne potensielt sett være farlig.

Furedi påpeker at i dagens åpne samfunn bestående av borgere med fri vilje, og full tilgang til litteratur, ville restriksjonene Sokrates foreslår virke bannlysende og totalitært, noe som ikke samsvarer med demokratiske verdier. Poenget er likevel at litteraturen bør tilpasses leseren for at den skal gi mening, og ikke skape mer forvirring eller virke villedende.

Sokrates har rett i noe da han sier at verden aldri ville bli den samme etter litteraturens ankomst (Furedi, 2015, s.4). Lesing gir tilgang på ulike vurderinger og ideer om deres egne problem, og oppfostrer nye holdninger oppmuntrende for leseren til å anskue deres verden med nytt blikk. Deres bevissthet gjorde dem gjennom lesingen klar over veien til forandring. Aktiviteten lesing inneholder alltid potensialet for å sparke bena under etablerte sannheter. Den gir samtidig et løfte om meningsholdene erfaringer for mennesket.

For å bevare prinsippet om tilpasset opplæring i leseopplæringen må læreren vite på hvilke nivå elevene befinner seg. Elevenes arbeidsmåter og leseteknikker må kartlegges (Tornberg, 2000, s. 83). Elevene må bevisst få tenke over hvilke strategier de benytter, og lære av hverandres strategier. Denne bevisstgjøringen blir det naturlige utgangspunkt for videre arbeid med tekst. For å sikre en tilpasset opplæring er det viktig at undervisningsopplegget setter i gang elevens kognitive ferdigheter som meningsforståelse av teksten innhold. Et eksempel på undervisningsopplegg som kan sikre en tilpasset opplæring i lesingen er bokbadet, der elevene jobber i forkant, underveis og i etterkant av lesing av tekst. Dette kan foregå i grupper eller individuelt med leserlogger og samtaler. Læreren kan gjennom opplegget følge med på elevenes grad av leseferdigheter og forutsetninger. Elevene kan svare på spørsmål om hvilke lesestrategier de er kjent med og hvilke de benytter. Utveksling av leseerfaring med andre elever er nyttig for å lære av hverandre, og bli bevisst på egen bruk av strategier.

Av praktiske årsaker klassifiseres litteratur for barn og unge ofte etter alder og plassering i skoleløpet (Lesesenteret.uis.no, 2014). Bøker kategoriseres ofte etter alder, som ”passer for 13-15 åringer”, ”kan leses av elever på ungdomskolen”, eller ”passer for alle fra 14 år og oppover”. Denne klassifiseringen er en god veileder når det kommer til å holde orden i en bokhylle, og gjør det lettere å plukke ut bøker på ulike trinn. Men det er ikke sikkert at klassifiseringen etter alder er riktig. Elevers leseferdigheter og interesser avhenger nødvendigvis ikke av alder. Der er mange individuelle variabler blant barn og unge, akkurat som hos voksne. Leseerfaringene til en 10. Klasse kan for eksempel strekke seg fra en elev som har lest *Da Vinci-koden* (Brown, 2003), til en annen som har vanskelig for å sette sammen ord til meningsbærende setninger (Lesesenteret.uis.no, 2014). I en tilpasset opplæring skal læreren tilby bøker som passer for alle elevene, og bøker de har lyst til å lese og kan ha glede av.

Bøker på skolen kan derfor mer hensiktsmessig klassifiseres etter leseerfaring, og grupperes etter kategoriene *uerfarne lesere*, *erfarne lesere*, og *svært erfarne lesere* (Lesesenteret.uis.no, 2014). Elevene bør få tilgang til både voksen-, barne- og ungdomslitteratur. Under kategorien *uerfarne lesere* er de elevene som ikke er særlig motiverte for lesing, de som ikke har lest så mange bøker enda, de som sliter med lesingen eller de som ikke har utviklet funksjonelle leseferdigheter. Blant de *erfarne leserne* finnes elever som har leseerfaring fra både hjem og skole. Det er de som har stor interesse av å lese, leser lengre og kortere bøker, og blir ivrige om de finner den rette boken.

I kategorien ”*svært erfarne lesere*” finner vi de elevene med lang lesehistorikk og stor interesse for lesing. Dette er elevene som ikke får nok av bøker og lesing. Læreren må ha kjennskap til den enkelte elevs lesehistorikk, interesse for lesing og leseferdigheter for å få fullt utbytte av denne kategoriseringen. Denne form for kategorisering gjør det enklere å tilpasse bøkene til elevenes evner og behov.

Svært kompetente lesere

Svært kompetente lesere finnes på alle klassetrinn og her forekommer større forskjeller enn i elevgruppen ellers (Lesesenteret.uis.no, 2015). Noen fellestrekk for de svært kompetente leserne kan for eksempel være: selvstendighet, presisjon, svært høy kvalitet i refleksjoner rundt tekstens form og innhold, og ellers gode språklige ferdigheter.

De elevene som regnes som gode lesere har ofte lært seg å lese før de starter på skolen, og benytter sine gode språkferdigheter i tekstforståelsen når de leser (Lesesenteret.uis.no, 2015). Disse leser ofte på eget initiativ, finner selv bøker og litteratur uoppfordret, og ønsker å få kunnskap gjennom tekstene de leser. Når en elev har gode leseferdigheter finner de ofte selv, bevisst eller ubevisst frem til de lesestrategiene som egner seg for teksten de står ovenfor. De har dermed et fortrinn i sin erfaring med tekst, og kan sammenligne og se forskjeller ved sjangere og format. De har en helhetlig forståelse av litteratur og ulike kilder til kunnskap.

Svært kompetente lesere, uavhengig av alder, er ofte mer aktivt medskapende, målrettede og meningssøkende enn de som er mindre kompetente lesere (Lesesenteret.uis.no, 2015). Om leseforståelsen kan regnes som god avhenger av at man har god kunnskap om emnet. Forkunnskaper om og kjennskap til tema gjør det enklere å håndtere tekster. Dermed har kompetente lesere en sammensetning av kunnskap om emnet, målrettet bruk av lesestrategier, samt en indre motivasjon eller individuell interesse (Lesesenteret.uis.no, 2015). Ikke alle tema engasjerer like mye, og elever som sammensatt gruppe vil ha ulike preferanser da det kommer til interesse for og forståelse av tekst. Likevel vil svært kompetente lesere oftere bruke hensiktsmessige strategier for å oppnå fremgang i faget generelt, selv om ikke temaet interesserer dem spesielt. De som er fortrolige med lesestrategier har bedre forutsetninger for å være engasjerte lesere uansett tema. De har forståelse av komplekse tekster, legger ned tid og innsats og er utholdende i arbeidet med tekster med mål for å lære (Lesesenteret.uis.no, 2015).

Motivasjon i leseopplæringen

Elevene er nok klar over at det å øke leseforståelsen er hardt arbeid, og de trenger motivasjonsstøtte fra læreren og tekstene de skal lese (Brevik og Gunnulfsen, 2012, s.45). Eleven får motivasjon av det som skjer i klasserommet, gjennom undervisning og fra læreren. Da det kommer til lesing er "Flow experience" en kilde til motivasjon som innebærer at elever motiveres når de opplever "flyt" i lesingen (Brevik og Gunnulfsen, 2012, s. 45).

Opplevelsen av flyt knyttes til nysgjerrighet, situasjonsbetinget interesse og eksterne motivasjonsfaktorer som for eksempel lærere eller medelever. Flyt i lesingen kan innebære (Brevik og Gunnulfsen, 2012, s. 45):

- at det er rimelig sannsynlig at eleven klarer å gjennomføre lesingen
- at det er mulig å konsentrere seg om lesingen
- at lesingen har et tydelig mål og fører til en umiddelbar tilbakemelding
- at eleven er interessert i lesingen
- at eleven opplever å ha kontroll over lesingen
- at lesingen gjør at eleven ”glemmer” seg selv, hverdagens bekymringer og tid
- at eleven opplever mestring
- at elevens indre motivasjon øker
- at elevens evne til å lese på et høyere nivå øker

Det kan virke vanskelig å inkludere alt dette i en leseøvelse, men det er likevel viktig å kjenne til de faktorer som virker inn på elevens motivasjon.

Læreren kan gjerne spørre eleven hva som motiverer dem i lesingen, hvilke tema de interesserer seg for, og hvilke situasjoner de foretrekker å lese i, alt for å lettere kartlegge elevens evne til motivasjon og innstilling til lesingen. Elevene som er klar over at de er gode lesere, eller som tror de er det, har større sjanser for å lykkes i arbeid med tekst, i forhold til de elevene som har lave forventninger til egen forståelse (Brevik og Gunnulfsen, 2012, s.46). Motivasjon kan handle om elevens egen innstilling til egne evner til å forstå en tekst.

Det er også ulike former for motivasjon. Handlinger som er utfordrende, morsomme eller interessante, er indre motiverte (Brevik og Gunnulfsen, 2012, s.46). Andre ganger kan press og krav utenfra virke motiverende. Dette er handlinger som fører til ytre motivasjon. Elevene motiveres ulikt i skolearbeidet. Skolen er et sted der det ofte handler om prestasjoner, og der er to motiv som gjør seg gjeldende for elevene: motivet for å oppnå suksess (tilnærmelse), og motivet for å unngå fiasko (unngåelse) (Brevik og Gunnulfsen, 2012, s.46). Disse motivene er bestemmende for hvilke mål eleven setter seg. Der er de som er opptatt av å vise hvor flinke de er, og de som er opptatt av å ikke avsløre det de ikke kan. Kravet om å tilføre motivasjon til elevene i undervisningen forsterkes gjennom det stadig økende kravet til måloppnåelse gjennom grunnskolen (Brevik og Gunnulfsen, 2012, s.46).

Det er den kraften som gjør at eleven føler de må gjøre noe, eller ha lyst til å gjøre noe, som kan kalles motivasjon. Om eleven er umotivert vil den neppe trives eller lykkes på skolen. Skolen og den enkelte elev har ansvar for å opprettholde motivasjonen. En klasse med motiverte elever og klare mål for undervisningen vil kunne komme langt sammenlignet med en klasse med vage mål for undervisningen og umotiverte elever. Derfor er det viktig at det jobbes med den enkeltes elev sin motivasjon for at den skal lykkes (Brevik og Gunnulfsen, 2012, s.46).

Det er ikke gitt at elever med gode forutsetninger som lykkes med skolearbeidet vil ha en jevn positiv utvikling gjennom hele skolegangen (Lesesenteret.uis.no, 2015). Mange elever bruker lite tid på skolearbeid sine gode ferdigheter til tross. Dette gjelder også de kompetente leserne, som har en tendens til å falle fra fordi de kjeder seg, og dermed minimerer innsatsen og tiden de legger ned i oppgaver og annet arbeid i undervisningen eller hjemme. Noen yter mer på skolen om de finner arbeidet utfordrende og emner av interesse. Da kan det være motiverende om læreren stiller høyere forventninger til deres bidrag, skaper relevans og viser genuin interesse for hva de kan få til om de jobber med tekstene (Lesesenteret.uis.no, 2015). Det gjelder altså å tilpasse opplæringen etter deres nivå, følge opp prestasjonene, og gi eleven eksplisitte målformuleringer. Læreren kan også stimulere eleven ved å sette ambisiøse mål for de kompetente leserne, noe som vil øke leselysten, også til de som allerede er flinke lesere.

Når motivasjon og leselyst er målet kan læreren spørre etter elevens tekstpreferanser (Brevik og Gunnulfsen, 2012, s.46). Ikke alle elever vil lese skjønnlitteratur i form av en roman i en bok, men noen vil kanskje like tekster fra samme sjanger i ulikt format, som tegneserier eller lydbøker. Også steder for lesing kan være av ulik interesse. Noen trenger stillhet mens de leser, mens andre kan lese på bussen eller i klasserommet uten videre problemer. Samtaler om tekstene kan også øke elevens motivasjon til å lese, og øke forståelsen av teksten fordi de er klar over at de skal dele dette med andre elever. Samtaler rundt tekstene som leses kan dermed virke motiverende og gi eleven et sterkere motiv for å øke innsatsen.

2.3. Lesing i KRLE

Lesing som grunnleggende ferdighet i faget beskrives slik: ”Å kunne lese i KRLE innebærer å oppleve og forstå tekster. Lesing brukes for å innhente informasjon, tolke, reflektere over og forholde seg saklig og analytisk til fortellinger og fagstoff i så vel tradisjonell som multimedial formidlingsform” (udir.no). Flere viktige aspekter ved lesing generelt beskrives her, som det å oppleve, forstå, innhente informasjon, tolke, reflektere og det å ha et kritisk forhold til tekstene. *Hva* som skal leses og *hvorfor*, følges av spørsmålet om *hvordan*. Poenget med lesing er ikke kun hvilke tekster som velges ut, og hvorfor de bør leses, men like viktig er hvordan man leser. Gode leseegenskaper er en forutsetning for å lese bra, og det er ikke nok at eleven eksponeres for god litteratur hvis de ikke er flinke lesere. Å bli en god leser, i KRLE faget, handler om å ha *gode språklige ferdigheter*, *gode kodingsferdigheter* og være en *strategisk leser* som også er *motivert og engasjert*. De gode språklige ferdighetene handler om at eleven må kjenne til de begreper, stedsnavn, personer, skikkelser og termer som benyttes i faget. Fagspråket preger tekstene og må være eleven kjent for at tekst skal gi mening.

Hvordan kan skjønnlitteraturen gå fra å være kun gjenstand for fornøyelse, til å bli en meningsbærende aktivitet? Extensive reading eller mengdelesing innebærer at eleven får med seg hovedinnholdet i teksten, og er en leseøvelse ulik de andre. Det må elevene være klar over, slik at de forstår lesingens hensikt og er på riktig spor før de setter i gang. Siden klassen ofte ikke leser en og samme bok, med tanke på tilpasset opplæring og den enkeltes interesse, er det ikke gitt at læreren kan aktivere forkunnskapene til alle elevene i plenum. Her kan elevene jobbe individuelt, eller i grupper, dersom noen leser den samme boken. Teksten må også ha noe med temaet å gjøre, være egnet for faget og godkjent av lærer før den leses. Opplegget rundt lesingen skal gi eleven mulighet for å lære mest mulig ut av å lese tekst. Det kan skje om teksten arbeides med på forhånd, under lesingen og i etterkant. Noen velger å jobbe med multiple tekster som omhandler samme tema, slik at eleven skal lære å bevege seg mellom ulike sjangre og former (Udir.no).

Bokbadet som eksempel

Utdanningsdirektoratet har laget et leseopplegg for undervisning som de kaller *Bokbadet* (udir.no). Bokbadet er en helhetlig arbeidsmetode i møte med tekst, der det jobbes på forhånd, underveis og i etterkant av lesingen av lengre tekster. Den har som mål å sørge for at lesingen

skjer innenfor rammer som sikrer bearbeiding av tekst for å få en god innholdsforståelse. Bokbadet ligner metoder som lesedagbok og leselogg, og sørger for at eleven går inn i leseprosessen på en slik måte at de kan lære noe av teksten, og at arbeidet med den setter i gang kognitive prosesser. Her kommer en kort beskrivelse av de ulike instansene i opplegget.

Forarbeid før lesing av boken

Mye av forarbeidet går ut på å motivere elever til å lese, at læreren skal spre "leseglede". En del av dette er å finne bøkene som elevene vil interessere seg for. For å finne frem til gode lesealternativ for klassen kan de fylle ut skjema med hvilke type bøker de tidligere har lest, og hvilke bøker de kan tenke seg å lese, hvilke sjangere de er fortrolige med og antall sider boken bør inneholde, alt basert på tidligere leseerfaring.

Underveis i lesingen

Underveis kan elevene føre en leselogg, enten per kapittel de leser, eller etter hver time med lesing. Her kan de skrive ned hva teksten handler om, tanker om hva som vil skje videre, hvilke forventninger de har til boken og om de syntes den er god eller spennende. De kan beskrive hovedpersoner etter hvert som de presenteres utover i teksten for å følge deres rolle og utvikling. Samtidig kan de sammenligne personene i teksten med seg selv, og se om de forstår deres handlinger, og hva de selv ville gjort og tenkt i deres situasjon. Om de ønsker å distansere seg fra personer i boken, fordi der er få likheter med en selv, eller om det blir for personlig, kan de sammenligne karakterene med mennesker de kjenner eller andre kjente skikkelser. Etter hvert vil den helhetlige fortellingen bli kjent for eleven og de kan sammenligne utfall med tidligere forventninger til handlingen. De kan også vurdere sin egen leseprosess: Om de ser en endring i deres opplevelse av boken, om lesingen ble enklere eller ikke etter hvert som handlingen utspiller seg, om de klarte å følge historien med personene i den, og hvilke tanker de fikk underveis og meninger om tekstens utvikling og endelige innhold, for å til slutt fortelle hva de fikk ut av lesingen.

I etterkant

Etter at de er ferdig med å lese en bok, kan de skrive en bokrapport som avslutning på leseprosjektet. Her kan elevens egne meninger om boken, og deres opplevelse av teksten, komme frem som en anbefaling til andre ungdommer med hvorfor eller hvorfor ikke de bør lese boken. Elevene kan lage presentasjoner basert på bøkene de har lest som de fremfører for hele klassen eller i mindre grupper.

Bokbadet kan videre benyttes i arbeid med multiple tekster, der elevene skal finne tekster fra andre sjangere og format som passer med bokens tema. Slik kan de arbeide med ulike tekster og bevege seg mellom dem, men samtidig være innenfor samme tema presentert i ulike former.

Bokbadet, eller annet arbeid gjennom hele leseprosessen av en lengre tekst kan være med på å motivere elevene til å fullføre hele lesingen (Tornberg: 2000, s.90). Elevene kan med en slik oppfølging og gjennomgående arbeid lære mer av teksten. Lesing ved hjelp av lesestrategier og ulike leseteknikker blir ofte bare fundamentet for det som skjer med tekstene når elevene først har forstått dem (Tornberg: 2000, s.90). Om elevene leser kun for å få informasjon blir ikke nødvendigvis teksten tatt i bruk for videre arbeid. Med andre tekster, som mengdelesing, er derimot hensikten nettopp at de skal brukes videre. De skal føre til opplevelse, ettertanke eller til ny kunnskap innenfor ulike områder, og til utvikling av språk (Tornberg, 2000, s.90).

I dag legger man et diskursivt perspektiv på lesingen (Tornberg, 2000, s.90). Det vil si at teksten i første omgang ses på som bærer av en kommunikativ hensikt. Budskapet som overføres kles i en viss språkdrakt. Leseren møter teksten, og tolker den ut i fra sine kunnskaper og erfaringer. På denne måten oppstår det en ny tekst i leserens hode. Det er ikke nødvendig å være kjent med hele språkssystemet for å forstå budskapet. Forståelsen bygger på andre prinsipper (Tornberg, 2000, s.90). Bearbeiding av tekst i et diskursivt perspektiv konsentrerer seg mer om møtet mellom tekst og leser enn om selve avkoding av ord og uttrykk. Spørsmål om fakta eller utspørring om innholdet blir dermed mindre interessant enn de spørsmålene som fører til at eleven, med utgangspunkt i teksten, selv kan danne en egen tekst og forståelse av den (Tornberg, 2000, s.90).

3. TEORI

I kapittel to ble det redegjort for lesing som grunnleggende ferdighet og hvordan føre en tilpasset leseopplæring og tilpasset opplæring ved lesing av skjønnlitteratur. I teorikapittelet skal det redegjøres for teorier som omhandler det å forstå tekst gjennom Gadamer sin hermeneutikk og etiske vurderinger og lesing ved hjelp av Martha Nussbaum sine teorier om utvikling av forestillingsevnen.

3.1. Forståelse og lesing

Det første forskningsspørsmålet oppgaven skal belyse heter: *Kan skjønnlitteratur bidra til forståelse på tvers av forskjeller i oppfatninger av livssynsspørsmål?* Med dette forskningsspørsmålet ønsker jeg å finne ut hvorvidt lesing av skjønnlitteratur og forståelse av tekst kan føre til at elever også kan få en bedre forståelse for andre mennesker med ulik livsoppfatning enn dem selv. Det handler om å ta den andres perspektiv og å vise forståelse overfor noe som er annerledes. Språklige ferdigheter er grunnleggende fordi de er redskap til å tenke med (Skaftun, 2015, s.13). Det å forstå en tekst er ikke det samme som å kunne avkode ordene, men forståelsen er den kognitive delen av leseferdighetene som dreier seg om å finne meningen med teksten. Hans Georg Gadamer har formet en hermeneutikk som tar for seg det å finne mening med tekst og det å utvikle sin egen forståelse av tekst. Hans syn på samtale med tekst og forståelse ligger til grunn for videre diskusjon av det første forskningsspørsmålet.

Forståelse

Skriftspråklige ferdigheter handler i stor grad om å kunne ta inn og forstå, snakke og skrive om bilder av samfunnet, og da klare å forme hvordan vi ser på verden rundt oss. Målet med undervisningen er at elevene skal utvikle og differensiere sin faglighet i skolearbeidet (Skaftun, 2015, s.14). Med disse ferdighetene i bunn skal elevene kunne møte andre komplekse skriftkulturer i arbeidslivet som myndige, tenkende individer. Leseopplæringen kan være en nøkkel til en slik utvikling.

Det handler om å lede elevene inn i skriften, teksten og videre frem mot deltakelse i det skriftkulturelle samfunnet.

Lesing er et rent indre forløp og litteraturens eneste betingelse er at den blir språklig overlevert og innfridd gjennom lesingen (Gadamer, 2010, s.192). Hans Georg Gadamer's bok *Sannhet og Metode* fra 1960, beskrives som en modernitetskritisk utgivelse, og ønsker å ta et oppgjør med en vitenskapeliggjøring av human- og samfunnsvitenskapene. Han kritiserer opplysningstidens fremskrittstro og dens kamp mot tradisjonen, fordommer og autoritetene. (Gadamer, 2010, s.9-10.)

Gadamer kan oppfattes som konservativ, men også som reaksjonær i sin vitenskapskritikk, fordi han mener vitenskapene er for dominerende i moderniteten og trækker over noen grenser da den gjør et forsøk på å prege human- og samfunnsvitenskapene. Her setter Gadamer et skille mellom menneske og natur og mener at mennesket som handlende, talende og skrivende vesen krever en særegen vitenskapelig tilnærming. Mens naturen lar seg *forklare* er det bare menneskene man kan *forstå*. Denne forståelsen knyttes til for eksempel mennesket i møte med tekst. Der trer mennesket inn i et felles rom, et møtested mettet med mening (Gadamer, 2010, s.10). Gadamer forsøker å beskrive hva som skjer i disse møtene og hva som muliggjør at de finner sted. Vitenskapene tuftet på naturvitenskapelige metoder og tilnærminger vil ikke klare å gripe dette og fungerer faktisk som hindringer for å finne ut hva som hender når vi trer inn i meningsrommet for menneskelig kommunikasjon (Gadamer, 2010, s.10).

Metode er hos Gadamer navnet på den instrumentelle fornuft som forholder seg strategisk til sin samtalepartner, og er derfor ikke så interessert i hva han har å si (Gadamer, 2010, s.12). Som for eksempel en historiker som leser Platon sine tekster i lys av historisk kontekst eller posisjon i samfunnet i stedet for det Platon virkelig sier, og om han kanskje har rett, men forklarer heller hvorfor han sier det han sier. Med denne tilnærmingen til tekst, kan en potensiell sannhet forsvinne (Gadamer, 2010, s.12). En leser som derimot er villig til å bringe den kommunikative-fornuft på banen er åpen og lytter til teksten. Den som ser for seg at Platon kan sitte med innsikter man selv ikke har, den er klar for å lære noe av ham. Denne leseren er opptatt av sannheten. Dermed er Gadamer sin todelte tittel bestående av et valg mellom *sannhet* på den ene siden, og *metode* på den andre. Ytterpunktene beskriver to utgangspunkt den som kommuniserer kan ha.

Gadamer knytter sannhetsbegrepet til erfaring og det faktum at det skjer noe med den som forstår noe (Gadamer, 2010, s.12). Erfaringen av sannhet kan beskrives som en aha-opplevelse, der man plutselig forstår noe nytt. Gadamer bruker ofte eksempler fra kunstverk og klassiske tekster, som kan ha egenskapen til at leseren blir slått av en iboende sannhet, og beskrives som om man trer inn i en lysning der man plutselig kommer til klarhet, og erfarer at det som sies fremstår som innlysende. Dette vil Gadamer beskrive som en *sannhetshendelse*. Leseren erfarer sannheten som uttrykkes i tekst.

Fordommer som forståelsens betingelse

Metodekravet kan forklares som en arv fra opplysningstiden, og boken *Sannhet og metode* blir et oppgjør med tankegangen etablert i opplysningstiden. Annet tankegods fra den tiden var bruddet med samtidens fordommer. Spinoza's religionskritikk, Descartes metodiske tvil og Kant sine krav om at mennesket måtte ta steget bort i fra selvpåført umyndiggjøring er eksempler på dette. Deres mål var å kvitte seg med fordommer og overtro. Synspunkt som kunne trekkes i tvil skulle den gang stille for fornuftens domstol (Schaanning, 2010, s.13). Fornuften trumfet fantasien, mens Gadamer snudde opp ned på opplysningstenkningens nedvurdering av fordommer. Han så på fordommer som noe positivt. Dette baseres igjen på balansen mellom sannhet og metode. Mens opplysningstiden verdsatte metoden og fornuftstro som ufeilbarlige veier til sannhet mener Gadamer at dette er et naivt resonnement, med for mye vektlegging av fornuften og med en mangelfull forståelse av mennesket sin endelighet.

”Fordom betyr altså på ingen måte en falsk dom” (Gadamer, 2010, s.307). Fordommenes positive rolle begrunner han med at fordommene fungerer som produktive mulighetsbetingelser for forståelse og dermed også for at vi skal kunne erfare noe som sant. En hver forståelse må skje ut i fra det erfaringsgrunnlag man til enhver tid besitter. (Gadamer, 2010, s.13). Fordommene som består i allerede disponerende innsikter, erfaringer, opplevelser og oppfatninger, må man ta i bruk dersom man gjør et forsøk i å forstå noe. Desto flere fordommer dess bedre. Den som har lest mange utgivelser av la oss si Spinoza, har forutsetningen for å forstå mer enn den som leser ett verk alene. I denne sammenhengen er fordommer en bra ting. ”Ettersom den menneskelige fornuften er for svak til å klare seg uten fordommer, er det nettopp en lykke at vi blir oppdratt i lys av sanne fordommer.” (Gadamer, 2010, s.309-310.)

Gadamer har også et positivt syn på tradisjoner og autoriteter, og anser ikke dem som en klam hånd som holder tilbake verken fremskritt eller friheten til fornuft, men heller som elementer som fornuften trives i. Dette fordi uansett hvor mye man vil stige ut av fortiden og inn i en ny fremtid, vil den nye fremtiden forbli ganske lik, tross endringene. Det skal vanskelig gjøres å bryte med det som er gammelt i kun en vending.

Hermeneutikken

”Hermeneutikken er den klassiske disiplin som tar for seg kunsten å forstå tekster” (Gadamer, 2010, s.197). Hans hermeneutiske teorier skiller tydelig lag med tidligere teorier som la til grunn at det var leserens oppgave å sette seg inn i forfatterens kontekst, historisk og sosialt, for å få tilgang til tekstens innhold. Han mener at leseren ikke har mulighet til å forstå den som har skrevet teksten uten videre, og at det er lite hensiktsmessig å forsøke å avdekke forfatterens baktanker. Oppmerksomheten skyves bort fra leseren og forfatteren, over på teksten i seg selv. Det å forstå tekst er ikke å trenge inn i hodet på en fremmed, men å tre inn i meningsrommet teksten tilbyr. Leserens deltakende i en formidlingsprosess mellom fortid og nåtid: ”Forståelsen må ikke først og fremst tenkes som en subjektivistens handling, men som en inntrenging i overleveringshendelsen, hvor fortiden og nåtiden alltid blir formidlet” (Gadamer, 2010, s.328).

Leseren kan ikke vite om den forstår tekstens egentlige mening eller være sikker på at det som oppleves sant og innsiktsfullt faktisk er nettopp det. Leserens har ikke noen beviser på at det som erfarer er sant, men er på åpent hav. Dette fordi leseren mangler tilgang på forfatterens intensjon, men ser heller ikke bort i fra at leseren kan ha en like god innsikt som forfatteren. Tekster tolkes ulikt avhengig av epoken den leses i, fordi der finnes ingen overordnet historiske instanser man kan benytte til å finne tekstens egentlige sannhet eller mening. Leserens deltar i en overleveringshendelse hvor mening og sannhet fremstår for leseren slik leseren selv opplever at den forstår. ”Det er tilstrekkelig å si at man forstår annerledes når man overhodet forstår” (Gadamer, 2010, s.19). Garantien for sannhet og mening blir dermed selve erfaringen at en forstår .

Leseren kan se bort i fra forfatterens intensjoner og rette lyset mot leseren sin egen forståelse i fortolkningsprosessen. Leseren forstår delen ut i fra helheten og helheten ut i fra delen, som i en ordinær hermeneutisk sirkel. Helhetsforståelsen er ikke lenger forfatteren sin, men fortolkerens og dens forståelseshorisont. Gjennom lesingen endres ikke bare oppfatningen om verket, men også selve forståelseshorisonten. Om leseren tar teksten på alvor tas det høyde for at teksten sier noe om den virkelige verden, og forståelse av teksten henger dermed sammen med forståelsen av verden.

Horisontsammensmeltinger

Tekst har evne til å utvide forståelsen, dette beskrives som horisontsammensmeltinger, hvor forståelsen utvides i møte med historier ulike fra ens egen. ”Horisont er en synskrets som omfatter og omslutter alt det som er synlig fra et bestemt punkt” (Gadamer, 2010, s.341). Horisontene smelter sammen, og glir over i hverandre i stedet for å skyve på hverandre. En horisont strekker seg fra nåtid, til fortid og mulig fremtid, og overvurderer ikke det nærliggende. Å ha en horisont tilsier at en har evne til å gi en riktig vurdering av tings betydning innenfor den horisonten med henblikk på det som er langt borte, nært, stort eller lite, det handler om helheten, som hermeneutikken beskriver. Utarbeidingen av den hermeneutiske situasjonen vil si å stille de riktige spørsmålene som overleveringen stiller oss ovenfor. (Gadamer, 2010, s.341.)

”Innenfor den historiske forståelsens område snakker vi riktig nok også gjerne om horisonter, særlig når vi sikter til den historiske bevissthetens krav på å betrakte enhver fortid i ens egen væren og ikke ut i fra samtidens målestokker og fordommer, men derimot ut fra dens egen historiske horisont” (Gadamer, 2010, s. 341). Den historiske oppgaven består i å utarbeide den enkelte historiske horisont, slik kan forståelsen fremvises i sine sanne dimensjoner. Det er et mål å sette seg inn i den historiske horisonten man står ovenfor for å være i stand til å forstå overleveringens betydning. Dette kan oppfattes som hermeneutisk krav å sette seg inn i den andre sin situasjon for å forstå ham. Kravet kan også føre til at samtalen ikke er ekte, fordi det saklige innholdet kun er et middel til å lære den andres horisont å kjenne. Det er derfor mulig å avdekke andres horisont, gjennom oppfatning i samtalen, og dermed finne dens ståsted, uten å nødvendigvis være enig med den andre. Denne ensidige jakten på andres horisont fører til at overleveringen ikke tar i betraktning ens egen forståelse.

Det finnes ikke to adskilte horisonter, og historiske situasjoner ikke er lukkede. ”På samme måte som det enkelte mennesket aldri står alene fordi det alltid allerede lever i samforståelse med andre mennesker, så er det en abstraksjon å snakke om en lukket horisont som skal romme en kultur” (Gadamer, 2010, s. 343). Den menneskelige væren er i bevegelse, ikke stedbundet. Horisontene er noe vi selv beveger oss i, og som beveger seg sammen med oss. Fortidshorisonten eksisterer i form av overlevering, og beveger seg med de som overlever den. Alle horisontene utgjør en stor horisont som overskrider nåtidens grenser.

Å forstå en overlevering innebærer da en historisk horisont. Denne skal ikke utarbeides ved å sette seg inn i en historisk situasjon fordi man allerede har en horisont for å klare å sette seg inn i en situasjon. En selv er med i denne horisonten, og ikke utenfor. Det samme skjer når mennesker setter seg inn i en annens situasjon og blir klar over dens annerledeshet. Selv om den andre har en uoppløselig individualitet er det fortsatt mulig å sette seg selv inn i den andres ståsted. Dette uten at den andre settes ovenfor ens egne målestokker eller settes inn under den andre. ”Å opparbeide en horisont betyr alltid at man lærer å se ut over det nære og altfor nære, skjønt det ikke er i den hensikt å se bort fra det, men for å se det bedre, det vil si innenfor en større helhet og i riktigere dimensjoner” (Gadamer, 2010, s.344). Det er denne tilnærmingen til forståelse av andre og er en bedre beskrivelse enn hva Nietzsche sier. Nietzsche på den andre siden mener at der er mange skiftende horisonter, og at vi må se bort i fra oss selv for å forstå det andre (Gadamer, 2010, s.344).

Språket som medium for den hermeneutiske erfaringen

Det hermeneutiske problemet handler ikke om å beherske et språk, men å oppnå gjensidig forståelse av en sak på riktig vis, noe som skjer i språkets medium (Gadamer, 2010, s.424). Språket er viktig i samtale mellom mennesker. Og leseren av en tekst kan ses på som en som samtaler med den. I forbindelse med tekster dreier det seg om varige fastlagte livsytringer som skal forstås. Den ene samtalepartnern, som er teksten, kommer kun til orde gjennom leseren (Gadamer, 2010, s.427). Skriftens mening tilbakeføres gjennom fortolkeren og dens forståelse av teksten. I denne sammenheng snakkes det om en hermeneutisk samtale. Her er det viktig at leseren utarbeider og behersker det samme språket som teksten har. Språket blir redskapet som brukes til å komme til forståelse. Leserens egne tanker er alltid involvert i gjenoppvekkingen av tekstens mening, uten en historisk forståelse (Gadamer, 2010, s.428).

Horisonten til leseren er gjeldende i fortolkningen, ikke som et urokkelig standpunkt, men som en mulig oppfatning som settes på spill og testes ut.

Språket er det universelle mediet der forståelsen fullbyrdes. Der er et skille mellom språket i teksten og språket i utleggelsen av forståelsen. Videre er all forståelse utlegning og utlegningen skjer gjennom språket (Gadamer, 2010, s.429). Dermed befinner det hermeneutiske fenomenet seg mellom tenking og tale, for språket skjuler seg i tenkingen. Utlegning av tekst fullbyrdes i språket, og kan på det vis anses som en samtale. Forståelsens språklighet er konkretiseringen av den virkningshistoriske bevisstheten. Forholdet mellom forståelse og språklighet vises da overleveringen har sin eksistens i språkets medium. Overleveringen preges av språklighet, og får sin fulle hermeneutiske betydning i en skriftlig overlevering. Leseren kan henvende seg til den enkelte skriftlige overleveringen, og dens bevissthet oppnår mulighet for å forskyve og utvide sin horisont (Gadamer, 2010, s.430). Tilegnelsen av litteraturen overgår erfaringen om reisens eventyr i seg selv. Det er ikke opplevelsen i seg selv som er den viktigste nytten, men utvidelsen av egen forståelseshorisont. Vi må ikke glemme det faktum at hermeneutikken opprinnelig, og fremfor alt, hadde til oppgave å forstå tekster (Gadamer, 2010, s. 342).

3.2. Etikk og lesing

Nussbaum undersøker hvordan den som leser skjønnlitteratur aktiverer sin forestillingsevne og fantasi til å bli medfølende, tenkende og handlende. Hun argumenterer for at litteraturen kan bidra til å utvikle en etisk bevissthet. Dette fordi diktningen øver opp en forestillingsevne, utfordrer innlevelsesevnen, tar tak i følelser og viser følelsers betydning for hvordan vi tenker og forholder oss til medmennesker. Jeg vil se på hennes ideer om skjønnlitteratur som virkemiddel til å utvikle ens etiske vurderingsevne til å belyse oppgavens andre forskningsspørsmål : *Kan skjønnlitteratur bidra til etisk bevissthet og refleksjon omkring etiske dilemma?*

Skjønnlitteratur og innsikt

Ren kunnskapstilegnelse er ikke nok til å skape innsikt (Nussbaum, 2016, s.25). Innsikten kommer når vi utvikler *det indre blikket* som må kultiveres (Nussbaum, 2016, s.25).

Skjønnlitteraturen formidler innsikt og skaper erkjennelse hos leseren (Nussbaum, 2016, s.25). Leseren får gjennom skjønnlitteratur tilgang til andre mennesker sine situasjoner, og med å forstå eller reflektere over deres handlinger kan det føre til en mer bevisst etisk handling hos en selv (Nussbaum, 2016, s.25).

Verdensborgeren er i behov av kunnskap om historie og samfunnsforhold (Nussbaum, 2016, s.25). Dette kan oppnås gjennom ulike fagstudier. Selv om man kjenner til forskjellige aspekt ved andres liv er man likevel ikke fullt i stand til å delta i samfunnet (Nussbaum, 2016, s.25). Heraklit sa ”det å lære mange ting skaper ikke innsikt”, så ifølge han må det noe mer til enn kun kunnskap om andre mennesker for å kunne være en deltakende samfunnsborger (Nussbaum, 2016, s.25). Så der kunnskapen ikke er nok, mener Nussbaum at vi må dyrke vår egen innlevelsessevne, for å bli i stand til å forstå andre menneskers motiver og valg uten å se på dem som skremmende fremmede og annerledes, men som individer som har mange av de samme problemer og muligheter som vi selv har (Nussbaum, 2016, s.25). Ulikheter knyttet til religion, kjønn, hudfarge, klasse og nasjonalitet ligger ofte til grunn for hvilke valg mennesker tar, og former det indre, som ønsker, tanker og synet på eksistensen (Nussbaum, 2016, s.25). Disse ulikhetene kan gjøre det vanskeligere å forstå andre, og det kreves en forestillingsevne for å ha mulighet til å finne ut hvorfor andre handler som de gjør. Kunst bidrar til å danne evnen til vurdering og innlevelse (Nussbaum, 2016, s.26). Her kan litteraturens bidrag være til hjelp, for den beskriver menneskers levevilkår og problemer. Litteratur beskriver nødvendigvis ikke alltid hendelser som har forekommet, men klarer likevel å presentere noe som kan erfares som virkelig. Aristoteles forklarer det slik i kapittel 9 av *Poetikken*: ”Litteraturen viser oss ikke det som er hendt, men det som kunne hende” (Nussbaum, 2016, s.26).

Litteraturen formidler innsikt og skaper erkjennelse (Nussbaum, 2016, s.11). Men det vil ikke si at litteraturen alltid skaper empati og gjør oss til bedre mennesker. Der er nok av eksempler på at ondskap kan kombineres med kulturell og litterær dannelse (Nussbaum, 2016, s.11).

Sadister kan bruke innlevelse i andre til å manipulere dem, og nazister under 2. verdens krig

ledet arbeidsleirer samtidig som de leste Goethe. Litteraturens virkning vil alltid være resultat av samspill mellom tekst og leser (Nussbaum, 2016, s.11). Medlidenheten ovenfor andre kommer ikke automatisk med lesingen. Men den gode litteraturen kan berøre og forstyrre oss på en mer omfattende måte enn det faglitteraturen gjerne gjør (Nussbaum, 2016, s.11). Litteraturen kan gjøre leseren mer tenksom og lede til større forståelse for andre mennesker.

Høyere akademisk utdanning burde bidra til å utvikle studenter sin bevissthet omkring litteratur på mange ulike måter (Nussbaum, 2016, s.29). I utdanningssammenheng er det spørsmål om hvilke verk, og hvilken undervisningsform utdanningsinstitusjonene skal benytte for å lære elever opp til å være opplyste og yte et empatisk syn på dem som er annerledes fra en selv. Målet nås gjennom undervisning i litteratur som viser til tekster utenfor og i den vestlige litterære kanon, der man ser på disse med et veloverveid og kritisk blikk (Nussbaum, 2016, s.29).

Fantasi og undring

Historiefortelling til barn i ung alder kan få dem til å, på et tidlig tidspunkt, lære å forestille seg en indre i verden i mennesker rundt dem. Gjennom fortellinger lærer barn å tillegge liv, følelser og tanker i andres indre, som er til dels lik deres eget indre (Nussbaum, 2016, s.30). Etter hvert vil de naturlig utvikle denne ferdigheten, samtidig som de lærer å lytte til, og selv forteller historier om dyr og mennesker. Det kan trekkes linje mellom historier fortalt til barn og deres egen selvforståelse: ”Disse historiene virker i samspill med barnas egne forsøk på å forklare verden og deres egne handlinger i verden” (Nussbaum, 2016, s.30). De som ikke blir kjent med historiene mister også visse måter å betrakte andre mennesker på. Andres indre er skjult, og det å høre historier gir en øving i å se etter det som er skjult, og undre over det (Nussbaum, 2016, s.30). Fantasien og forestillingsevnen trenes opp gjennom historielesing, hos barn som hos voksne.

Leking med det narrative lærer barn at alle skjuler et eget indre, som rommer følelser, tanker og ideer. Men undringen som er en del av historiefortellingen gjør oss også klar over at tilgangen på andres indre alltid vil være begrenset (Nussbaum, 2016, s.30).

”Et barn som mestrer historiefortelling, lærer faktisk fort at personer i fortellinger ofte er

lettere å forstå enn virkelige mennesker, som ofte byr på dødvekt vår følsomhet ikke makter å rokke ved” (Nussbaum, 2016, s.30-31). Når barn blir vant til å undre seg i historiefortellingen blir de klar over at andre defineres som rommelig og dyp, ulik fra en selv med noe privat som skal vises respekt ovenfor (Nussbaum, 2016, s.31). Litteraturfortolkning blir overfladisk dersom man fremmer et forenklet budskap om at alle er like på innsiden (Nussbaum, 2016, s. 56). Kultur og erfaringer er med på å forme det som finnes på innsiden som vi kan få oppdage med å lese. Litteraturen gir en utvidelse av sympati og innlevelse som virkeligheten ikke like enkelt kan gi (Nussbaum, 2016, s.56). Leseren kan gå inn i andre menneskers liv samtidig som den fortsetter å være seg selv. Slik avdekkes likheter, men også dyptgående forskjeller mellom seg selv og andre.

Den narrative forestillingsevnen kan ses på som en forberedelse til senere moralsk samhandling, og forståelse av noe ukjent. Øving i empati og antakelser om andres sinn legger til rette for samfunnsdeltakelse og fellesskap (Nussbaum, 2016, s.31). Det gjør en mottakelig for andres behov og forståelse for dem, med samtidig respekt for det private. Dette fordi den litterære forestillingsevnen både bidrar til engasjement i karakterene i en historie, og definisjonene av dem som personer med et rikt indre liv som dels er skjult for omverdenen. Leseren lærer å respektere et skjult innhold i den indre verdenen, og å anser det som viktig for at vi skal klare å definere en annen skapning som fullstendig (Nussbaum, 2016, s.31). Leseren ledes til å vektlegge de materielle betingelsene for lykke, samtidig som respekten for den individuelle frihet bevares (Nussbaum, 2016, s. 31).

Når barn blir eldre innser de at moralske og samfunnsrelaterte sider i litteraturen blir mer komplekse og fulle av distinksjoner, og lærer litt etter litt hvordan andre kan tillegges universelle følelser, og forstå dem (Nussbaum, 2016, s.32). Gjennom selvutvikling og sosial samhandling vokser også betydningen fra den narrative sammenhengen. Denne utviklingen fører til at de blir i bedre stand til å føle medlidenhet, som innebærer en innsikt i at mennesker, som ligner en selv, har vært igjennom smerte, sorg, eller ulykke, som de selv er helt eller delvis uskyldig i (Nussbaum, 2016, s.32).

Skjønnlitteratur og forestillingsevne

Athenerne brukte tragediene i opplæringen av de unge. Ikke som en ren estetisk opplevelse, men som fremstillinger av moralen og hva som skjer med mennesker som opplever lidelse

(Nussbaum, 2016, s.35). Slik kunne de unge erfare det som muligens kunne forekomme i deres egne liv, og dermed være forberedt. Tilskuerne fikk direkte tilgang på lidelse og årsaken som lå til grunn. Hovedpersonen kunne i utgangspunktet være et godt menneske, noen en kunne identifisere seg med. Den ulykken som rammet den var ikke bevisst forårsaket. Den dramatiske formen hadde en innebygget følelse av medlidenhet gjennom forestillingsevnen (Nussbaum, 2016, s.35). Tilskuernes sympati kommer fra den forståelsen om at uheldigheten kan ramme hvem som helst. Hovedtemaet for tragedien er uten unntak menneskers muligheter og svakheter. Dramaet utfordrer tilskuernes fantasi, og lar dem tre inn i verdener til mennesker i ulike klasser og situasjoner enn de selv befinner seg i. Samtidig understreker Nussbaum at litteraturen alene ikke er i stand til å forvandle et samfunn (Nussbaum, 2016, s.36). Et bevis er at Athenere tross alt bodde i et samfunn som var klassebasert og undertrykkende for mange av beboerne, selv sammenlignet ut fra begrepene den gang. Det tar lang tid å endre samfunnet, selv når man er klar over visse forestillinger om andre. Vanen er sterkt forankret og det tar lang tid å endre praksis (Nussbaum, 2016, s.36). De som leser en realistisk roman med innlevelse er tilskuere på samme måte som tragedie-publikummet og litt til, fordi de går inn i det hverdagslige (Nussbaum, 2016, s. 36).

Filosofen ble på et senere tidspunkt opptatt av romanen som et middel, lignende dramaet (Nussbaum, 2016, s.36). Dette fordi romanen også beskriver hverdagslivet, uten interesse kun for konger og rikmenn. Sjangeren tar for seg karakterer som fattiggutten David Copperfield (Dickens, 1850). Her blandes også likheter og forskjeller inn i leserens læringsprosess. Leseren ser at den ikke er i samme situasjon som karakteren, men finner likevel tilknytningspunkt til eget liv.

De karakterer som bryter med sine egne indre forløp kan lære en desto mer. Det forstyrrende elementet utvider forståelse (Nussbaum, 2016, s.40). Nussbaum viser til Whitmans insistering på å gi ulike stemmer et talerør "For at litteraturen skal kunne spille sin samfunnsrolle, må vi la den forstyrre oss". Om det er enkelt å føle for en romankarakter er det fare for å synke ned i en selvforherligende nytelse (Nussbaum, 2016, s.41).

Romanen diskriminerer ikke, og kan presentere stemmer fra de utestengte i et samfunn og underprivilegerte, som ellers mangler en arena til å fortelle sin historie.

Hvis en litterær forestillingsevne utvikler evne til medlidenhet, og om medlidenhet igjen er et kriterium for ansvarlig samfunnsdeltakelse, kan det være et godt argument for å

implementere litterære verk i undervisning som fremmer de formene for en medlidende forståelse som behøves (Nussbaum, 2016, s.43). Da må de verkene benyttes som gir en stemme til livserfaringer til grupper i samfunnet som er i behov av forståelse og også medlemmer av andre kulturer, etniske minoriteter, kvinner og de av ulike seksuelle legninger. Litteraturen utvikler evnen til etisk tenkning (Nussbaum, 2016, s.8). Fordi den litterære forestillingsevnen forklarer andres liv og fremkaller følelser i leseren som fører til endring av atferd. Diktingen oppøver forestillingsevnen, utfordrer leseren til å leve seg inn i teksten og viser hvordan vi skal tenke om og forholde oss til våre medmennesker (Nussbaum, 2016, s.8). Dette skjer gjennom oppmuntringen til kritisk lesning, ikke kun erfaringen i seg selv (Nussbaum, 2016, s.43). Elever må stille kritiske spørsmål til egen erfaring. Romaner kan være bakgrunn for debatt omkring sentrale verdier i samfunnet. En kritisk holdning kan foregå samtidig som verket i seg selv nytes. Fordypning i et verk danner grunnlaget for en løpende kritisk vurdering.

4. DISKUSJON

I forrige kapittel ble det gjort rede for Gadamer sine teorier om hermeneutikk og fortolking av tekst, og Nussbaum sine teorier om tilnærming til etikk gjennom skjønnlitteratur. I dette kapitlet skal jeg diskutere de to forskningsspørsmålene om bruk av skjønnlitteratur i klasserommet for oppnå formålet med KRLE-faget. Gadamer sin hermeneutikk blir brukt i diskusjonen om å få forståelse for andre mennesker med ulike livssynsoppfatninger. Mens Nussbaum sine teorier om lesing av skjønnlitteratur og utviklingen av en etisk bevissthet brukes i diskusjonen av det andre forskningsspørsmålet. Til sist i dette kapitlet kommer en sammenfatning av oppgavens svar på problemstillingen.

4.1. Forskningsspørsmål 1

Det første forskningsspørsmålet lyder: *Kan skjønnlitteratur bidra til forståelse på tvers av forskjeller i oppfatninger av livssynsspørsmål?* I diskusjonen deles forskningsspørsmålet opp i tre deler, som først omhandler hvordan elevene kan forstå skjønnlitterære tekster, så hvordan elever kan forstå *den andre* gjennom skjønnlitterære tekster, og til slutt hvordan elever kan få forståelse for ulike livssynsoppfatninger med å lese skjønnlitteratur.

Skjønnlitteratur og forståelse

Forståelsen av lyttemateriell og skrevet materiell ble lenge ansett som avkodingsprosesser (Tornberg, 2000, s.77). Ved lytting segmenteres lydstrømmen som lyd bundet sammen av ord, som blir til deler av setninger, for å så bli hele setninger. Ved lesing bindes bokstaver sammen til fonem, som blir ord, og til slutt setninger. Siste del av prosessen i både lyttingen og lesingen er å forstå meningen med setningene og den helhetlige teksten de er en del av. Når elevene skal lese skjønnlitteratur på skolen er det viktig at de behersker leseferdighetene slik at de får tilgang til teksten og kan finne mening i den. Elevens avkodningsevner kan utvikles fortløpende i lesingen med å benytte lesestrategier, som del av leseopplæringen og utviklingen av lesing som grunnleggende ferdigheter nevnt i oppgavens andre kapittel.

Lytte- og leseforståelse er to ganske like prosesser som begge har med informasjonsbearbeiding å gjøre (Tornberg, 2000, s.78). Ny informasjon tolkes og forstås på bakgrunn av tidligere erfaringer. Dermed er forståelsen personlig preget. Når forståelsen blir en del av lytting og lesing vil ikke lengre aktiviteten være reseptiv, men produktiv. Her kommer skillet mellom leseferdigheter som ren evne til å avkode tekst og det å finne mening med tekst og lese med et kritisk blikk. Leseren må sile ut det som er viktig i et mylder av tekster. Erfaringer i form av forståelsen av litteraturens mening er påvirket av kulturelle holdninger til lesing. Holdningene kan bestå i å finne sannhet i tekst, forstå seg selv, andre, eller å se på lesingen som ren fornøyelse. (Furedi, 2015, s. 202-203).

Første forutsetning for at elever kan forstå en tekst er at de har tilstrekkelige leseferdigheter. Avkoding og videre kognitiv bearbeiding av tekst er viktige aspekt i leseopplæringen. Selve avkoding av tekst kalles for *bottom up* prosessen (Tornberg, 2000, s. 77), og er minimumskravet i leseferdigheter. Dersom man inkluderer *forståelse* som del av leseferdigheten beskrives ferdigheten som en *Top down approach*, hvor forkunnskaper aktiveres og inkluderes i fortolkningen av tekst. Forståelsen påvirkes dermed ikke bare i avkodingen av bokstaver, lyd, ord og setninger, men kanskje først og fremst i hjelpen vi får av det vi allerede vet om emnet (Tornberg, 2000, s. 77). Med bruk av forkunnskaper, forståelse og fortolkning av tekst blir lytteren og leseren aktive medskapere i prosessen. Forkunnskapene er det Gadamer kaller fordommer som tilsammen utgjør en forståelseshorisont. For at elevene skal ha tilgang på tekstens mening er det derfor viktig at de er fortrolige med avkodingsprosessen. Når elevene skal lese en bok i KRLE-faget er det viktig at boken er tilpasset elevenes språklige ferdigheter og interesser. Her må lærer ha oversikt over elevens forutsetninger, slik at prinsippet om tilpasset opplæring kan ivaretas. Om elevene liker boken de leser er sjansen større for at de leser den fortere og får med seg mer av innholdet. Kanskje klarer de til og med å lese bøker som språkmessig er mer avanserte enn de er vant til. Interesse og mestring kan være en stor motivasjon. Derfor er det viktig å finne en balansegang mellom interesse og ferdighet, slik at eleven ikke blir motløs, men fullfører prosjektet. Om litteraturen faller i smak kan dette gi en bedre leseopplevelse og motivasjon til å bearbeide tekst. Forståelse for språk og tradisjon gjør det mulig å oppfatte mening med tekst (Iddeng, 2005, s. 441). Når gode nok leseferdigheter ligger til grunn kan selve arbeidet med å finne mening i teksten settes i gang. Her kommer Gadamer sin hermeneutikk inn i bildet, og ideene hans om hvordan leseren bør gripe teksten fatt.

Ifølge Gadamer sin fortolkning av tekst kan leseren se bort i fra forfatterens intensjon. Dette er grunnleggende i hans utformede hermeneutikk som skiller lag med tidligere forklaringer av tekstfortolkning. Det er ikke en del av leserens oppgave å trenge inn i hodet på forfatteren som i et forsøk i å finne ut dens bakenforliggende plan med teksten, men det er nok for leseren å selv finne mening i teksten. For elever som leser en roman vil det gi en større frihet med Gadamer sin tilnærming til tekstforståelse. Eleven slipper å finne koblingen mellom forfatter og tekst, og kan vurdere meningsinnholdet uten ytterligere informasjon om kontekst. Da slipper eleven å lete etter politiske undertoner eller tekstens agenda i den tiden den ble produsert, og kan forholde seg fritt ovenfor teksten. Eleven kan komme til en forståelse overordnet tid og sted. Dette gjør mer overkommelig for elever å si at de forstår en tekst. De jobber ut i fra sine egne forutsetninger og forståelseshorisont, som Gadamer forklarer som summen av alle holdninger og oppfatninger man har, både bevisste eller ubevisste. Eleven kan ikke kvitte seg med sin egen forståelseshorisont, men kan gjennom inntak av ny forståelse altere og utvide den. Forståelsen av teksten skjer på bakgrunn av egne fordommer, som også vil påvirke disse fordommene til nye og endrede eller forsterkede fordommer i en helhetlig forståelse. Selv om leseren ikke trenger ytterligere informasjon om tekstens opprinnelse eller virkningshistorie kan denne kunnskapen være en del av elevens forståelseshorisont, og en styrke i fortolkningen. Det viktige er uansett å fokusere på *hva* teksten sier mer enn *hvorfor* det har blitt skrevet.

Med utgangspunkt i at den hermeneutiske situasjonen er bestemt gjennom fordommer en besitter utgjør fordommene da en nåtidshorisont. Nåtidshorisonten bør ikke utgjøre en fast bestand av oppfatninger og vurderinger, eller at fortidens ulikhet er i krasj med denne horisonten (Gadamer, 2010, s. 344). Fordi nåtidshorisonten er i kontinuerlig endring og dannes om og om igjen når fordommer settes på prøve. Dette også i møte med fortiden og oppfatningen av den overleveringen vi kommer fra. Nåtidshorisonten og fortidshorisonten er i et avhengighetsforhold. ”Forståelse er tvert imot alltid en prosess hvor slike angivelige selvstendige horisonter smelter sammen.” (Gadamer, 2010, s. 344). Sammensmeltningen forekommer da gammelt og nytt vokser sammen. Egen horisont er alltid bakgrunnen for all annen forståelse, og all ny forståelse vil bli farget av denne. Ingen starter med blanke ark i en fortolkningsprosess, men tar utgangspunkt i egne fordommer som utgjør denne horisonten. Møte med nye mennesker i det virkelige liv og fiktive fortellinger vil kunne påvirke vår egen forståelse.

Selv om Gadamer mener lesere kan forstå meningen med en tekst, uten tanke på forfatteren, er han likevel positiv til at leserens fordommer og forståelseshorisont skal tas med i en fortolkning. Forkunnskaper om tekstens tema være en styrke i fortolkningen, men er likevel ikke en forutsetning for at man kan finne teksten meningsfull. Dette gjør fortolkningen mer tilgjengelig for de fleste, uavhengig utgangspunkt.

Mens naturen kan la seg forklare er det bare det menneskelige man kan forstå, for eksempel gjennom tekst (Gadamer, 2010, s.10). Dette er begrunnelsen for at Gadamer utformet en ny hermeneutikk ulik fra naturvitenskapelige fremgangsmåter. Forståelsen er et nøkkelbegrep hos Gadamer. Hans hermeneutikk er mer opptatt av for eksempel Platons ideer beskrevet gjennom tekstene hans, enn hvem Platon var som person og hvilke samfunn han levde i. Menneskers tanker og ideer, fortalt gjennom tekst, kan gi en mening for den som leser. Historisk litteratur og også skjønnlitteratur kan både være uavhengig av eller innvevd i en historisk kontekst (Iddeng, 2005 s.443). Teksten og forståelsen av den kan altså stå utenfor den konteksten den er skrevet i. Romanen speiler ikke alltid virkeligheten slik den egentlig er, men har et friere forhold til det virkelige. Litteraturen kan frigjøre sitt emne fra sine mange forbindelser og omstendigheter, og kan presentere det, dersom vellykket, til leserne på en slik måte at disse kan komme til nye innsikter (Iddeng, 2005, s.443). Leseren kan dermed forstå en tekst uten bakgrunnskunnskap om forfatteren eller konteksten.

Gadamer anser leseren som en som samtaler med teksten. Kommunikasjoner avdekker andre, og er et meningsrom der forståelsen blir mulig. Om leseren er opptatt av forfatteren og historiens kontekst kan andre vesentlige aspekt ved teksten komme i skyggen av dette (Gadamer, 2010, s.12). Om eleven kan lese en roman kun i lys av teksten i seg selv, vil fokuset være på det romanen kan fortelle. Handlingen står for seg selv, og det er den elevene skal bruke tid på å forstå. Litteraturen kan ikke reduseres kun til en språkhandling eller en fortelling, for den vil alltid være en del av den estetiske dimensjonen, og kan til og med helt bevisst være mangetydig (Iddeng, 2005, s.443). På grunn av den estetiske dimensjonen i skjønnlitteraturen må elevene forholde seg til noe som ikke lar seg forklare på kun en måte, for tekstene de jobber med vil ikke kunne ha en ren fasit. Dette kan gi elevene et bredere spillerom til å finne sin forståelse av tekstene, men dette kan også oppleves vanskelig for noen elever som foretrekker tydelige svar på de oppgavene de jobber med.

Elevene vil ofte ha en rekke forestillinger om temaet teksten omhandler, allerede før de setter i gang å lese. Dette kan komme frem i forarbeidet med tekst, som nevnt i kapittelet om tilpasset opplæring. Gadamer kaller forkunnskapene for fordommer, som i denne sammenhengen ikke er et negativt ladet begrep. Fordommer er de forestillingene elevene har om teksten eller romanen de skal lese. For at eleven skal kunne forstå en tekst trenger de fordommene da de fungerer som mulighetsbetingelse for selve forståelsen (Gadamer, 2010, s.13). Forståelsen må skje ut i fra det erfaringsgrunnlaget man til en hver tid besitter. Hvis eleven skal lese en historie som finner sted under andre verdenskrig, som for eksempel i *Gutten i den stripete pyjamasen* (Boyne, 2006) vil de allerede vite hva som kan komme til å skje, da de kjenner historiens gang. Da er disse fordommene en styrke som lar handlingen være gjenkjennelig fortløpende i romanen. Det skaper en forventning om hva som skal skje med karakterene, ut i fra hvor de befinner seg og hvilke status de har under krigen. På en annen side, om en elever leser en roman fra en fantasiverden som ikke følger en kjent historisk linje vil de ikke umiddelbart vite hva som skal skje, eller hvordan denne verden fungerer samfunnsmessig eller kulturelt. Et eksempel på dette er ungdomsromanen *Brødrene løvehjerte* (Lindgren, 1973). Handlingen i romanen foregår i en verden atskilt fra den vi kjenner til, likevel ligner den. Selv om Skorpan er kommet til en alternativ virkelighet eller etterliv, har leseren likevel fordommer og forkunnskaper som er til nytte i forståelse av teksten, som begreper og beskrivelser. Kirsebærdalen er ikke et fredfullt sted. Der er en ond hersker og fabeldyr som truer freden for innbyggerne i den tilsynelatende idylliske dalen. Handlingen er med andre ord flyttet fra den reelle virkeligheten leseren befinner seg i, men der er likevel likhetstrekk leseren vil kjenne igjen. Fordommene er altså ingen falsk dom, men menighetsbetingelser for forståelsen. Leserens egne erfaringer, opplevelser og oppfatninger utgjør fordommene som må tas i bruk for å forstå teksten.

Der er to mulige grunnholdninger hos leseren angående det å skape mening, det ene er (1) *å fastholde et referansepunkt*, og (2) *å utforske mulighetshorisonter* (Skaftun, 2014, s. 509). Det første punktet kjennetegnes med at leseren allerede har et helhetsbilde av emnet eller teksten som referansepunkt, og at dette helhetsbilde forsterkes gjennom innsamling av informasjon og begreper som klargjør og utdyper eller modifierer helhetsforståelsen. Når man leser på denne måten prøver man å tilpasse informasjonen i teksten med det man allerede kjenner til, og forsterker kunnskap man allerede har om et emne. Det er naturlig at der blir små justeringer av helhetsbildet underveis og i etterkant, men disse er små, og endrer ikke mye på helheten. Det Skaftun kaller for helhetsbilde ligner Gadamer sine forståelseshorisonter.

De er begge i stadig endring i for eksempel møte med tekst der leseren kommer til ny forståelse. Dersom mye informasjon strider mot helhetsforståelsen blir leseren tvunget til å lese teksten mer utforskende (Skaftun, 2014, s.509). En utforskende lese måte er ikke styrt av en fast helhetsforståelse, men kjennetegnes av en åpenhet for at forståelsen av helheten hele tiden er i endring, og er med på å forme tekstens meningsforståelse (Skaftun, 2014, s.509). Leseren er klar over at den beveger seg til viss grad i ukjent landskap og at teksten er åpen for tolkning som kan utvide forståelseshorizonten. Skjønnlitteraturen er et eksempel på tekst som lar seg lese utforskende (Skaftun, 2014, s.509). Mens kortere fagtekster på 8-10 sider kan skimleses samtidig som man noterer, angriper man ikke en roman på samme måte. Å skyndte seg gjennom en roman kan ødelegge noe av leseopplevelsen som byr på muligheten for at leseren kan bli overrasket, fengslet, skuffet, bekymret, begeistret osv. etterhvert som handlingen utspiller seg (Skaftun, 2014, s.510). Når elever fortolker tekster har de muligheten til å få en større forståelse og kan utvide helhetsbildet eller sin egen forståelseshorizont. En åpen holdning til teksten eller lesing av skjønnlitteratur bør ikke reduserer til kun det å søke spenning eller underholdning. Det er heller ikke slik at den alltid bør leses på en utforskende måte. En blanding av disse tilnærmingene kan være et godt utgangspunkt. Der leseren allerede har et slags helhetsbilde av romanen og finner informasjon som passer med det de allerede vet om emnet, samtidig som der er en grad av utforskning og informasjon som krasjer med en forutinntatt helhetsforståelse. Elevene kan forstå en skjønnlitterær tekst ut i fra teksten alene. Enten vil denne informasjonen tillegges og sammenfalle med den forståelsen de allerede har, eller så vil de komme til ny forståelse som krasjer med tidligere oppfatninger. En slik aha-opplevelse vil føre til en mer drastisk endring av helhetsforståelsen.

Skjønnlitteratur og forståelse av den andre

Når leseren utvider sin egen forståelseshorizont kan det skje det med at den får en bedre forståelse for andre mennesker. Betingelsen for å forstå den andre blir da å erfare tekstens sannhet og dermed ta den andres perspektiv. Forståelse av teksten er en forutsetning for å kunne sette seg inn i andres persepsjon av den virkeligheten de beskriver. Forståelsen av andre mennesker kommer etter forståelsen av teksten. Leseren med sitt utgangspunkt i tekst kan sette seg inn i andres vurdering av eksistens og oppfatning av livet. Gadamer beskriver hvordan leseren forstår teksten gjennom å erfare dens sannhet, og dermed ser hva teksten forteller fremfor å forklare *hvorfor* den forteller noe.

Elever som leser tekst bør ikke være opptatt av hva som har påvirket teksten, men se på hva den sier og hvilke potensiell sannhet den holder.

En fiktiv tekst kan by på kulturelt innhold, kontekst og språklige element som elevene ikke er kjent med. Læreren spiller en viktig rolle i elevers arbeid med tekst, og må presentere godt planlagte vinklinger og aspekt ved teksten og på den måten innby til fortolkning (Hoff: 2013, s.46). I denne planleggingen må læreren ta høyde for elevens forutsetninger av språklige ferdigheter og kjennskap til emne. Dette for å sikre en tilpasset opplæring som muliggjør elevers utvikling i faget. Læreren bør også oppmuntre til følelsesmessige og personlige responser til teksten de leser for at de kan få en meningsfull dialog med den (Hoff, 2013, s.46). Siden prosessen med å utvikle en dypere forståelse av både seg selv og andre alltid baseres på menneskelig interaksjon og en individuell konfrontasjon med ulike oppfatninger og holdninger kan det være nyttig å benytte fiktive tekster for å få en forståelse av mennesket (Hoff, 2013, s.46). Samtidig er det viktig å huske på at det å få en forståelse for andre kulturer er en lang prosess, der læreren må følge nøye med og planlegge arbeidet i forhold til elevmassen og deres forutsetninger (Hoff, 2013, s.46). Gadamer sin hermeneutikk legger mye ansvar over på leseren, og ikke alle kan klare det å finne en spesifikk mening med tekst eller handlinger i den. Elevene trenger veiledning slik at de kan arbeide selvstendig med teksten. Kanskje med å stykke teksten opp i mindre deler, ta utgangspunkt i visse episoder og jobbe med dem eller arbeide i grupper som samtaler om teksten.

Det kan være vanskelig for eleven å finne sin egen stemme når de fortolker tekst. De lener seg ofte på utsagn fra medelever eller andre faglige stemmer (Rødnes&Ludvigsen, 2009, s.247). Det er naturlig at elever ikke klarer å finne en original stemme på første forsøk. Kopieringen av andre kan være produktiv i et langtidsperspektiv, fordi våre ytringer alltid bærer med seg andres ytringer, og baseres på andres ord (Rødnes&Ludvigsen, 2009, s.247). Når elevene ganske direkte kopierer andres stemmer tyder det på at de ikke er fortrolige med stoffet slik at de klarer å forholde seg selvstendig til teksten (Rødnes&Ludvigsen, 2009, s.247). Men det kan likevel vise til en forståelse av sjanger ved at de benytter sekundære talere som grunnlag for å forklare teksten (Rødnes&Ludvigsen, 2009, s.248). Så elevens forståelse trenger ikke alltid å komme fra dem selv, men de kan kjenne igjen sin egen fortolkning av teksten med å lytte til andres. Det samme kan skje i vår forståelse av mennesker i hverdagen, den påvirkes av andre, på samme måte som forståelsen av en fortelling kan altereres etter at andre forklarer sine fortolkning.

Sammenhengen mellom romanen og virkeligheten kan utvikles i gruppesamtaler (Rødnes&Ludvigsen, 2009, s.247). Resonnementer omkring sammenlikninger kan virke medierende for elevers forståelse (Rødnes&Ludvigsen, 2009, s.247). Selv om samtaler rundt teksten er viktig kan det være vanskelig for eleven å knytte samtalen til videre arbeid med teksten, siden samtaler er flyktige, mens sekundære stemmer hentet fra andre kilder er tilgjengelige hele tiden (Rødnes&Ludvigsen, 2009, s.248). En annen grunn kan være at disse samtalebeveger seg på ulike nivåer i analysen som kan være vanskelig for eleven å se, og eleven kan ha vanskeligheter med å skille mellom hverdagspraten og det som er relevant å ta med i en vurdering av teksten (Rødnes&Ludvigsen, 2009, s.248). Koblingene mellom romanen og virkeligheten utvikles gjennom resonnementer sammen med medelever (Rødnes&Ludvigsen, 2009, s.248). Nyanserte bilder skapes i samtalebeveger, og elevene vil ha ulike syn på teksten. Her er alle elevenes fordommer og tanker rundt teksten med på å utvide elevens forståelse. Eleven utvider sin synskrets i den horisonten som strekker seg fra nåtid, til fortid og mulig fremtid (Gadamer, 2010, s.341.). Å ha denne horisonten tilsier at en har evne til å gi en riktig vurdering av tings betydning i sammenheng med helheten.

Forståelsen av teksten må til for at elever skal kunne forstå andre mennesker med å lese tekst. Selv om elevene ikke alltid har nok kunnskap om tematikken i romanens handling til å konstruere sin egen forståelse kan de få hjelp ved å lytte til andres forståelse av teksten. Enten fordi de finner seg enig i det andre mener eller fordi de oppdager at de er uenige og har kommet til en annen forståelse. Sekundære stemmer kan være til hjelp for å danne sin egen forståelse. For at teksten skal kunne bli et virkemiddel til å forstå andre mennesker må eleven kunne overføre sannheten fra teksten til virkeligheten. Det å få en dypere forståelse for andre gjennom tekst baseres på interaksjonen med teksten der det oppstår en konfrontasjon eller gjenkjennelse av fordommer man allerede besitter. Disse fordommene kan da være oppfatninger om eller holdninger til andre mennesker, som endres gjennom utvidet forståelse med hjelp av teksten.

Skjønnlitteratur og forståelse for ulike livssynsoppfatninger

Den skriftlige overleveringen tilhører ikke en overgått epoke, men kan heves over historien og over til den meningsfæren den uttrykker. Dette er på grunn av ordets idealitet som alt språklig er over den endelige og forgjengelige bestemmelsen som tilhører tidligere eksistens (Gadamer, 2010, s.430).

Overleveringen ligger ikke i selve håndskriftens historiske element, men i hukommelsens kontinuitet. Meningen i den skriftlige overleveringen tilhører ikke en avgrenset fortid, men kan si noe om dens allmenne forhold til verden. Også andre menneskers forhold til eksistens vil kunne flyttes over århundrer og være aktuelle for elever i dag. Tekster uttrykker alltid helhet. Feil overlevering rettes når man kan se en større helhet, og små fragmenter til sammen utgjør og utvider horisonten. Eleven kan i lesingen tilføye nye fragmenter til sin helhetsforståelse. De kan som tidligere nevnt lære om andre kulturer og sette seg inn i situasjoner karakterer i romanen står ovenfor og det som har formet dem. Sammen vil disse fragmentene kunne lære elever at forskjellene i kultur og samfunn som enkeltpersoner vokser opp i vil påvirke deres livssyn og levemåte. Med vekt på *kan*, for dette er et mulig og ønsket resultat av lesing med tanke på formålet med KRLE-faget. Med Gadamer sin hermeneutikk til grunn kan ikke forfatteren eller læreren forme elevens oppfatning av teksten, det er opp til dem selv å finne meningen. Det er i hvert fall det undervisningen planlegges med tanke på, at eleven skal kunne utvide sin forståelse for ulike livssynsoppfatninger.

Den egentlige hermeneutiske oppgaven gjelder fikserte tekster (Gadamer, 2010, s.430).

Skriftlige tekster er fremmede, og oppgaven til forståelsen blir å overvinne det fremmede ved å lese tekster. Leserens oppdager potensielle historier gjennom skriftlig overlevering.

Litteraturen har en egenart som kan kobles til enhver nåtid (Gadamer, 2010, s.431). Dette er enda en liten frihet som Gadamer presenterer i sin hermeneutikk. Tekster er ikke nødvendigvis bundet til en tid eller et sted, men kan fortolkes uavhengig av når eller hvor den leses. Teksten bør være aktuell for eleven og faget, og derfor i KRLE faget bør det for eksempel presenteres tekster som viser til ulikheter i livssynsoppfatninger. Å forstå litteratur betyr ikke at man knytter teksten tilbake til en fortid, men at den integreres med sin egen nåtid. Det er ikke forholdet mellom leseren og forfatteren som er avgjørende, men det mellom leseren og litteraturen. Overleveringen er heller ikke en historisk kilde, like lite som den er koblet til sin forfatter, for meningen foreligger helt uavhengig disse.

En karakteristikk med fiktive tekster er at de har muligheten til å la leseren utvikle sine egne holdninger og horisonter, samt utfordre egne fordommer og overbevisninger (Hoff, 2013, s.31). Fordommene eleven allerede har om tema er ifølge Gadamer ikke en falsk dom, men en nødvendig del av en forståelseshorisont som kan utvides med ny forståelse. Eleven kan ved å lese en roman om en karakter fra en annen kultur utvide sin egen forståelseshorisont og få ny kjennskap til en person vokst opp i et annet samfunn med andre forutsetninger.

Dette kan gi eleven en forståelse for denne personen med å lese om hva som har formet den og forårsaket at karakteren er som den er. Et møte med personer i skjønnlitteratur kan som Gadamer beskriver være en samtale mellom leser og tekst, og leseren kan forstå mennesker i lesingen. Gadamer sin tilnærming til tekst og fortolkning av den stiller karakterene i en særstilling der leseren for lov til å gjøre opp sin egen mening om dem, uten å tenke på forfatterens tanker om hva karakteren skal bety eller formidle. Dette kan både være krevende og befriende for leseren, og deres allerede iboende forståelseshorisont vil så klart kunne prege deres inntrykk av handling og karakterer på godt og vondt. Teksten kan være et kulturelt knutepunkt og fungere som en dialog mellom tekst og leser (Hoff, 2013, s.31). Om denne dialogen fungerer vil eleven kunne få en forståelse for andre på en måte som en unik ved det å lese skjønnlitteratur (Hoff, 2013, s.31). Den samme forståelsen kunne vært mulig gjennom annet undervisning, men for noen elever vil det å lese fiktive tekster fungere godt til å bli kjent med å forstå for eksempel noen fra en annen kultur, med at de får et innenfra-perspektiv presentert gjennom personer som faktisk er i kulturer eller samfunn ulik fra ens eget.

Leseren får muligheten til å kommunisere med fjerne kulturer gjennom språket og meningen i teksten (Hoff, 2013, s.32). Dette betyr at lesing er en kommuniserende erfaring, og leseren kan i møte med tekst få en bedre forståelse av andre, men like viktig er at de får muligheten til å forstå seg selv i løpet av prosessen. Lesing kan spille en viktig rolle i utviklingen av ens egen identitet eller selvet (Hoff, 2013, s.32). Med å utvide det Gadamer kaller for forståelseshorizonten vil forståelsen av den andre bli større, og leser oppfatter at det rører seg mer under overflaten enn det tilsynelatende kan virke som i andre sammenhenger. Dette fordi tekstene ofte presenterer karakterers følelser eller reaksjoner man ellers ikke får direkte tilgang til. Leseren får i litteraturen være en flue på vegg i lukkede rom og høre andres tanker. Et slikt innenfra-perspektiv gir leseren direkte tilgang på noe ukjent og nytt, som igjen kan gi en større forståelse for den andre og dens ulikheter. Leseren kan og oppdage at på tross av ulikhetene er der mange like elementer som lå til grunn og forårsaket disse ulikhetene, som oppvekst, miljø og samfunn som denne andre befinner seg i.

Leseforståelse, slik den er presentert av Gadamer, gir leseren muligheten til å finne sin egen forståelse av tekster de møter, og trenger ikke å lene seg på forfatteren eller andres stemmer for å finne en fortolkning, samtidig som fordommer og ens egen forståelseshorisont allerede ligger til grunn og vil farge dialog mellom leseren og tekst.

Menneskers ulikheter presentert i teksten og deres handlinger vil kunne bli en del av leserens nye forståelseshorisont, og kan påvirke leseren i sin videre forståelse av andre. Leseren kan kjenne seg igjen i teksten, eller oppleve et krasj med egne fordommer som igjen vil alterere en ny forståelse av teksten og det igjen av for eksempel andre mennesker, deres livssyn og tankesett. Leseren kan også holde teksten på armlengdes avstand om den fiktive sjangeren virker for fjern eller uaktuell, her må læreren veilede til å knytte sammen teksten og forståelsen av den med elevens egen virkelighet. For Gadamer er alle tekster overordnet tid og rom, og det kan være utgangspunktet for en dialog mellom leseren og det ukjente. Leseren får innblikk i karakterers verden, og deres syn på tilværelsen.

4.2. Forskningsspørsmål 2

I denne delen av kapittelet skal oppgavens andre forskningsspørsmål diskuteres. Spørsmålet lyder som følger:

Kan skjønnlitteratur bidra til etisk bevissthet og refleksjon omkring etiske dilemma?

Diskusjonen tar utgangspunkt i Nussbaum sine teorier om skjønnlitteraturen og utviklingen av en medlidende forestillingsevne. Forskningsspørsmålet deles opp i to deler. *Skjønnlitteratur og en økt etisk bevissthet* er første tema, og spørsmålet *om skjønnlitteratur kan bidra til refleksjon* blir avsluttende for diskusjonen.

Skjønnlitteratur og etisk bevissthet

Om skjønnlitteraturen skal brukes i undervisningen med tanke på at elevene skal kunne nå formålet med faget, må man se på dens muligheter som virkemiddel i klasserommet.

Nussbaum hevder at ren kunnskapstilegnelse alene ikke er nok for å skape innsikt (Nussbaum, 2016, s.25). Men at skjønnlitteraturen kan være med på å gi elevene noe de trenger for å skape innsikt, ved at deres indre blikk kultiveres. Kultivering av det indre blikket handler blant annet om en økt etisk bevissthet og det å lese med et moralsk blikk der menneskers handlinger og bakgrunnen for dem vurderes.

Noe av styrken i skjønnlitteraturen ligger i dens erfaringer presentert for lesere, som de får ta del i uten å selv erfare alt i deres virkelige liv. Livet er sjeldent langt nok, heller ikke rikt nok, ikke dramatisk nok eller følelsesmessig sterkt nok til å erfare alt det man kan erfare gjennom tekst (Aadland, 2012, s.7). Det er likevel ikke slik at lesingen kan kompensere for den virkelige erfaringen, eller at livet ikke kan være alt det litteraturen er, men at det vi erfarer i lesingen kan være noe annet enn det vi faktisk erfarer i livet. Lesing av skjønnlitteratur lar leseren gjøre konsekvensløse erfaringer, fordi en får tilgang til andres liv (Aadland, 2012, s.7). På denne måten kan leseren selv erfare en situasjon uten å ta konsekvensene av den. Leseren får fritt spillerom til å reflektere over menneskers handlinger og motiv, samtidig som de har god tid til å tenke seg om vurdere disse handlingene. Skjønnlitteraturens konsekvensløse erfaringer gir leseren tid til å vurdere om handlinger var moralsk riktige eller gale, om den som handler har alternative valg eller om omstendigheter på noen måte gjorde handlingen uunngåelig. Leseren får mulighet til å vurdere handlinger de kanskje aldri selv ville begått og kan få en forståelse for nyanser bakenforliggende en handling. Det som erfares litterært er noe som ikke er, enten fordi det er over, eller skal bli eller aldri kan bli til utenfor sin språklige kontekst (Aadland, 2012, s.7). Skjønnlitteraturen lar leseren altså erfare noe den kanskje ikke ville fått erfare i det virkelige liv. Men for at leseren skal kunne engasjeres i romanen, knytte dette opp mot sitt eget liv og utvikle en etisk bevissthet eller være reflekterende, må leseren i følge Nussbaum dyrke sin egen forestillingsevne (Nussbaum, 2016, s.25).

Elever kan utvikle forestillingsevnen gjennom for eksempel skjønnlitteraturen, deriblant skuespillet *Filoktetes* av Sofokles, skrevet i 409 f.Kr. Dramaet ble undervist til unge grekere. Handlingen foregår under en krise i det Atenske demokratiet og omhandler byborgeren Filoktetes som blir forvist til en øde øy grunnet sykdom, frem til det viser seg at han er den eneste redningen for grekerne i krigen mot Troja (Nussbaum, 2016, s.27). Filoktetes skal nå hentes tilbake ti år etter forvisningen. Hærføreren Odyssevs lokker han med løgner for at han igjen skal delta i krigen. Dramaet tydeliggjør at Odyssevs anser Filoktetes som kun et middel for å nå målet om å vinne krigen (Nussbaum, 2016, s.27). Han ser ikke mennesket bak krigeren. Soldatene i motsetning til sin leder, utviser empati for denne krigeren de aldri har møtt, og lever seg inn i de lidelser han kan ha opplevd i årene han har vært forlatt i isolat. Soldatene representerer den innlevelsessevnen Odyssevs mangler. Skuespillet inviterer publikum til å sette seg inn i Filoktetes opplevelser som ensom og hjemløs. Dette var erfaringer de velstående menneskene som den gang gikk i teateret sjeldent opplevde. Stykkets karakterer fremstiller empatiske evner og beviser for sitt publikum at det er galt,

både politisk og moralsk, å bruke et menneske kun som middel (Nussbaum, 2016, s.27). Publikummet fikk ved å oppleve stykket utøvd en medlidende forestillingsevne, og innså noe Odyssevs ikke gjorde, at behandlingen av Filoktetes var feil. Det å utsette andre for fare for å oppnå et større gode, med menneske som kun et middel, kan sammenlignes med Kants etikk og hans kategoriske imperativ. Elevene som leser med en god forestillingsevne, og opplever en slik urett gjennom teksten, kan gjøre en etisk vurdering av handlingen, og øke bevissthet om etikk og moral. Det at Filoktetes kommer fra en annen tid og et annet samfunn kan gjøre det noe vanskeligere for leseren å leve seg inn i situasjonen han står i. Her kreves det en forestillingsevne for å forstå handlingene som begås, på tvers av disse forskjellene (Nussbaum, 2016, s.26). Nussbaum mener at kunsten bidrar til å danne evnen til vurdering og innlevelse, dette gjelder litteraturen i stor grad siden den beskriver menneskers levevilkår og problemer.

Romanen er en sjanger hvor fantasien artikuleres, som ikke lar seg artikulere andre steder (Fluck, 2003, s.22). Romanen sitt frie forhold til virkeligheten kan gi elevene stoff til diskusjonen om etikk, rett og galt, uten at de trenger å bruke eksempler fra egne liv, men de kan benytte fortellingene med karakterer fra romaner. Det kan være enklere for elevene å forholde seg til en situasjon som ikke er så nær eller personlig, samtidig som den kan stimulere deres egen etiske bevissthet (Fluck, 2003, s.22). De kan som lesere være dommere over historien som publikummet til grekernes tragedier. Om skjønnlitteraturen fremstiller for dem eksempler, og de gjennom undervisningen jobber med etikk og moral knyttet opp mot teksten de leser, kan dette øke deres egen bevissthet rundt rett og galt i det virkelige liv. Undervisning og arbeid med tekst på skolen må da være rettet mot formålet med faget, slik at elevene vet hva de skal gjøre i videre arbeid. Læreren kan legge føringer i forkant, og ta opp tråden underveis, slik at eleven målrettet jobber med teksten, samtidig som deres egen fortolkning er i sentrum.

I mangfoldige samfunn som inneholder forskjeller som nasjonalitet, kjønn, hudfarge, og seksualitet er det viktig å danne et grunnlag for at medlidenheten, og forestillingsevnen kan oppøves gjennom lesing av skjønnlitteratur (Nussbaum, 2016, s.26). Skjønnlitteraturen lar leseren høre tanker og forestillinger hos karakterer ulike fra en selv (Nussbaum: 2016, s.26). Karakterene er nyanserte, press og vanskelige omstendigheter kan påvirke karakterens ønsker og handlinger, og ikke alle karakterer lar seg uten videre identifiseres med. Men om det er vanskelig å kjenne seg igjen den andre kan dette likevel være en kilde til forståelse. Samfunn som har ønske om å behandle alle sine medlemmer rettferdig bør ifølge

Nussbaum fremme oppøvelsen av en medlidende forestillingsevne som overskrider de ulike omstendighetene som påvirker menneskene. En etisk bevissthet er preget av en medlidenhet ovenfor de som lider en skjebne som mer eller mindre selvpåført eller ufortjent.

Romanens suksesshistorie i det moderne vesten kan komme fra dens meningsfulle bidrag til spørsmål om rett og galt (Fluck, 2003, s.19). Fortolkning av fiktive tekster er til en viss grad politiske (Fluck, 2003, s.34). Kritiske vurderinger av historiens plott, karakterer, retoriske virkemidler og estetiske effekter baseres på forestillinger om rett og galt i forhold til sosiale og politiske ideal (Fluck, 2003, s.24). Her kan det være nyttig å skille mellom tidligere og nåværende idealer, og se historien i en kontekst. Dette kravet strider nødvendigvis ikke med Gadamer sin hermeneutikk, der tekst skal være uavhengig konteksten den er skrevet i, for konteksten kan være en del av leserens fordommer i en forståelseshorisont. Det han poengterer er at leseren også skal kunne fortolke teksten foruten denne viten, men at desto flere fordommer vil være en styrke i lesingen. Rett og urett overdramatiseres ofte i fiktive tekster, fordi de har en frihet i forhold til virkeligheten. På denne måten blir poenget mer innlysende sammenlignet med sakprosa som må forholde seg korrekt til hendelser. Fiktive tekster er designet for å holde liv i debatten om rett og galt (Fluck, 2003, s.34). Romaner gir estetiske perspektiv på de som opplever eller gjør urett, og operer ofte utenfor lover og regler, eller stiller spørsmål ved dem. Elevene kan oppleve gjennom lesingen at de oppdager feil begåtte handlinger på bakgrunn av deres egen forståelse av rett og galt. Dersom læreren veileder dem til å bevisst lete etter etiske dilemma og utfall kan dette være med på øke deres bevissthet om moral i litteraturen og forhåpentligvis appellerer dette til deres hverdag.

Historiefortelling til barn i ung alder kan lære dem å forestille en indre verden i mennesker rundt dem (Nussbaum, 2016, s.30). Barn lærer å tillegge liv og følelser i andres indre fordi litteraturen og historiene beskriver dette for dem. På den måten vennes de til at det som er skjult i andres indre likevel finnes der. De oppøver en forestillingsevne med hjelp av historiene. Det er denne ferdigheten som elevene forhåpentligvis skal utvikle og videreutvikle i lesingen av skjønnlitteratur. De kan lære at andre mennesker skjuler et indre sett av følelser som utgjør grunnlaget for handlingene deres. Uten denne forestillingsevnene er det vanskelig å vurdere andres handlinger og ens egen etiske bevissthet omkring disse. Elevene kan også oppleve at det er enklere å forstå karakterer i romaner enn mennesker i det virkelige livet. Fordi litteraturen har en tendens til å være mer grundig i forklaringen av menneskene en møter. Denne detaljerte informasjon gjør det lettere å forstå disse menneskene. Om ikke

menneskene i de virkelige liv er like tilgjengelige for forståelse kan likevel en utviklet forestillingsevne si noe om at de er mer komplekse enn hva første inntrykk tilsier. Denne øvingen i empati og antakelser om andres sinn ruster elevene til samfunnsdeltakelse og felleskap (Nussbaum, 2016, s.31).

Dersom man er i stand til å se omstendigheter omkring et menneske eller en karakter fra en roman, kan den narrative forestillingsevnen bidra til å oppløse hevnjerrige sinne, fordi forståelsen om hvorfor noen handlet slik de gjorde gjør oss mer tilbøyelige til å ikke anse noen som onde, kun på bakgrunn av deres handlinger (Nussbaum, 2016, s.40).

Handlingsforløp og omstendigheter beskrives i romaner mer omfattende enn i det virkelige livet, og tilgangen på det indre eller tankene til en karakter i romanen fremmer forståelse for handlingen, uten at en trenger å si seg enig eller mene det var en god handling.

Forestillingsevnen lar oss gripe bakenforliggende årsaker for handling, og lar oss forholde oss til mennesker som skapninger som er like psykologisk komplekse som en selv, og ikke som en fremmed gjenstand (Nussbaum, 2016, s.40). Elever kan ha nytte av det imaginære, fordi de ikke kan høste alle erfaringer direkte selv, men kan gjennom fiksjonen få erfaring med hvordan for eksempel det er for et barn å oppleve en skilsmisse, det å være foreldreløs, eller noe mer trivielt, som det å reise til et eksotisk land eller vinne i lotto. Siden det ikke er mulig for mennesker å få med seg alle verdens erfaringer i løpet av et liv kan skjønnlitteraturen gi innblikk i hvordan det er å oppleve eller leve i ulike situasjoner. Disse møtene med andre personer, om innlevelsessevnene brukes, kan gi elevene en økt etisk bevissthet når andre menneskers liv og handlinger vurderes.

Skjønnlitteratur og refleksjon

Kan skjønnlitteraturen bidra til at elevene reflekterer mer over dilemma og problemstillinger dersom de presenteres for dette i litteraturen? Kunsten har en viktig rolle i å utfordre de konvensjonelle sannheter og verdier (Nussbaum, 2016, s.42). Nussbaum mener litteraturen, på en Sokratiske måte, lar oss tre inn i situasjoner til mennesker vi ellers ikke ønsker å møte. Hun understreker samtidig at om litteraturen fremstår som støtende ikke er tegn på kvalitet i seg selv, men at et verk er støtende kan være en del av dets samfunnsmessige verdi (Nussbaum, 2016, s.42).

Eleven lærer mest av et pensum som omfatter uenighet og forskjeller i et samspill mellom motsetninger (Nussbaum, 2016, s.52). Analysen av et verk i klasserommet bør derfor strebe

etter å foreta forskjellige vurderinger. Andre klasserom kan komme frem til helt andre resultater, siden andre politiske aspekter ligger til grunn. Om politikken skilles fra narrative tekster mistes meningsinnhold og betydningen av tekster (Nussbaum, 2016, s.52).

Klasserommet bør ifølge Nussbaum fordre denne Sokratiske tilnærming til tekst.

Granskningen av standard-verker kan gi nye innsikter, og kritikk av dem er mer moralsk enn interesseløs lesning. Elevene trenger da at læreren veileder dem og setter tydelige mål om at de skal reflektere over teksters innhold, og kunne vurdere dem i oppgaver eller sammen med andre elever. Om elevene aktivt får reflektere over tekstene vil de samtidig kunne utvikle sin evne til å reflektere generelt, men dette skjer nødvendigvis ikke av seg selv. Derfor er det viktig at læreren tilrettelegger. Undervisningen skal kunne være et sted der elevene får oppøve disse egenskapene og litteraturen kan benyttes som et virkemiddel.

Nussbaum understreker at litteraturen er berikende for mennesker på mange mulige måter (Nussbaum, 2016, s.65). Noe av dens viktigste bidrag er dens evne til å gjøre vår ofte sløve og avstumpende forestillingsevne mer mottakelig for menneskene som er annerledes enn oss selv, sett i lys av både konkrete livsvilkår og da det kommer til tanker og følelser (Nussbaum, 2016, s.65). Litterære verk kan være med på å bekjempe tilbøyeligheten til å sidestille seg fra romankarakterers felles menneskelige trekk med dem som leser om erfaringene dens. Om forestillingsevnen er sløv vil neppe refleksjonen heller være svært aktiv. Litteraturen kan aktivere og forsterke forestillingsevnen og evnen til å vurdere å reflektere over andre menneskers liv og handlinger.

Litteraturen har mulighet til mer enn å gjøre mennesker til bevisste samfunnsdeltakere, som kun er ett blant flere vesentlige aspekter (Nussbaum, 2016, s.29). Skjønnlitteratur gir oss innblikk i andre menneskers liv, og gjør det mulig å få engasjement og empatisk forståelse for andre mennesker. Gjennom tekst kan leseren ta i betraktning omstendigheter som former menneskers liv. Her møter en mennesker med noen av de samme forhåpninger og livsprosjekt en selv har. Om leseren identifiserer seg med karakterer i teksten, kan det vekke en interesse for den andre i fortellingen og deretter utvide denne interessen slik at den kan omhandle andre mennesker generelt. Når denne interessen eller empatien er tilstede vil man kunne utøve medlidenhet ovenfor den andre, og dermed bli mer tilbøyelig til å reflektere over denne personens liv og handlinger.

Medlidenhet, det å se andres tap, er avhengig av egen evne til empati for en annen. For å kunne møte noen med medlidenhet ser man seg selv på plassen til den lidende, og innser at

dens ulykke kunne vært ens egen (Nussbaum, 2016, s.33). Denne innsikten kan bidra til støtte for de som har det vanskelig, fordi en tenker at det kunne vært en selv i samme posisjon, og aner hvordan man selv ønsker å bli behandlet om rollene var snudd. De som skriver skjønnlitterært er opptatt av menneskelige forhold, og tar leseren med i dypet av livet (Hess, 2008, s.280). Litteraturen presenterer ofte mennesker som står ovenfor vanskelige situasjoner eller valg, og rører ved det som er vanskelig og ligger mange mennesker nært. Medlidenhet minner leseren på ens egen sårbarhet. Det å reagere på andres lidelse med medlidenhet tilsier at man forstår at omgivelsene påvirker selv de mektige og velstilte, fordi ingen kan helt skjermes fra ulykke. Litteraturen bidrar til en mellommenneskelig forståelse. Nussbaum henviser her til Aristoteles *Poetikken* kapittel 9, der han beskriver litteratur som filosofi fremfor historie (Nussbaum, 2016, s.33). Dette fordi litteraturen forteller oss hva som kan ramme mennesker og hvordan det virker inn på livene deres. Teksten lar oss tre inn i menneskers sjeleliv, samtidig som den insisterer på at leseren skal ha et godt grep om virkeligheten (Hess, 2008, s.280). Medlidenheten og refleksjonen rundt karakterene i handlingen kan overføres til andre mennesker rundt en, og elevene kan forbedre sin evne til refleksjon av komplekse situasjoner andre mennesker befinner seg i. Gode historier generaliserer ikke mennesker, men tilbyr en enkelt historie som enten lar seg sammenfalle med egne erfaringer, eller introduserer nye erfaringer annerledes fra ens egne (Hess, 2008, s.280). Historiene presenterer for leseren noe som kan forekomme i virkeligheten. De kan erfare gjennom litteraturen, lære at der er mange sider av en sak og refleksjon over andres erfaring er medierende til å forstå en sammensatt helhet.

Hvor går grensen for medlidenheten? Tendenser viser at mennesker bryr om en del meningsfeller, samtidig som andre går under radaren, og deres ønsker og følelser oversees. Nussbaum nevner Rousseaus ide om at en god utdannelse, som gjør kjent skjebnens sedvanlig lune, kan gjøre det vanskelig å overse fattige og syke, også de i andre samfunnslag enn en selv (Nussbaum, 2016, s.33). Fordi det er lett å se at en som lider like gjerne kunne vært en selv dersom omstendighetene hadde vært annerledes. Om elever leser litteratur om mennesker som lider under en urettferdig skjebne kan de innse dette. Medlidenheten kan være en inngang til refleksjonen over andres og eget liv, og en forståelse for at der er momenter man ikke kan styre som vil påvirke livet.

Skjønnlitteraturen gir et dypdykk i andre menneskers situasjoner og problem, og leseren kan gjennom å bli kjent med disse endre perspektiv på verden. Ny innsikt er et viktig verktøy for å tolke seg selv i sammenheng med andre og tilværelsen.

Om leseren skal være myndig kan den trenge støtte og veiledning. Tendensen til å anse mennesket som sårbare mer enn sterke påvirker måten leseren blir betraktet (Furedi, 2015, s.214). Barn blir ofte presentert som sårbare lesere, som kan ta skade fra potensielt farlige lærepraksiser. Advarsler mot at barn i møte med tekstmateriale kan traumatiseres, og bør derfor vernes mot ideer, meninger eller holdninger som kan virke ubehagelige, er en holdning som undergraver leseren som kritisk vurderende (Furedi, 2015, s.214). Dette minner om det Sokratiske paradoks, der Sokrates hevder litteraturen kan virke som gift eller medisin. Lærer og elev må finne historier tilpasset elevens evner og behov slik at eleven har mulighet til å beherske teksten de leser. Nussbaum mener høyere utdanning bør bidra til å øke elevens bevissthet omkring litteraturen, og ikke verne dem mot det som er vondt og vanskelig i den (Nussbaum, 2016, s.29). Læreren har i oppgave å veilede elevene i hvilke verk de bør lese og hvordan. Denne planleggingen er viktig for at alle elevene skal få noe nyttig ut av lesingen. Elevene har behov for klare mål for undervisningen, og oppgaver tilpasset deres forutsetninger, samt frie tøyler slik at forståelsen av teksten følger det hermeneutiske prinsippet om at leseren selv fortolker og finner mening i teksten, uavhengig bakenforliggende intensjoner.

4.3. Konklusjon

I forrige kapittel ble Gadamer og Nussbaum sine teorier diskutert. Konteksten var bruk av skjønnlitteratur i undervisningen innen KRLE-faget. Dette for å se om romanen kan brukes som virkemiddel til å forstå andre mennesker med ulike tros- og livssynsoppfatninger, og utvikle den etiske bevisstheten og evnen til refleksjon. I dette kapittelet oppsummeres oppgavens funn.

Oppgavens funn

Lesingens rolle har utviklet seg siden antikken der bøker var sjelden vare forbeholdt de rike og lærde frem til trykkpressen kom, og litteraturen ble masseprodusert og allemannseie i den vestlige kulturen (Furedi, 2015, s.1.) Litteraturen har virket som kilde til kunnskap, moral og dyd, eller blitt ansett som ressurser til et yrende samfunnsliv og redskap til selvutvikling (Furedi, 2015, s.1).

I oppgaven har jeg belyst hvilke særegne egenskaper skjønnlitteraturen har som kan gjøre den nyttig i undervisningen. Kunnskapstilegnelse alene er ikke nok til å skape innsikt (Nussbaum, 2016, s.25). Skjønnlitteraturen kan gi elevene noe de trenger for å utvikle en etisk bevissthet i møte med spørsmål om rett og galt. Det skjer med at leseren av skjønnlitteratur får gjøre konsekvensløse erfaringer i lesingen. Det betyr at de kan erfare karakterers handlinger i romaner uten og selv måtte ta følge av konsekvensene. På denne måten får de oppøve sitt kritiske blikk og vurdere handlinger som moralske riktige eller gale, uten å selv utføre handlingene. Siden skjønnlitteraturen består av komprimerte erfaringer kan lesere rekke over langt mer i løpet av en skjønnlitterær tekst enn de kan i sitt eget liv. En tekst gir også lesere god betenkningstid til å reflektere over og vurdere handlinger.

Skjønnlitteraturen preges av sitt frie forhold til virkeligheten (Skaftun, 2016, s.16). Likevel kan det fiktive si oss mye om virkeligheten, samfunn og mennesker. Siden skjønnlitteraturen formidler det som omhandler menneskers indre liv kan den være nyttig i undervisningen til å lære elevene om andre mennesker ulike fra dem selv. Forståelse av en tekst er en forutsetning for å kunne sette seg inn i andre menneskers persepsjon av virkeligheten.

En skjønnlitterær tekst kan fortelle oss noe om andre mennesker, og forståelse av den kan derfor gi forståelse for andre. Dersom man følger Gadamer sin hermeneutikk er det elevens egen fortolkning av teksten som er viktig. Elevene kan konsentrere seg om teksten, uten å måtte ha kunnskap om tekstens forfatter eller konteksten den er skrevet i. Elevens egen fortolkning ut i fra deres forståelseshorisont er en riktig fortolkning, selv om andre kanskje vil komme frem til en annen forståelse. Forståelsen setter fordommene på prøve. Litteraturen vil kunne forsterke fordommer eller kollidere med dem, og eleven vil kunne utvikle en mer nyansert og mangfoldig forståelseshorisont gjennom lesingen. Selv om skjønnlitteraturen har en tendens til å ta seg kunstneriske friheter kan leseren likevel finne sannhet i den som igjen kan relateres til det virkelige liv. Litteraturen har en egenart som kan knyttes til enhver nåtid siden den kan ses uavhengig av tid og sted (Gadamer, 2010, s.431). Det vil si at en tekst, uansett når den er skrevet, har mulighet til å bli forstått som relevant.

Allerede i antikken var skjønnlitteraturen en viktig del av undervisningen, og elevene lærte om moral og etikk fra Homer sine tekster om grekernes kriger mot Troja (Furedi, 2015, s.3). Med hjelp av historiene kan leseren utvikle en medlidende forestillingsevne og utøve empati ovenfor de som lider en trist skjebne. Empatien og en medlidende forestillingsevne øker den etiske bevisstheten og leseren øver seg på å vurdere handlinger som etisk korrekte eller ei. Forestillingsevnen skal kunne gå på tvers av forskjeller i samfunn og kultur, og leseren kan innse at de som lider eller står ovenfor vanskelige valg, like gjerne kunne vært en selv. Selv om leseren ikke direkte identifiserer seg med handlingens karakterer kan fortelling likevel være en kilde til forståelse.

Forskningsfunn viser at nordmenn liker og lese, og er på verdenstoppen i innkjøp av skjønnlitteratur (SSB, 2015). Det leses flere bøker i dag enn for 20 år siden, og skjønnlitteraturen med romaner og noveller er de mest populære valgene blant lesende nordmenn. Den norske skolen i dag bruker gjerne skjønnlitteratur i språkfagene, hvor litteraturen da gjerne brukes som et middel for å bedre språkferdigheter, men også som gjenstand for analyse og kunnskapstilegnelse om ulike emner. Organisasjoner som LES og Lesesenteret i Stavanger er veiledende for lærere som bruker skjønnlitteratur i undervisningen, slik at den kan tilpasses elevens behov og interesser, samtidig som litteraturene er aktuell med tanke på faget. I kompetansemålene presiseres det at elevene skal kunne lese og analysere et bredt utvalg av tekster i ulike sjangere, deriblant skjønnlitterære tekster. For at elevene skal utvikle leseferdighetene forutsetter det at de leser ofte og mye (udir.no).

Skolen har langsiktige mål, og resultater av læring er ikke umiddelbart synlige (Skaftun, 2016, s.15). Skjønnlitterær lesing sett i lys av skolens mål og rammer beveger seg mellom rollen som kilde til kunnskap og som virkemiddel for oppnåelse av formål med opplæring. Skjønnlitteraturen kan ha sin verdi som nødvendige omveier til skolens langsiktige mål (Skaftun, 2016, s.15).

Læreplanene til RLE-faget fra 2008 beskriver at religioner og livssyn gjenspeiler menneskets dypeste spørsmål, og har gjennom historien bidratt til å forme individ, felleskap og samfunn (Andreassen, 2012, s.16). KRLE-faget skal føre til at elevene får forståelse for hvordan ulike religioner og livssynsoppfatninger påvirker mennesket og samfunn. Faget skal bidra til en utvikling av toleranse og respekt ovenfor mennesker i flerkulturelle og mangfoldige samfunn, og skal forhindre fremmedfrykt. Litteraturen er berikende for mennesker på mange mulige måter (Nussbaum, 2016, s.65). Noe av det viktigste den kan er å gjøre vår ofte sløve og avstumpede forestillingsevne mer mottakelige for de menneskene som er annerledes enn oss selv. Litteraturen lærer leseren om et indre liv i karakterer. Romaner beskriver ofte personer mer nyansert og detaljert enn det vi kan få tilgang til i det virkelige liv. Det å bli kjent med mennesker gjennom litteraturen lærer oss at der fins ett skjult indre som er like komplekse som en selv, og at andre mennesker er en sammensetning av livsvilkår, tanker og følelser. Med å innse at andre mennesker har et skjult komplekst indre gjør oss mer tilbøyelige til å reflektere over deres valg og handlinger, og vil få oss til å prøve å forstå at de tar beslutninger på bakgrunn av bakenforliggende og til dels skjulte årsaker vi kanskje aldri kan helt gripe.

KRLE-faget har en samfunnsdannende funksjon i form av kulturformidling, kultur bygging og ivaretagelsen av ett felles kulturbudskap (Aase, 2005, s.143). Det lar seg vanskelig gjøre å prøve å definere den norske kulturen som noe fast, og faren er at en slik forenkling virker harmoniserende og idealiserende. KRLE-faget skal formidle kultur og motkultur (Ase, 2005, s.143). På denne måten skal faget ruste elevene til å stille seg kritisk til egen kultur og utviklingstrekk ved dagens samfunn og kulturliv. Moralske spørsmål og etiske dilemma skal tematisere moralske verdier og stimulere til etisk refleksjon. Dette for å bevisstgjøre elevene på hvilke moralske verdier som kan legges til grunn for å danne et godt samfunnsliv, peke på hvilke moralske problemer samfunnet står ovenfor og hvilke utvikling som trengs til å forbedre samfunnet.

Eksistensielle spørsmål med eksempler fra historien om hvordan ulike mennesker og kulturer har sett på tilværelsen er sentrale i KRLE-faget (Andreassen, 2012, s.17). Her stilles det spørsmål om undervisningen skal være stoff eller elevsentrert. Elevene kan med å bruke eksempler fra skjønnlitteraturen få slippe å vurdere eksistensielle spørsmål ut i fra egne standpunkt. De kan være personlige, men skal få slippe å være private i de spørsmål som angår noe så nært som oppfatning av eksistens. Om eleven har problemer med å definere en egen forståelse av teksten, eller syntes det blir for privat, kan de benytte sekundære kilder til å komme frem til en fortolkning (Rødnes&Ludvigsen, 2009, s.247). De kan lene seg på utsagn fra medelever, gruppesamtaler eller faglige stemmer. En slik kopiering kan være produktiv i et langtidsperspektiv, fordi våre ytringer ofte bærer med seg andres ytringer, og det kan være til hjelp for de elevene som ikke klarer å finne en original stemme.

Hva selve undervisningen angår er det viktig at formålet ligger som bakenforliggende plan der målet er at elevene skal kunne få forståelse for andre mennesker fra ulike samfunn og kulturer. Samt utvikle en etisk bevissthet og evnen til å reflektere. Samtidig må det skje på slikt vis at det er i tråd med læreplanmålene om å utvikle elevenes språklige ferdigheter, da særlig leseferdighetene, samtidig som prinsippet om tilpasset opplæring blir ivaretatt. Lesing av tekst er en forutsetning for livslang læring, og for å kunne være en aktiv samfunnsdeltaker med evne til kritisk tenkning og refleksjon (udir.no). Skjønnlitteraturen må brukes i undervisningen på en slik måte at elevene er fortrolige med de språklige prosessene og kan bruke og utvikle sine evner. Elevene skal kunne skape mening ut av teksten de leser. Det kan skje når de jobber med tekst tilpasset deres interesse og ferdigheter. Lesing er et sammensatt fenomen som består både av avkoding og tolking av tekst (Skaftun, 2014, s.503). Å kunne lese i KRLE-faget innebærer å oppleve og forstå tekst (Udir.no). Elevene skal kunne innhente informasjon, tolke og reflektere over og forholde seg saklig og analytisk til fortellinger og faglitteraturen. Skolen er en arena for oppøving av språklige ferdigheter (Skaftun, 2014, s.514). Eleven skal lære å mestre ulike leseteknikker som de kan benytte til ulike type tekst eller oppgaver med visse målsetninger.

Undervisningen skal være tilpasset den enkeltes elev evner og forutsetninger. Med bruk av skjønnlitteratur i undervisningen vil det si at elevene må få lese de tekstene de kan mestre, samtidig som det er noe de finner av interesse. Det at eleven interesserer seg for romanen de leser kan være en god motivasjon til å fullføre arbeidet, og nå formålet med faget.

Læreren fungerer som veileder til å finne de tekstene som er aktuelle for elevene. Også hvordan oppgavene arbeides med må tilpasses elevene. Her kan ulike metoder brukes, som gruppesamtaler eller leserlogger. Læreren må ta høyde for at ikke alle elever lærer likt og kan trenge en veksling mellom ulike arbeidsmetoder. Elevene lærer lite av å lese bøker de ikke er i stand til å forstå, samtidig som motivasjonen når elever arbeider med noe de interesserer seg for kan føre til at de mestrer mer avanserte tekster enn tidligere. Leseferdighetene og leseerfaringen med skjønnlitteratur vil variere i en klasse. Noen elever er vant til å lese mye, mens andre har kanskje aldri lest skjønnlitteratur på fritiden. Derfor vil valg av skjønnlitteratur strekke seg fra barne- og ungdomslitteratur til de elevene som leser bøker vanligvis beregnet på voksne.

I oppgaven har jeg kommet frem til at bruk av skjønnlitteratur som virkemiddel i KRLE-undervisningen kan føre til oppnåelse av formålet med faget. Dette forutsetter at undervisningen legges opp på et slikt vis at elevene jobber med metoder de er fortrolige med, får veiledning og at tekstene tilpasses deres evner og interesser. Gitt tilstrekkelige leseferdigheter gis eleven slik mulighet til å forstå andre mennesker med ulike livssynsoppfatninger. Dette ved å erfare sannheten i det de opplever og utvider sin egen forståelseshorisont. En oppøving i en medlidende forestillingsevne kan hjelpe elevene til å se at andre har et skjult kompleks indre, og videre bli bedre til å reflektere over andres handlinger og situasjon. Forestillingsevnen vil igjen hjelpe dem til å utvikle en etisk bevissthet, og de vil kunne se etter mer nyanserte bilder og forklaringer på andre menneskers handlinger og avgjørelser. For at lesing av skjønnlitteratur i KRLE-undervisningen skal kunne føre til oppnåelse av formålet med faget må elevene kunne bruke de evnene de utvikler gjennom lesingen også utenfor skolen. Dette vil føre til en bedre forståelse for de menneskene de møter og en aktiv bruk etisk bevissthet i hverdagen.

Til slutt

Det er klart at ikke alle elever vil respondere like bra på å lese skjønnlitteratur. Og om de skal kunne oppnå formålet med faget må både de og lærere jobbe på en hensiktsmessig måte med tekstene og oppgavene tilhørende tekstene. Der er ingen garanti for at elevene vil kunne fortolke tekstene, eller at de opplever den læringen som er målet for undervisningen. Noen elever vil kanskje kunne se på skjønnlitteratur mer som underholdning enn kilde til kunnskap og oppøving av evner til å reflektere, lære om ulikheter eller øke en etisk bevissthet. Jeg mener likevel at oppgaven hevder skjønnlitteraturens plass i skolen i dag. For videre arbeid hadde det vært av stor interesse å få innsyn i hva slags erfaringer elever og lærere selv har gjort seg hva angår skjønnlitteratur i undervisning.

Litteraturliste

Aadland, Erling (2012). Hvorfor bry seg om litteratur? *Norsk litteraturvitenskapelig tidsskrift*, vol 15, nr.2. s.101-109. Universitetsforlaget.

Andreassen, B-O. (2012). *Religionsdidaktikk-en innføring*. Norge: Universitetsforlaget.

Bastion forlag. (2015). *Norges mest solgte bøker hittil i 2015*. Hentet (04.05.16) fra <http://bastion.no/norges-mest-solgte-bok-hittil-i-2015>

Boyne, J. (2006). *Gutten i den stripete pyjamasen*. Cappelen Damm.

Brown, D. (2003). *Da Vinci-koden*. Bazar forlag.

Chbosky, S. (1999). *The perks og being a wallflower*. Pocket books.

Collins, S. (2008-2010). *The Hunger Games*. Scholastic.

Dickens, C. (1850). *David Copperfield*. Bradbury & Evans

Engelsen, K. E. (2014). I J. H. Stray & L. Wittek (red.), *Pedagogikk- en grunnbok* (s. 389-398). Oslo: Cappelen Damm.

Engh, R. (2011.) *Vurdering for læring i skolen*. Norge: Høyskoleforlaget.

Fluck, W.(2003). Fiction and justice. *New literary history*, vol 34, nr. 1. s. 19-42. *The Johns Hopkins University press*.

Forfatterforeningen. (2014). *Her er de mest solgte bøkene i 2014*. Hentet (05.05.16.) fra

<http://www.forfatterforeningen.no/artikkel/her-er-de-mest-solgte-bokene-i-2014#.VzNfimPZijJ>

Fosse, B. O. (2014). Tilpasset opplæring, som intensjon og virksomhet. I J. H. Stray & L. Wittek (red.), *Pedagogikk- en grunnbok* (s. 420-432). Oslo: Cappelen Damm.

Fuerdi, F. (2015). *Power of reading*. London: Bloomsbury Continium.

Gadamer, H.G. (2010). *Sannhet og metode*. Norge: PAX forlag.

Harris, C. (2001-2013). *The Sookie Stackhouse novels*. Ace Books.

Hess, C. L. (2008). Fiction is truth, and sometimes truth is fiction. *Religious education*, s.280-285.

Hoff, H. E. (2013). "Self" and "other" in meaningful interaction: using fiction to develop intercultural competence in the English classroom. *Tidsskrift for FoU i praksis*. s. 27-50.

Iddeng, W. J. (2005). Litteratur som historisk kilde. *Historisk tidsskrift, bind 84*. S. 429-452. Universitetsforlaget

Lesesenteret UiS (2016). *Elevbiblioteket*. Hentet (02.05.16.) fra http://lesesenteret.uis.no/getfile.php/Lesesenteret/Bøker%20og%20hefter/pdf_utgaver/Kapitte1%20-%20Bok%20i%20bruk%208-10%20trinn/UIS_Bok_i_bruk_8-10_Kap2.pdf

Lindgren, A. (1974). *Brødrene løvehjerte*. Damm

Meyer, S. (2005-2008). *Twilight*. Little, Brown and company.

NRK. (2010). *Nordmenn i verdenstoppen*. Hentet (20.04.16.) fra <http://www.nrk.no/kultur/bok/nordmenn-i-verdenstoppen-1.7053110>

Nussbaum, M. (2016). *Litteraturens etikk*. Norge: PAX forlag.

Opplæringsloven (1998). *Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa*. Hentet fra: https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61#KAPITTEL_1

Rowling, J.K. (1997-2007). *Harry Potter*. Bloomsbury Publishin (UK).

Rødnes, K. A. og Ludvigsen, S. (2009). Elevers meningsskaping av skjønnlitteratur-samtaler og tekst. *Norsk pedagogikk*. Vol. 29 nr. 2. s. 235-249.

Sandvoll, R. og Allern, M. (2014). I J. H. Stray & L. Wittek (red.), *Pedagogikk- en grunnbok* (s. 307-317). Oslo: Cappelen Damm.

Skaftun, A. (2009). *Litteraturens nytteverdi*. Bergen: Fagbokforlaget.

Skaftun, A. (2011). Litteraturens nytteverdi. *Norsklæraren. Landslaget for Norskundervisning*, Vol. 35 nr.2. s. 32-38.

Skaftun, A. (2014). Å kunne lese. I J. H. Stray & L. Wittek (red.), *Pedagogikk- en grunnbok* (s. 503-516). Oslo: Cappelen Damm.

Store norske leksikon (2015). *Roman*. Hentet (02.05.16.) fra <https://snl.no/roman>

Stray, J.H. og Wittek, L. (red.) (2014). *Pedagogikk- en grunnbok*. Norge: Cappelen Damm .

SSB Publikasjoner (2006). *Folkebiblioteket for folk flest*. Hentet (20.04.16) fra <https://www.ssb.no/kultur-og-fritid/artikler-og-publikasjoner/folkebiblioteket-for-folk-flest>

SSB Publikasjoner (2007). *Varene vi koser oss med i påska*. Hentet (04.05.16.) fra <http://www.ssb.no/utenriksokonomi/artikler-og-publikasjoner/varene-vi-koser-oss-med-i-paaska>

Tornberg, U. (2000.) *Språkdidaktikk*. Norge: Fagbokforlaget Vigmostad & Bjørke AS.

Traavik, H, (2009). *Grunnleggende ferdigheter i alle fag*. Norge: Universitetsforlaget.