

# ”Det rister litt i hjernen”

En studie av møtet mellom høytpresterende elever i  
videregående skole og litteraturfaglig praksis

av

Aslaug Fodstad Gourvenec

Avhandling for graden  
Philosophiae Doctor (PhD)



Universitetet  
i Stavanger

Det humanistiske fakultet

Nasjonalt senter for leseopplæring og leseforskning

2017

Universitetet i Stavanger  
N-4036 Stavanger  
NORWAY

[www.uis.no](http://www.uis.no)

©2017 Aslaug Fodstad Gourvenec

ISBN: 978-82-7644-724-8

ISSN: 1890-1387

Dr. avh nr. 354

## Forord

Svært mange mennesker har bidratt til denne avhandlingen; til å gjøre arbeidet mulig, og til å gjøre det rikere, mer interessant og kjekkere enn det ville vært uten deres bidrag.

Det har vært en stor opplevelse å få bli kjent med elevene vi møter gjennom avhandlingen. Takk for alt dere har delt. Takk også til lærerne som har åpnet dørene inn til sine klasserom og til sin norskundervisning.

Den største takken går til mine veiledere. Takk til Atle Skaftun for at du har latt meg ”gå i lære” hos deg helt siden forelesningene på nordisk grunnfag, og for at du alltid har anerkjent min deltakelse i det faglige fellesskapet som legitim. Takk for alle gode samtaler, lesninger og råd, for å dele gamle og nyoppdagede perspektiv, for å være med på oppdagelsesferd i ”felten” og for at du har blick for hele mennesket. Takk til Ingrid Nielsen for at du ville tre inn i prosjektet da det alt var i gang, for din faglige støtte og menneskelige romslighet. Takk også til Per Henning Uppstad, for din gode støtte i oppstartsfasen av prosjektet.

Takk til Vibeke Hetmar og DPU for godt vertskap under gjentatte utenlandsopphold. Det var en berikelse å få diskutere prosjektet med deg, Vibeke, og med dine kollegaer under oppholdene i København.

Takk til Lesesenteret og gode kollegaer for et svært givende arbeidsmiljø. En særlig takk går til Atle, Margrethe, Arne Olav og Ingeborg for det faglige og sosiale fellesskapet.

Takk også til Lars og Margrethe for gjennomlesninger av avhandlingen i siste runde, og takk til Trine for kyndig engelskhjelp.

Takk mor og far for at dere bryr dere, interesserer dere og stiller opp. Takk Ghislain, Vemund, Gudleik og Wilhelm – for alt hva hverdag og fest med dere rommer.

## Summary

The dissertation "*Det rister litt i hjernen. En studie av møtet mellom høytpresterende elever i videregående skole og litteraturfaglig praksis* [“*My Brain Is Rattling*”. *A Study of the Dialogue Between High-Achieving Upper Secondary Students and Literary Practice*”] is catalysed by an interest for how participants in a literary practice on different developmental stages carry out and interpret the practice in a disciplinary context. The abovementioned interest in such literary practice springs from a conviction that insight into what a literary practice *is* and *may be* prepares the ground for discussions of the purposes, contents and methods connected to formal literary education; discussions that in turn may lead to the in-school development of disciplinary literacies. The dissertation aims at contributing to the field by providing knowledge about the *dialogue between student and literary practice in the upper secondary Norwegian L1 classroom through the studying of high-achieving students’ talk about and carrying out of the practice*.

The theoretical framework for the dissertation is a sociocultural one: Vygotsky’s language development theory and Bakhtin’s dialogism together form a theoretical platform, whereas theories about *discourse* (Gee, 2011), about *practice* and *communities of practice* (Lave & Wenger, 1991; Wenger, 1998), and about the *recontextualisation of practice* (Van Leeuwen, 2008) are employed in order to investigate the complexity of the dialogue between student(s) and text. The literary practice is understood as one that primarily is mediated through situated language and it should therefore be studied through the fine details of such language. The approach to the data may be referred to as *dialogical discourse analysis* (Skaftun, 2009; 2010).

The dissertation explores literary practice through a) the close reading of literary group conversations of poems at the onset of upper secondary school (16 years of age), and b) retrospective group interviews of final year students in upper secondary school (19 years of age), probing their interpretation of the literary practice in the L1 classroom. The events that are analysed derive from a larger battery of data from the same upper secondary school; the larger battery of data providing a frame for the interpretation of the conversations and the interviews. The dissertation is article-based and includes three articles; all of

which are written in Norwegian. The dissertation draws on data collected in a Norwegian educational context, thus its primary relevance is the Scandinavian context. It is nevertheless assumed that the findings are also relevant in other contexts. To make the findings accessible to an international audience, an elaborate presentation to each of the articles follows below.

In the article “Inn i Norskfaget? Litterære samtaler som faglig praksis” [“Entering the Norwegian L1 Discipline? Literary Conversations as a Disciplinary Practice”] (Gourvennec, Nielsen & Skaftun, 2014), key aspects of two literary conversations of poems are investigated and compared. One of the conversations takes place between three high-achieving students at the onset of their upper secondary education, while the other one takes place between three literary researchers. In this article, *depth* and *involvement* are defined as *core values*. After a theoretical circling in of the two concepts, the literary conversations are studied and compared, paying particular attention to evidence of depth and involvement. The analyses of the findings reveal both similarities and differences across the two conversations: all participants are deeply involved in the situation; they participate in the conversation through the employment of both disciplinary and personal experience; they respond to and take into account the utterances of their fellow group members; and, they engage in social risk-taking by exposing their personal experiences and by questioning the others’ interpretations of the poem at hand. However, the group conversations also reveal that there are differences in depth and quality of interpretation. The most prominent difference is nevertheless connected to the effectiveness and the structure of the shared hermeneutic process all participants partake in: Whereas the students move towards an interpretation of the poem as a whole through discussing its parts, the researchers rapidly establish their respective interpretations of the poem as a whole before they try the validity of their interpretations against different parts of the poem. Still, both the similarities and the differences that manifest themselves in the analyses of the conversations support the claim that students and researches alike partake in the same literary practice. The comparison of the conversations thus introduces possible implications of these findings to formal literary education practices. It is maintained that the degree to which the students find the situation relevant is important to their work with texts. It is further assumed that the degree to which the students perceive such a situation as relevant develops and

changes as a consequence of an increase in their formal in-school disciplinary experiences. Hence, the disciplinary development that such literary conversations may support could be seen as the result of the students approaching the texts in an increasingly disciplinary manner. The article therefore argues that the educational value of the literary conversation rests on it being an activity in which experiences from different areas of life are called into play, and it being an activity that encourage explorations of the text. Lastly, the article points towards the implications these findings might have to the literary education at the lower secondary level: the investigation of the actual text alongside the establishment of simple, key criteria for quality of understanding and interpretation may together create useful points of reference for such education. The group of students discussed in the article show that they both *attentively read* and *envision* the text, and that they additionally regard the whole of the text as a framework for assessing the validity of their interpretations of the parts that comprise the text.

The article "En plass for meg? Faglig identitetsbygging i en litterær praksis" ["A Place for Me? Building Disciplinary Identity Within Literary Practice"] (Gourvennec, 2016a) involves the close reading of a literary group conversation about a poem between three high-achieving students at the onset of their upper secondary education. The article seeks to find out how these students create a place for themselves and each other in the literary conversation as a disciplinary practice when entering into an increasingly academic disciplinary setting. The conversation provides an arena for the simultaneous construction of meaning through dialogue between text, reader and other readers, and an arena on where the manner in which participants engage or participate is crucial to what kind of dialogue or construction of meaning may take place. The article considers engagement as a complex concept that includes both an intentional, an emotional and an ethical dimension. The conversation is studied on the backdrop of James Paul Gee's *building tasks* (Gee, 2011), the analysis of the conversation paying particular attention to the *connections* the students create during the process of constructing meaning in the text. The conversation reveals that the three students approach the text in different manners and that each of them activate experiences from different fields. One student, Erik, applies knowledge from a different subject, natural sciences, as a point of reference for the conversation, while one of the other participants, Sara, relies on a thematic

overall understanding of the poem as a point of reference for the conversation. The third student, Lise, activates the consistency within the text as a whole, disciplinary knowledge, and experiences from her literary education as points of reference for the conversation. All three students actively engage in the conversation and the text, they take and offer the other participants a place in the community of practice, and they enter into and form their own and each other's disciplinary identities. In this way, it becomes evident that the students embrace the opportunities to enter into the disciplinary practice provided by such an open-ended activity, at the same time as they through this activity seize the opportunities to contribute to forming the practice and their own discursive identity within the practice. The challenges the students are confronted with during the conversation relate to a lack of tools with which to grip a diversity of interpretations and the textual resistance. The article argues that such challenges point towards the didactic opportunities that lie with providing room for the exploration of the textual resistance and the diversity of interpretations, in addition to the opportunities that lie with including the students in the community of practice.

In the article "Litteraturfaglig praksis. Avgangselevs retrospektive blikk på arbeid med litterære tekster i videregående skole" ["Literary Disciplinary Practice. The Retrospective Interpretations of Graduate Students of Work With Literary Texts in Upper Secondary Education"] two retrospective group interviews with 12 graduate upper secondary students distributed over two groups are examined. The interviews are considered to be the students' recontextualisations of the literary practice they have encountered through work with literature during their upper secondary education, and as a recontextualisations of their disciplinary development within the practice. The article examines how the students describe the *participants*, *actions* and *resources* of the practice, and the *core values* that structure their understandings of the practice. The analyses reflect how both organisational and disciplinary frames guide the students' actions and manner of participation, in addition to how the selection of texts, i.e., the key resource or artefact of the practice, determine what practice the educational setting prompts. The students describe a tension within the frames of the education that lead towards and away from a disciplinary core, and it becomes apparent that they respond differently to this tension. Across the interviews and despite differences in preferences and

attitudes, the students indicate that the combination of work with complex texts over a longer period of time and in various ways create situations characterised by deep understanding, diversity of interpretation, critical thinking and participation – situations that reflect the students’ understandings of what constitutes a disciplinary core. The article argues the importance of considering the students as participants in a literary community of practice and consequently the importance of allowing them access to all the dimensions of the practice.

The three articles, whether read separately or together, draws a picture of the dialogue between literary practice and high-achieving students in upper secondary education. The construction of meaning through work with text and the establishing of a deep understanding of the text as possible appear as the primary objective of the disciplinary practice. Across the three articles, diversity of interpretation is upheld as a framing core value of the practice. It seems nevertheless evident that students and researchers interact differently with this value: Where researchers are capable of simultaneously considering several interpretations of whole texts and see these in relation to one another in order to modify and enrich their interpretations, the diversity of interpretation is among students rather put into a shared understanding of the text as a whole. This discrepancy between students and researchers may be interpreted as a manifestation of differences in disciplinary experience and knowledge, i.e., aspects relating to disciplinary development, between the two groups. Diversity of interpretation appears to be crucial to the students, both as a potential in literary texts that the disciplinary practice should strive to make use of, and as a potential in the practice that encourages engagement as it invites the individual participant to contribute with unique input. The latter dimension intersects with the picture that is drawn across the articles of complex engagement being a prerequisite for students’ interpretations of literary texts, and that they appreciate texts and educational frames that encourage such engagement. The dissertation argues that viewing students as participants in the same disciplinary practice as researchers is valuable to pupils’ development. In accordance with Bernstein (1986), the pedagogical recontextualisation of the disciplinary practice could arguably be placed in the background in formal educational contexts by recognising the student as a participant in a disciplinary



practice that extends across the educational system, and by activating the power of fascination of core disciplinary challenges.

The limitations of the study relate to the narrow selection of informants and activities. Further qualitative research in the field of literary disciplinary practice on other stages of formal education and with a wider selection of informants and activities might contribute to the field by examining the transfer value of the findings of this dissertation.

## Liste over artikler

Avhandlingen omfatter følgende artikler:

- Artikkel 1      Gourvenec, A. F., Nielsen, I., & Skaftun, A. (2014). Inn i norskfaget? Litterære samtaler som faglig praksis. I A. Skaftun, P. H. Uppstad, & A. J. Aasen (Red.), *Skriv! Les! 2: Artikler fra den andre nordiske konferansen om skriving, lesing og literacy* (s. 27–45). Bergen: Fagbokforlaget.
- Artikkel 2      Gourvenec, A. F. (2016). En plass for meg? Faglig identitetsbygging i en litterær praksis. *Acta Didactica Norge*, 10(1). Hentet fra <https://www.journals.uio.no/index.php/adno/article/view/2342>
- Artikkel 3      Gourvenec, A. F. (2016). Litteraturfaglig praksis. Avgangselevers retrospektive blikk på arbeid med litterære tekster i videregående skole. *Nordic Journal of Literacy Research*, 2. Hentet fra <https://nordicliteracy.net/index.php/njlr/article/view/271>

# Innhold

Forord .....	iii
Summary.....	iv
Liste over artikler .....	x
<b>1 Innledning .....</b>	<b>1</b>
1.1 Avhandlingens forskningsinteresse og problemstilling.....	3
1.2 Avhandlingens tre artikler og tilhørende forskningsspørsmål .....	5
<b>2 Bakgrunn: literacy og litteraturfaglig praksis .....</b>	<b>7</b>
2.1 Utdanningspolitisk situasjon.....	7
2.1.1 Endringstid?.....	7
2.1.2 Fagovergripende og fagspesifikk literacy .....	11
2.2 Litteraturundervisningens legitimering.....	14
2.3 Litteraturfaglig praksis.....	23
2.3.1 Hvilket fag? Et spørsmål om setting .....	25
2.3.2 Hvilket fag? Et spørsmål om deltakerperspektiv .....	33
2.3.3 Hvilken tekst? .....	36
2.3.4 Hvilken handling? .....	37
2.3.5 Kunnskapsbehov.....	43
<b>3 Teoretiske perspektiv .....</b>	<b>47</b>
3.1 Grunnlagsteoretisk ståsted.....	48
3.1.1 Tenkning og tale – ordet som analyseenhet .....	49
3.1.2 Dialogisme – ytringen som analyseenhet.....	51
3.2 Diskurs og praksis.....	54
3.2.1 Diskurs som situert mening .....	54
3.2.2 Deltakelse i praksisfellesskap .....	56
3.2.3 Rekontekstualisering av sosial praksis.....	60
3.3 Involvering og engasjement.....	61
3.4 Utvikling.....	64
<b>4 Metodologiske overveielser .....</b>	<b>67</b>
4.1 Informanter.....	69

4.1.1	Aktørene i feltet - grunnlag for utvalg av informanter .....	69
4.1.2	Avhandlingens informanter.....	71
<b>4.2</b>	<b>Materiale og datainnsamling.....</b>	<b>74</b>
4.2.1	Oversikt over innsamlet materiale .....	74
4.2.2	Klasseromsobservasjon .....	77
4.2.3	Litterære samtaler .....	78
4.2.4	Ulike former for intervju.....	82
4.2.5	Fremmedelementer i klasserommet: refleksjoner om forskerrollen og opptaksutstyr .....	85
<b>4.3</b>	<b>Analyser av innsamlet materiale.....</b>	<b>87</b>
4.3.1	Transkribering.....	87
4.3.2	Utvelgelse og videre analytisk tilnærming til materialet.....	89
4.3.3	Varianter av dialogisk diskursanalyse.....	92
<b>4.4</b>	<b>Validitet og pålitelighet .....</b>	<b>92</b>
<b>5</b>	<b>Analyser og drøfting .....</b>	<b>95</b>
<b>5.1</b>	<b>Oppsummering av resultat fra de tre artiklene .....</b>	<b>95</b>
5.1.1	Artikkel I .....	95
5.1.2	Artikkel II .....	96
5.1.3	Artikkel III .....	97
<b>5.2</b>	<b>Avhandlingens bidrag til kunnskap om litteraturfaglig praksis ...</b>	<b>98</b>
5.2.1	Meningsskaping og forståelse i praksisen .....	98
5.2.2	Tolkningsmangfold .....	99
5.2.3	Engasjement, deltakelse og utvikling .....	103
5.2.4	En praksis? .....	105
<b>6</b>	<b>Veien videre – studiens begrensninger og behov for videre forskning.....</b>	<b>109</b>
<b>7</b>	<b>Litteratur .....</b>	<b>113</b>

## 1 Innledning

*Flere elever begynner å snakke om novellen (hører noen snakke om komposisjon) med naboen. Olav snakker med noen av elevene [...]Olav har ikke gitt instruksjon om at elevene får tid til å diskutere teksten etter å ha lest den, men elevene gjør det av seg selv – tydeligvis en arbeidsmåte som er selvfølgelig i klassen (130318-PS-1400 AFG)<sup>1</sup>.*

Denne beskrivelsen av og refleksjonen over elevenes arbeid, er et utdrag fra feltnotatene fra en norsktime i klasse 3C. Elevene har fått beskjed av lærer Olav om å lese Hans E. Kincks novelle ”Korstroll” og legge spesielt merke til novellens oppbygging og tematikk, samt se den i lys av sin historiske kontekst. Etter et kvarters stille individuelt arbeid begynner elevene så smått å samtale med hverandre, og etter hvert tar alle elevene del i små grupper som former seg rundt omkring i klasserommet. Som relativt ny i dette rommet, hvor de fleste elevene har hatt sin norskundervisning de siste tre årene, skjønner jeg ikke umiddelbart at det nettopp er et slikt arbeid læreren inviterte til. Først etter at læreren har vært innom og snakket med flere av gruppene, forstår jeg at alle elevene er innforstått med arbeidsformen. Etter omtrent tjue minutter henvender læreren seg igjen til plenum, og klassen oppsummerer de tre punktene i den muntlige instruksjonen i en lærerledet økt som varer i nye tjue minutt.

Feltnotatene fra denne undervisningsøkten er interessante på flere vis. Notatene viser tydelig frem kontrasten mellom den innforståtheten som finnes i et veletablert klasseromsfellesskap og den utenforståendes usikkerhet i møte med det implisitte. Mer interessant er det likevel å se nærmere på hva det implisitte består av. Først og fremst virker selve de organisatoriske rammene å være innforståtte; når elevene får beskjed om å arbeide med en tekst, er deres medelever – og deres lærer – relevante og nyttige samtalepartnere, og det å samtale om en tekst og om hvordan denne kan, eller kanskje bør, omtales og forstås, er en selvfølgelig del av arbeidet med teksten. Samlingen i plenum etterpå fungerer både oppsummerende og veiledende, som et sted der læreren løfter frem elevenes bidrag – til nytte også for de av elevene som ikke fikk del

---

<sup>1</sup> Referansene til materialet er gjengitt i vedlegg 3: Oversikt over datamaterialet.

i akkurat disse momentene under gruppesamtalene – hvor han guider elevene bort fra tolkningsforslag han ikke finner holdbare, ber dem peke på konkrete observasjoner i teksten for å understøtte sine forslag, knytter an til litteraturhistorisk kontekst og til den neste teksten de skal arbeide med.

Selv om Olavs instruksjon er knapp, rommer oppmerksomhetsrettingen mot tekstens oppbygning, tematikk og historiske kontekst hans forventninger om elevenes måter å forholde seg til tekstene på som går igjen i undervisningen, og som kaller på elevenes tidligere tekstarbeid i dette klasserommet. I plenumssamtalen i etterkant veves hvert av disse stikkordene sammen i argumentasjonen for helhetsforståelsen av teksten som skapes av lærer og elever.

Øyeblikksbildet fra 3Cs arbeid med ”Korstroll” er hentet fra en klasse fra slutten av en mer eller mindre obligatorisk 13 års skolegang i Norge. Elevene i denne klassen har lang erfaring med rollen som elever i norskundervisningen generelt, og med denne læreren spesielt. De kjenner hans forventninger, og kun ved hjelp av noen stikkord fra ham ser de ut til å kunne ta beslutninger som svarer til disse forventningene, både når det gjelder innganger til teksten og organisatoriske rammer og ressurser. Forståelsen av hva man driver med og hvordan man gjør det synes å være innforstått i det som i slike øyeblikksbilder fremstår som et faglig fellesskap. Dette øyeblikksbildet er hentet fra slutten av grunnopplæringen. Elevene som løftes frem i denne avhandlingens tre artikler, møter vi både i første og siste semester av deres videregående skolegang. Avhandlingens hovedtittel skriver seg fra en litterær gruppesamtale i vg1. Helenas utsagn om at ”det [...] rister litt i hjernen”<sup>2</sup> er en beskrivelse av hennes reaksjon på tekstens klang og rytme – en uttalelse som rommer risiko, som viser frem hennes måte å involvere seg i teksten med hele seg, samt hennes vilje til å bruke det språket hun har i møte med tekstens kompleksitet og en faglig praksis. Uttalelsen kommenteres mer utførlig i artikkelen ”Inn i norskfaget?” (Gourvenec, Nielsen, & Skaftun, 2014).

---

<sup>2</sup> I tittelen er markeringen av hoppet i sitatet fra ”det” til ”ristet” (“[...]”) utelatt av hensyn til lesbarheten.

## **1.1 Avhandlingens forskningsinteresse og problemstilling**

Denne avhandlingen vender oppmerksomheten mot *møtet mellom individer, eller deltakere, og litteraturfaglig praksis*. Dette møtet kan vi studere ved å vende oss mot konkrete, situerte hendelser hvor individer utøver eller på andre måter forholder seg til praksisen. Prosjektet springer ut av en interesse for hvordan slike møter mellom deltaker og praksis utspiller seg på ulike trinn i elevenes faglige utvikling og i utdanningen, og er fundert i en tro på at kunnskap om faglig praksis er det beste utgangspunkt både for å diskutere skolefagenes innhold, formål og nytteverdi.

Men hva er en praksis, hva er et fag, hvem kan forstås som deltakere i et praksisfellesskap? Og forstås litteraturfaget best i entall eller flertall? Disse spørsmålene har ingen entydige allmenngyldige svar. Begreper som praksis og fag er nettopp *vage begrep* (Blikstad-Balas, 2014), begreper som kaller på tolkning og bruksdefinisjoner i det enkelte forskningsprosjekt. I dette prosjektet forstås litteraturfaget som tilhørende hele skole- og utdanningssystemet, og alle utøverne i dette systemet forstås følgelig som (potensielle) deltakere i et litteraturfaglig praksisfellesskap. I tråd med en slik forståelse foregår utviklingen innenfor et fellesskap, fra barneskole til høyere utdanning og akademisk. Det betyr ikke at prosjektet er blindt for dette fellesskapets variasjon blant annet når det gjelder perspektiv, aktiviteter og genre. Det betyr derimot at prosjektet vender seg mot det som samler, med en interesse for hvordan det samlende arter seg på ulike trinn i utviklingen og innen ulike institusjonelle rammer. Slike studier kan i neste omgang utgjøre grunnlag for diskusjoner om hvorvidt det er meningsfullt å forstå dette lange løpet på tvers av alder og institusjonelle rammer, som en felles praksis.

Med en slik inkluderende forståelse av litteraturfaglig praksis, er kildene til kunnskap om praksisen mange. Denne avhandlingen søker å skaffe til veie *kunnskap om møtet mellom elever i siste del av grunnopplæringen og litteraturfaglig praksis*. For å få tilgang på situasjoner der elevene er innrettet mot den faglige praksisen, der slike møter altså har gode forutsetninger, er materialet hentet blant det vi kan kalle *høytpresterende elever*. Elevene vi møter i avhandlingen er høytpresterende i den forstand at de har kommet inn på en videregående skole med høyt snitt, med en solid faglig tradisjon og stolthet.

Selv om dette ikke er en homogen gruppe, kan vi forvente at elevene i utbredt grad aksepterer de faglige situasjonene som ramme for sine handlinger, at de forsøker å tre inn i den faglige praksisen, og at de møtes av lærere som forventer konsentrasjon om faglig aktivitet i undervisningen.

Elevenes møter med faglig praksis foregår gjennom ulike aktiviteter og situasjoner i undervisningen, ikke minst i ulike møter rundt de litterære tekstene. I denne avhandlingen er det lagt til rette for åpne gruppesamtaler over litterære tekster, hvor elevenes faglige tenkemåter i møte med fagets gjenstander kan komme til uttrykk. Instruksjonen og situasjonen er her *designet*, i samråd med elevenes lærere, og slik sett er det gjort en innbryten i praksis. Samtidig er situasjonene svært nært beslektet med situasjoner og aktiviteter som er familiære og i utbredt bruk i disse klassene. Undersøkelsene av disse samtalene forstås følgelig som studier av elevene i praksis, hvor vi kan få innsikt i måter elevene opptrer faglig på, både i møte med fagets ressurser og i samhandling med andre deltakere i praksisen. Ved å studere elevene i slike situasjoner, kan vi få tilgang på språklige medieringer av praksis.

Elevenes omtaler av, eller det vi kan forstå som former for *rekontekstualiseringer*<sup>3</sup> av praksis (Van Leeuwen, 2008), kan bidra til å bygge ut og nyansere bildet av praksisen vi observerer i de litterære samtalene. En slik kilde til kunnskap må fortolkes med rekontekstualiseringen i mente; den er ikke en avbildning av praksis, men diskursive representasjoner av den. I denne avhandlingen er gruppeintervjuer av elevene benyttet som kilde til slike rekontekstualiseringer.

Avhandlingen hviler på en interesse for utvikling av praksis. Ulike stadier i utviklingen måles ikke på noen systematisk måte, verken hos enkeltelever eller elevgruppen som helhet. Derimot byr den ene delstudien av elever i praksis på en sammenligning med litteraturforskere i en lignende situasjon, og den siste delstudien, der vg3-elevne ser tilbake på og rekontekstualiserer praksisen og egen utvikling innen praksisen, kaster lys over rammene for utvikling i den litteraturundervisningen de har møtt. Materialet som er samlet inn i forbindelse med dette avhandlingsarbeidet, kaller på videre undersøkelser av

---

<sup>3</sup> Teoretiske begrep som *praksis*, *diskurs*, *engasjement*, *rekontekstualisering* og *dialogisk diskursanalyse* tas her i innledningen i bruk uten videre teoretisk avklaring. Slike avklaringer følger i kapittel 3.



litteraturfaglig praksis med et mer entydig blikk for språklig og faglig utvikling hos enkeltelever og gruppene som helhet.

## **1.2 Avhandlingens tre artikler og tilhørende forskningsspørsmål**

Avhandlingens bidrag til kunnskap om møtet mellom elevene og litteraturfaglig praksis skaffes til veie ved å studere litterære gruppesamtaler og retrospektive gruppeintervju ved hjelp av en dialogisk diskursanalytisk inngang, hvor deltakernes diskursive forhold til teksten står i sentrum for oppmerksomheten i de litterære samtalene, og de diskursive forholdene elevene skaper til praksisen, står i sentrum i intervjuene. Avhandlingens tre artikler belyser problemstillingen fra ulike perspektiv:

**Artikkel 1:** Gourvennec, A. F., Nielsen, I., & Skaftun, A. (2014). Inn i norskfaget? Litterære samtaler som faglig praksis. I A. Skaftun, P. H. Uppstad, og A. J. Aasen (Red.), *Skriv! Les! 2: Artikler fra den andre nordiske konferansen om skriving, lesing og literacy* (s. 27–45). Bergen: Fagbokforlaget.

I denne artikkelen studeres likhetstrekk og forskjeller ved en litterær gruppesamtale mellom ferske vg1-elever og en samtale mellom litteraturforskere. Elevenes og forskernes involvering, dybdeforståelse og orientering mot helhetsforståelse er sentrale trekk ved samtalene som diskuteres her. Artikkelen belyser særlig deltakernes handlinger, deres måter å forholde seg til teksten (artefakt) på, samt deres deltakelse – forstått som sentrale element i den faglige praksisen.

**Artikkel 2:** Gourvennec, A. F. (2016). En plass for meg? Faglig identitetsbygging i en litterær praksis. *Acta Didactica Norge*, 10(1). Hentet fra <https://www.journals.uio.no/index.php/adno/article/view/2342>

I denne artikkelen foretas en nærlesing av en litterær samtale mellom tre ferske vg1-elever, og følgende forskningsspørsmål søkes besvart: *Hvordan skaper tre elever på vei inn i et mer akademisk preget litteraturfag en plass for seg selv og hverandre i den litterære gruppesamtalen som faglig praksis*. Artikkelen belyser særlig deltakelse som sentralt element i den faglige praksisen.

**Artikkel 3:** Gourvenec, A. F. (2016). Litteraturfaglig praksis. Avgangselevers retrospektive blikk på arbeid med litterære tekster i videregående skole. *Nordic Journal of Literacy Research*, 2. Hentet fra <https://nordicliteracy.net/index.php/njlr/article/view/271>

I denne artikkelen studeres vg3-elevers fremstillinger av litteraturarbeidet som faglig praksis, slik de kan leses ut av to retrospektive gruppeintervju. Artikkelen søker å besvare *hvordan elevene beskriver praksisens deltakere, handlinger og ressurser, samt hvilke kjerneverdier som strukturerer elevenes bilder av praksis*. Artikkelen belyser både enkeltelementer i praksisen og praksisen som helhet.

I drøftingen vil bidragene fra artiklene føres sammen og diskuteres i lys av hverandre, med en ambisjon om å gjøre bildet av praksis fyldigere. Ved å belyse deler av den litteraturfaglige praksisen slik den utspiller seg i litterære gruppesamtaler mellom høytpresterende elever i videregående skole, med et sideblikk til forskeres praksisutøvelse, og ved å belyse praksisen slik elever mot slutten av videregående reflekterer over den i gruppeintervju, er formålet med avhandlingen følgelig å bidra med et helhetlig perspektiv på litteraturfaglig praksis. Videre er det et formål å bidra til å styrke kvaliteten på litteraturundervisningen i skolen ved å produsere kunnskap som som kan legges til grunn for diskusjoner om progresjon og utvikling gjennom hele skoleløpet.

## 2 Bakgrunn: literacy og litteraturfaglig praksis

I denne avhandlingen forstås literacy, litteraturredaktikk og litteraturfaglig praksis som tett forbundet med hverandre. I dette kapitlet vil forbindelsen forsøkes tydeliggjort. Først skal vi ta en kikk på den utdanningspolitiske situasjonen, dens forankring i et literacy-begrep og dens etterspørsel etter legitimering og identifisering av litteraturens plass i norskfaget. Deretter skal vi se nærmere på noen ulike måter å legitimere litteraturundervisningens på – eller det litteraturredaktiske *hvorfor*. Siste del av bakgrunnskapitlet vies en oversikt over det vi kan forstå som litteraturredaktikkens *hva* og *hvordan*, her sett med et praksisperspektiv.

### 2.1 Utdanningspolitisk situasjon

#### 2.1.1 Endringstid?

Utspill om endringer i den norske skolens undervisningsfag har de siste årene kommet med svært høy frekvens. Bare i løpet av dette tiåret har den dagsaktuelle utdanningspolitiske debatten og situasjonen blant annet avfødt forskningsrapporter om innføringen av *Kunnskapsløftet* (for eksempel Hodgson, Rønning, Skogvold, & Tomlinson, 2010; Hodgson, Rønning, & Tomlinson, 2012; Sivesind, 2012), reviderte læreplaner blant annet i norskfaget (Utdanningsdirektoratet, 2013), utredninger om fremtidens skole (NOU 2014: 7, 2014; NOU 2015:8, 2015) og en ny stortingsmelding om fornyelse av *Kunnskapsløftet* (Kunnskapsdepartementet, 2016). I tillegg har disse bidragene og styringsdokumentene ført til en rekke svar fra ulike instanser, i form av videre forskning, høringsuttalelser, kronikker og debatter fra forskningsmiljø, skolemiljø, fagforeninger og fagspesifikke organisasjoner. Det er likevel en kjent sak at endringer på styringsnivå, eller på det vi kan kalle *retorisk nivå* (Ongstad, 2012), ikke er det samme som endringer i skolen, i undervisningen eller i den faglige praksisen som elevene blir kjent med i skolen. En langsommere endringstakt i praksis enn på retorisk nivå kan kritiseres og

karakteriseres som manglede endringsvilje, konservatisme eller latskap. Alternativt kan vi beskrive tregheten som et vitne om at fagene, dets sammensetning, verdier og aktiviteter har sitt utspring i noe langt mer enn politiske strømninger, og at mange av fagets forvaltere, blant dem skolens lærere, har en identitet og et eierforhold til et fag som ikke primært springer ut av læreplanen, men av egen utdanning og lang erfaring med faget – både i og utenfor skolen. Vi kan se for oss at endringer som tar form over tid i en utveksling mellom endringsvilje og endringsskepsis, er dypere forankret i lærerstanden og dermed også mer levedyktige enn endringer av fag og didaktikk som vokser frem over natten.

Dersom endringene på retorisk nivå er store, knyttes spørsmålet om endringsvilje og endringstakt til spørsmål om endring av fagets emner, aktiviteter og verdier, til hva som forstås av fagets utøvere og forvaltere som det mest sentrale i faget – eller til det vi kan kalle en form for faglig *kjerne*. Kjernebegrepet er verken enkelt å definere eller nytt. I dansk utdanningspolitikk har det vært sentralt i forsøket på å definere det sentrale innholdet i faget (se Krogh, 2003, s. 21ff. for en oversikt og diskusjon av begrepet). Martin Jørgensen skisserer tre ulike strategier for å definere danskfagets kjernefaglighet: man kan innkretse 1) *det objektive i faget*, det vil si det konkrete og målbare, 2) det innholdsmessig *uunnværlige*, eller, som Jørgensen selv finner mest hensiktsmessig, 3) man kan forsøke å definere en *kvalitativ kjernefaglighet*, det vil si ”den måte vi arbejder med [teksterne] på” (Jørgensen, 2004, s. 128). Denne siste strategien beveger blikket bort fra innhold og over på handling. Veien er kort fra denne forståelsen til Ellen Kroghs definisjon av *vidensformer*, ”den måte der produceres viden på i fag eller mere præcist den ritualiserede faglighed der gælder for udsagn der refererer til bestemte sagligheder” (Krogh, 2003, s. 23). En slik forståelse av kjerne, der alle elementene for den praksisen det faglige innholdet inngår i, aktiveres i denne avhandlingen.

I norsk utdanningspolitisk sammenheng er kjernebegrepet nettopp aktualisert, som sentralt i stortingsmeldingen *Fag – Fordypning – Forståelse* (Kunnskapsdepartementet, 2016) – benyttet i ordene *kjerneelementer* og *kjernebegreper*. I stortingsmeldingen defineres kjerneelementer som bestående ”av sentrale begreper, metoder, tenkemåter, kunnskapsområder og uttrykksformer i faget” (Kunnskapsdepartementet, 2016, s. 34), og det kan altså

forstås som sentrale kjennetegn ved elementene i en *faglig praksis*. Stortingsmeldingen gir oppdraget om å definere de enkelte fagenes kjerneelement til grupper av fagpersoner fra ulikt hold, også fra ”UH-sektoren og lærerprofesjonen” (Kunnskapsdepartementet, 2016, s. 36). I meldingen understrekes både sammenhengen mellom og forskjellen på skolefag og vitenskapsfag, og det etterspørres en refleksjon over hva i vitenskapsfagene alle elever skal lære – og som dermed bør legges til de felles første ti års grunnopplæring – og hva som kan legges til videregående skole og høyere utdanning. Definisjonene av kjerneelementene skal i neste omgang være utgangspunkt for den fagfornyelsen meldingen ber om, der ett av målene er en reduksjon av den såkalte emnetrengselen. Det påpekes også at kjerneelementene ”kommer til uttrykk på fagenes premisser” (Kunnskapsdepartementet, 2016, s. 34), og det skal tas hensyn til ”at fagene skal fungere over tid og ikke være statiske” (Kunnskapsdepartementet, 2016, s. 35). Dersom vi skal ta innover oss meldingens etterlysning av endring, er det altså en endring som skal skje i tråd med fagets kjerne, slik den kan forhandles frem mellom ulike faglige aktører. De endringer som skal skje med faget må slik forstått være i tråd med en konsensus eller et kompromiss om en faglig kjerne, inngått mellom ulike aktører i fagfeltet. Stortingsmeldingen oppfordrer altså ikke til noe faglig paradigmeskifte, men til en endring som springer ut av diskusjoner forankret i fagmiljøene.

Omtalene av norskfaget i utredningen *Fremtidens skole* og i stortingsmeldingen er særlig interessant å se i lys av hverandre fordi de får frem en spenning mellom to svært ulike forståelser av faget, av dets rolle og kjerne. I utredningen plasseres norskfaget, sammen med engelsk og andre fremmedspråk, i fagområdet språkfag. Med formål om tettere sammenheng og samarbeid mellom fagene i hvert fagområde, fremhever rapporten likhetene mellom språkfagene, samlet ved hjelp av merkelappen *språklæring og kommunikasjon*. I tillegg foreslås det at ”noen av kultur- og litteraturdelenene i fagene samlet sett gjøres noe mindre omfattende” (NOU 2015:8, 2015, s. 52). Den foreslåtte styrkingen av fagområdet avgrensers seg i hovedsak til å starte fremmedspråkopplæringen tidligere i utdanningsløpet enn nå.

Reaksjonene på det som ble oppfattet som utredningens stemoderlige behandling av, manglende forståelse for og en omfattende innskrenking av norskfaget, lot ikke vente på seg da utredningen ble presentert (Fodstad, 2015;

Skaftun, Aasen, & Wagner, 2015; Smidt, 2016). I reaksjonene understrekes det at plasseringen av norskfaget blant språkfagene er en radikal reduksjon av faget, og at dets særegenhet snarere forsvaret en stilling som hjemmehørende i hele tre av utredningens fire foreslåtte fagområder – det vil si både i fagområdene språkfag, samfunns- og etikkfag og estetiske fag.

Stortingsmeldingen besvarer både selve utredningen, høringsuttalelsene og andre reaksjoner som kom i kjølvannet av utredningen, og i meldingen blir utredningens radikale omdefinering av norskfaget imøtegått. Departementet viser nettopp til at en plassering av norsk i fagområdet for språkfag er en innsnevring av fagets formål og kjerneelementer, og ”understreker at norskfaget er og skal være både et språkfag, og et sentralt fag for kulturforståelse, kommunikasjon, dannelse og identitetsutvikling” (Kunnskapsdepartementet, 2016, s. 50). Likevel kreves det altså i meldingen at norskfaget, på linje med alle andre fag, skal gjennomgå en faglig debatt om kjerneelementer og -begreper med mål om å kutte noe i bredden av faget.

Både den offentlige utredningen, med sine radikale forslag, og stortingsmeldingen, med sin insistering på at noe må vekk i kombinasjon med en avvisning av utredningens forslag til reduksjon av norskfaget til et språkfag, revitaliserer på ulike vis en debatt om norskfagets identitet, rolle og nytte, og ikke minst om litteraturundervisningens legitimering. Dette er ingen ny debatt, og spørsmålet om et fags hva og hvorfor vil være evig pågående, om det så bare finner sted implisitt i forvaltningen og utøvelsen av faget. Med stortingsmeldingens avvisning av Ludvigsens-utvalgets reduksjon av norskfaget, kunne vi valgt å forstå utvalgets innspill som en parentes. Utredningen er likevel interessant fordi den har en dyp forankring både utenfor utvalgets forslag og landets grenser. På den ene siden kan vi forstå det som forankret i det Sawyer og de Ven kaller et kommunikativt paradigme, der det såkalte dialogiske klasserommet står sentralt, og der det ideologiske målet er ”likhet gjennom (språk og) utdanning” (Ongstad, 2012, s. 36). På den andre siden kan vi forstå det som tydeligere forankret i et utilitaristisk, nytte- eller effektorientert paradigme, der ferdighetstrening står sentralt i en ideologi knyttet ”til rasjonalisme, samfunnets fremtidige teknologiske utvikling, sterk funksjonsorientering og til restaurasjon av tapte standarder” (Ongstad, 2012, s. 36). Slike paradigmer, eller forståelser av morsmålsfaget, er ikke parenteser, men snarere perspektiv som er høyst til stede i det utdanningspolitiske

landskapet, i verdier som målbarhet, målstyring og nyttetenkning. Fag som tradisjonelt måles i annen valuta, slik som litteraturdelen av morsmålsfaget, vil i et slikt miljø stadig tvinges til å måtte legitimere seg så å si på bortebane. Vi skal komme tilbake til hvordan slike legitimeringskrav for litteraturundervisningen møtes. Først skal vi likevel ta omveien om *literacy*-begrepet, et begrep som står sentralt både i internasjonal og nasjonal utdanningspolitikk og -forskning, og som lå til grunn for utformingen av *Kunnskapsløftet* og de grunnleggende ferdighetene i den norske læreplanen. Begrepet kan forstås i lys av både kommunikative og utilitaristiske paradigmer, men det kan også forankres i andre paradigmer og tilskrives andre kvaliteter og verdier.

### *2.1.2 Fagovergripende og fagspesifikk literacy*

Det synes å være ukontroversielt innen norsk utdanningsforskning å forstå *Kunnskapsløftet* som en literacy-reform (Berge, 2005; Skaftun, 2009; Skjelbred & Veum, 2013). Både innføringen av grunnleggende ferdigheter og vektleggingen av opplæring i bruk av språklige redskaper på tvers av fag og på det enkelte fags premisser, gir godt grunnlag for å forstå læreplanen dit hen. En slik literacy-vending i det norske utdanningspolitiske landskapet var farget av tilsvarende internasjonale strømninger. Fortellingen om PISA-sjokket som førte til en revurdering av den skolen vi trodde skulle gi norske barn det beste utgangspunkt, er fortalt mange ganger. Spørsmål om slike tester gir et korrekt, rettferdig eller valid bilde av de respektive utdanningssystemene; hva det er fornuftig å bruke testresultatene til og om det er fornuftig å la slike resultater være en sentral premissleverandør til formingen av dagens eller fremtidens skole, er også stilt og besvart mange ganger på ulikt vis.

En oppmerksomhet om literacy er derimot ikke ensbetydende med en testbasert eller målstyrt skole. Begrepet er komplekst og kan ha ulike betydninger i forskjellige sammenhenger. I innledningen til sin innsirkling av begrepet i *Literacy. An Introduction to the Ecology of Written Language*, hevder David Barton at "[l]ooking at definitions of literacy may be an impossible task: the idea that complex concepts are susceptible to dictionary-like definitions is probably a myth" (Barton, 1994, s. 19). Ved å gå nettopp til ordbøkene, finner han likevel interessante referanser til bruk av og forhold mellom begrepene

*literate*, *illiterate*, *literacy* og *illiteracy*. *Literate* synes å være det eldste begrepet, i betydningen av å være skolert (*educated*), mens *illiterate* betegner det å ikke være skriftspråkskyndig. *Literacy* opptrer først i 1883, over 200 år etter sin motpol *illiteracy* (Barton, 1994, s. 20), mens betydningsoverføringen til andre domener enn det skriftspråklige, er av langt nyere dato – f.eks. i *economic literacy*, (med spor) fra 1943. Barton påpeker også at *literacy* og *illiteracy* ikke alltid er det selvsagt kontrasterende paret, men at *literacy* også benyttes som motpol til *orality* eller *oracy*.

Senere har begrepet utviklet seg i ulike retninger, blant annet takket være New Literacy Studies (NLS) og The New London Group (1996) som rettet oppmerksomheten mot alle de skriftspråkspraksiser som finner sted utenom skolen og andre offentlige institusjoner, og som forstår *literacy* som *sosiale praksiser* (Street, 1984). James Paul Gee har vært en av de tydelige forkjemperne for at skolen må ta lærdom av engasjerende såkalte *out of school* *literacy*-praksiser, slik som videospill der spilleren trer inn i og manøvrerer en illusorisk verden (Gee, 2006). Roz Ivanič (2009) argumenterer på sin side for at det er på tide å bringe kunnskapen fra NLS tilbake til utdanningsinstitusjonene og kritisk og detaljert studere hvordan den kan anvendes der.

Begrepet *literacy* bærer altså med seg en historie med konnotasjoner som i større eller mindre grad klinger med når det benyttes i ulike kontekster i dag, og det er kanskje ikke så overraskende at forsøk på oversettelse av dette komplekse begrepet ikke har fått noe stort gjennomslag. Forståelsen av *literacy*-begrepet som ligger til grunn for *Kunnskapsløftet*, favner både en form for skriftspråklig basisferdigheter og sosialt forankrede skriftspråkspraksiser. De grunnleggende ferdighetene omtales både som fagovergripende og som fagspesifikke eller som *utøvelse av faglighet* (Berge, 2005). En tankemodell som belyser sammenhengen i *Kunnskapsløftets* *literacy*-begrep, er Bjørn Kvalsvik Nicolaysens oversettelse av *literacy* til *tilgangskompetanse* (Nicolaysen, 2005) og Atle Skaftuns videreutvikling av Nicolaysens begrep. Skaftun foreslår en inndeling av *tilgangskompetansen*, når det gjelder lesing, i tre nivåer. Det dreier seg om:

*å komme inn i skriften, og på det grunnlaget bli i stand til å komme inn i tekstens meningsverden. Når man har funnet veien inn, handler*



*den videre utviklingen også om å komme ut av teksten og innta en selvstendig og myndig holdning til teksten. Lesing handler derfor om å komme inn i et skriftkulturelt fellesskap (Skaftun, 2014, s. 17).*

I denne avhandlingen er det primært denne siste delen av tilgangskompetansen som studeres, det vil si hvordan elevene, i møte med den skriftspråklige praksisen i litteraturundervisningen, trer inn i, oppholder seg i, utvikler seg innen og reflekterer over det skriftkulturelle fellesskapet denne fagspesifikke praksisen utgjør.

Mange delvis overlappende begrep viser til det som kjenner seg ut et fagspesifikk literacy, eller et fags, domenes eller en praksis' mest sentrale eller spesifikke innhold, væremåter eller gjøren. Noen av disse, slik som *diskurs* og *praksis*, vil vi komme tilbake til under redegjørelsen for avhandlingens teoretiske perspektiv. Her skal likevel nevnes to begrep som har gjort seg gjeldende i møtet mellom fagdidaktisk forskning og literacy-forskning. Timothy og Cynthia Shanahan har særlig poengtert viktigheten av å undervise *disciplinary literacy*, som et motstykke til å rette oppmerksomheten ensidig mot *content area literacy* (Shanahan & Shanahan, 2008, 2012). I sin forskning har de undersøkt fagspesifikke måter å lese, skrive og bruke og forholde seg til skriftspråket på. Et annet begrep, i større grad knyttet til diskusjoner om og legitimering av fagenes innhold og formål, er *faglighet*. Vibeke Hetmar har både bidratt til å gjøre begrepet velkjent, først og fremst med hennes skille mellom *lærerfaglighet* og *elevfaglighet* (Hetmar, 1996), og til å kritisere en upresis bruk av begrepet, særlig i utdanningspolitiske uttalelser om at fagligheten skal styrkes (Hetmar, 2013). Hun argumenterer for å rette oppmerksomheten mot aktivitets- og kommunikasjonsformer i ulike domener utenfor skolen (slik som vitenskaps-, profesjons- samfunns- og hverdagsdomener) og oppfordrer til klare referanser til disse formene når de bringes inn i undervisningen.

Dersom vi forstår *Kunnskapsløftet* som en literacy-reform der elevene skal utvikle seg slik at de får tilgangskompetanse på alle de tre trinnene Skaftun redegjør for, er det et tankekors at det fagspesifikke ved norskfaget fikk lite oppmerksomhet den første tiden etter innføringen av læreplanen. At lesing og skriving fant sted og skulle finne sted i morsmålsfaget syntes å være en selvfølge, og den oppmerksomhet som ble rettet mot fagspesifikk lesing og

skrivning ved hjelp av slagord som *lesing i alle fag*, førte til et fokus på andre fag enn norsk. De siste årene har vi likevel sett en endring i denne situasjonen, med en interesse for faglighet og fagspesifikk literacy også oppover i trinnene.

I dette landskapet plasserer *Leseboka: leseopplæring i alle fag på ungdomstrinnet* (Skaftun, Solheim, & Uppstad, 2014) seg, der de enkelte fagenes fagspesifikke lesing forstås som bidrag til en helhetlig leseferdighet. Bokens todelte form, med en fagovergripende og en fagspesifikk del, viser frem den utvekslingen mellom de fagovergripende og de fagspesifikke aspektene ved leseferdigheten som boken argumenterer for. Dersom vi fremholder at literacy også dreier seg om å komme inn i skriftkulturelle fellesskap, slik som i Skaftuns tredje nivå av tilgangskompetanse, melder det seg et spørsmål om hvilke skriftkulturer og skriftkulturelle praksiser som utgjør, kan eller bør utgjøre norskfaget. I norskfaget kretser de grunnleggende ferdighetene lesing, skrivning, muntlighet og digitale ferdigheter om skriftspråket, også fordi skriftspråk og tekster av ulike slag er fagets sentrale studieobjekt og artefakt. I de litterære samtaler som er del av dette prosjektet, forstås lesing og muntlighet som tett sammenvevd, og utforskningen av samtaler er slik sett et bidrag til kunnskap om fagspesifikk literacy, med et særlig blikk for lesing og muntlighet. Litteraturundervisningen har tradisjonelt hatt en sentral plass i norskfaget, og i en refleksjonen om norskfagets fagspesifikke literacy aktualiseres også spørsmål om litteraturundervisningens legitimitet, plass og innhold.

## ***2.2 Litteraturundervisningens legitimering***

Å definere hva et fag er eller forsøke å sirkle inn dets mest sentrale kjennetegn, er ingen nøytral aktivitet. På samme vis som hvis vi vil definere skolens fremste oppgave, vil både politisk ståsted, menneskesyn og andre normer for hva som er moralsk eller kvalitativt godt klinge med i ulik grad. Hva litteraturundervisningens fagspesifikke literacy er i praksis, er svært tett forbundet både med spørsmål om hva litteraturfaget er eller bør være, og med om, hva slags og hvorfor litteraturen bør ha en sentral plass i grunnopplæringen. Enhver legitimering av litteraturundervisningen vil være forankret i en forståelse av hva faget er; argumentasjonen for hvorfor undervisningen er viktig for hele befolkningskull, springer ut fra og peker mot en forståelse av faget –

enten det uttrykkes eksplisitt eller ikke. I det følgende skal vi først forsøke å sette ulike legitimeringer i forgrunn, før vi ser nærmere på studier av litteraturfaglig praksis.

I endringstider kan tradisjonelle legitimeringer for et fags relevans i utdanningssystemet bli satt på prøve – enten endringene drives frem av nye innsikter, teorier og strømninger i tilknyttede vitenskapsdisipliner, innen pedagogikk eller didaktikk, eller av politiske strømninger. Nyttetenkning er én slik strømning som fordrer nye måter å legitimere enkelte av undervisningsfagene på. Peter Kaspersen løfter frem en posisjon hvorfra det nærmest virker umulig å besvare dette kravet om legitimering på utilitarismens premisser. Han mener det er

*næsten indlysende at litteraturdidaktikken har et anstrengt forhold til den utilitaristiske dagsorden. Det er nærmest umuligt at måle udbyttet af litteraturundervisning med noget der ligner videnskabelig pålidelighed, og når kravet dukker op hos elever (som forlanger retfærdige karakterer) og skoleledelser (som forlanger effektivitet og kundetilfredshed), sætter det lærerne i en didaktisk klemme (Kaspersen, 2012, s. 57).*

Når Kaspersen fremhever det som *innlysende* at litteraturdidaktikkens og utilitarismens dagsorden er uforenelige, hviler også dét på en forståelse av litteraturundervisningens formål og kjerne. Han fremstiller det som selvsagt at utbyttet av undervisningen er noe ikke-målbart i det han kaller vitenskapelig forstand.

Svaret på misforholdet Kaspersen peker på – mellom litteraturdidaktikerens forståelse av litteraturfaget og utilitarismens krav og måleenheter – kan gis flere former og føre ulike steder hen. Én mulighet er å avvise nyttetenkningen som premiss (se f.eks. Nussbaum, 2010), en annen å argumentere ut ifra utilitarismens eget språk, men på humanistiske premisser (se f.eks. Skaftun, 2009). Én mulig konklusjon er at litteraturundervisningen må gi avkall på sin sentrale plass i morsmålsfaget – eller i det minste dele den med sakprosaen. I boken *Tekstanalyse*, viser Karianne Skovholt og Aslaug Veum til at en slik endring i skjønnlitteraturens plass i norskfaget alt har funnet sted, og de gir en mulig forklaring på endringen:

*Norskfaget var lenge dominert av arbeid med å analysere og tolke skjønnlitterære tekster, men etter kvart er sakprosa blitt løfta fram og likestilt med skjønnlitteratur i skulen. Ei årsak til at sakprosa er framheva, er at sakprega tekster verkar sterkt inn på korleis vi forstår verda [...] Sakprosaen gir oss informasjon og knyter menneske saman (Skovholt & Veum, 2014, s. 11).*

Det er uklart om endringen her knyttes til et retorisk nivå, altså til endringer i styringsdokument, til et faktisk/praktisk nivå, altså til endringer i undervisningen, eller til begge nivå. Uansett tilskrives forklaringen på endringen en beskrivelse av sakprosaen som kilde til kunnskap, forståelse og kraft til å skape bånd mellom mennesker. Implisitt fremheves dette som noe som skiller sakprosa fra skjønnlitteratur. Dersom vi vender blikket mot ulike legitimeringer av skjønnlitteraturens plass i skolen, virker en slik implisitt beskrivelse av skjønnlitteraturen underlig; i mange av resonnementene for legitimeringen fremheves nettopp litteraturens mulighet for å virke inn på hvordan vi forstår verden og hvordan slik forståelse nettopp kan knytte mennesker fra ulike tider og kulturer sammen. En helt annen mulig konklusjon på misforholdet Kaspersen peker på – en konklusjon som står i sterk kontrast til reduksjonen av skjønnlitteraturens plass i skolen – er at litteraturundervisningen nettopp i våre dager er viktigere enn noensinne (se bl.a. Nussbaum, 1997, 2010; Smidt, 2016; Thavenius, 2004).

De fleste måter å legitimere litteraturundervisningen på kan forstås som knyttet til *dannelse* eller *danning*, om enn til ulike forståelser av begrepet og hvilke aspekt ved danningen litteraturundervisningen egner seg best til å bidra til. Noen slike aspekt er allmenndanning, gjerne knyttet til verdsetting av felles kulturelle og historiske referanser; språkmestring som gir muligheter til myndiggjøring og deltakelse i et demokratisk samfunn; utvikling av empati og evne til å innta andres perspektiv; samt kreativ tenkning som tillater å se nye løsninger og muligheter, skape og kunne utføre tankeeksperiment.

Ett argument for litteraturlesingen er knyttet til språkutvikling. Dette argumentet fremmes nok sjeldnere i forskning enn som hverdagsteori, og er oftere knyttet til lavere enn høyere trinn av skole- og utdanningssystemet. Det

klinger som et tydelig argument i deler av barnebokbransjen<sup>4</sup>. Svært tydelig uttalt finner vi det også hos den svenske ideelle foreningen Läsrörelse, en form for parallell til den norske Foreningen !Les. Läsrörelsen ble i 1999 opprettet som et svar på dystre PISA-resultater og undersøkelser som viste at svenske småbarnsforeldre leste stadig mindre for sine barn. I deres kampanjer er det nettopp lesingens avgjørende rolle for språkutviklingen som plasseres i forgrunn, med motto som "Ge dina barn ett språk" og "Bekämpa språkfattigdomen. Ge plats för barn" (Föreningen Läsrörelsen, udatert). I en slik type argumentasjon er litteraturens nytte som språkutviklende, og følgelig myndiggjørende, sentral, mens det i mindre grad er tydelig hvordan eller hvorfor skjønnlitteraturen egner seg spesielt godt for formålet.

Språkutvikling, eller det å utvikle et rikt og presist språk, kan forstås som en del av allmenndanningen. Allmenndanning er, som danning, riktignok ikke noe entydig begrep. Knyttet til litteraturundervisningen er det ofte likestilt med å skaffe en viss kunnskapsoversikt over litteraturhistorie, kanoniserte verk og forfattere. En slik oversikt er videre gjerne assosiert med preferansene til en form for kulturell eller intellektuell elite. Litteraturhistoriens rolle i litteraturundervisning kaller på en avklaring av formålet med en slik felles allmenndanning i et kulturelt sammensatt landskap. Karin Esmann er en av dem som setter ord på utfordringer knyttet til tanken om en felles kulturarv og den historiske lesningens rolle i morsmålsfaget. Hun understreker at dersom slik lesning skal "indgå i en moderne dannelse, er det nødvendig at den ikke foregår ureflekteret" (Esmann, 2000, s. 138). Spørsmålene hun så lanserer kan, tross sin retoriske form, være en støtte for slik refleksjon:

*Er hovedformålet i den historiske læsning at formidle kulturarven, eller er det, at elevene aktivt tilegner sig den som led i utviklingen af deres historiske bevidsthed? Er det ikke væsentlig i den kulturelt mangfoldige virkelighed, vi i dag lever i, at tydeliggøre, at kulturen ikke er én, men mange? Og hvordan skal vi vælge mellem at tilbyde sammenhængende totalforklaringer, som vi ikke rigtig tror på, og så*

---

<sup>4</sup> Slike argumenter er for eksempel sterkt fremhevet i bokklubben Go'boken, der det å "Få en god start på språkutviklingen" er et av de fremste argumentene for å bli medlem (Sandviks AS, udatert).

*et postmodernistisk afkald på nogen form for sammenhængsforståelse? (Esmann, 2000, s. 138).*

Jon Smidt fremhever nettopp dannings-begrepet som sentralt både for sin egen og Ellen Kroghs interesse for elevenes historiske bevissthet. En slik bevissthet er avgjørende for formingen av en identitet, for å kunne plassere seg ”i en historie og et samfunn – i *tid og rom*” (Smidt, 2016, s. 254f). Smidt forsvarer slik litteraturhistoriens plass i litteraturundervisningen, fordi den tillater en form for dialog mellom andre tiders mennesker og samfunn på den ene siden og eleven og dens samtid på den andre. Historien gir ”elever mulighet til å reflektere over tid og endringer, språklige, sosiale og kulturelle, til å møte levende mennesker fra andre tider, og ikke minst til å forstå hvor noen av de stemmene kommer fra som er vevd inn i deres egne tanker og tekster” (Smidt, 2004, s. 182). Litteraturhistorien kan altså både hjelpe oss til å forstå andre og oss selv, andre tider og kulturer og vår egen tid og kulturer, og den historiske bevisstheten er tett sammenvevd med bevissthet om språk og forming av identitet.

Martha Nussbaum forsvarer litteraturens og de humanistiske fagenes sentrale plass i undervisningen. Hun hevder at disse fagene byr på noe som ikke skal tvinges inn i nyttetenkningen, men som er viktigere enn noen gang, i en tid hvor utilitarismen står sterkt. Avstandstagningen til utilitarismens innvirkning på samfunnet er tydelig markert blant annet i tittelen *Not for profit: why democracy needs the humanities* (Nussbaum, 2010). Nussbaum er særlig opptatt av *liberal arts*' stilling i det amerikanske utdanningssystemet. Ved å starte spesialiseringen sent i utdanningssystemet, og ved at alle studenter de to første årene må forholde seg til en faglig bredde hvor de humanistiske fagene står sterkt, har disse fagene tradisjonelt stått sterkt også på lavere trinn i det amerikanske skole- og utdanningssystemet. Denne stillingen utfordres i en tid hvor økonomisk vekst og målbarhet står i høysetet – fordi de, i alle fall umiddelbart, ikke er forbundet med profitt. Nussbaum advarer mot en slik utvikling ved å minne om en gammel tanke om at den amerikanske *liberal arts*-modellen er sentral i danningen av ”informed, independent, and sympathetic democratic citizens” (Nussbaum, 2010, s. 18), eller, sagt mer utførlig i bokens siste avsnitt:

*If we do not insist on the crucial importance of humanities and the arts, they will drop away, because they do not make money. They only do what is much more precious than that, make a world that is worth living in, people who are able to see other human beings as full people, with thoughts and feelings of their own that deserve respect and empathy, and nations that are able to overcome fear and suspicion in favor of sympathetic and reasoned debate (Nussbaum, 2010, s. 143).*

Litteraturen og kunsten er sentral i utviklingen av det Nussbaum kaller *narrativ fantasi* (*narrativ imagination*), det vil si å kunne innta andres perspektiv og være ”an intelligent reader of that person’s story, and to understand the emotions and wishes and desires that someone so placed might have” (Nussbaum, 2010, s. 96). En slik forestillingsevne er fundamentet for den verden og de menneskene vi nettopp har sett henne beskrive. Nussbaum tillegger likevel ikke krefter utenfor fagene all skyld for den krisen hun mener de humanistiske fagene står i, men påpeker at fagene ikke alltid blir undervist på en slik måte at universitetene selv holder de humanistiske fagenes verdier høyt, men i for stor grad influeres av markedsmodellenes tankegang (Nussbaum, 2010, s. 124f). Undervisningspraksisen kan altså selv stå i veien for det hun fremhever som de grunnleggende verdiene i de humanistiske fagene.

Nussbaums *narrative fantasi* er nært beslektet både med Louise Rosenblatts *estetiske lesing* (*aesthetic reading*) eller *estetiske posisjon* (*aesthetic stance*) (1995) og Judith Langers *litterær erfaring* (*literary experience*) og *forestilling* (*envisionment*) (Langer, 2011a). Rosenblatts skille mellom to ulike posisjoner man kan lese fra, eller to ulike lesemåter – en *effeferent* og en *estetisk* – ble presentert alt i 1938, men er fremdeles et sentralt holdepunkt i dagens skandinaviske litteraturdidaktiske forskning. En leser som inntar en *effeferent* posisjon er først og fremst ute etter å hente ut informasjon fra en tekst, mens leseren i en *estetisk* posisjon retter oppmerksomheten ”*directly on what he is living through during his relationship with that particular text*” (Rosenblatt, 1994, s. 24). Typisk vil man lese en oppskrift eller bruksanvisning på en *effeferent* måte, mens skjønnlitterære tekster kaller på en *estetisk* lese måte. Det er like fullt mulig å lese en informerende tekst *estetisk* og en *litterær* tekst

efferent. Disse to lesemåtene er hos Rosenblatt to ender av et kontinuum, hvor ulike grader av de to lesemåtene alle har sin rettmessige plass.

Judith Langer viderefører og -utvikler Rosenblatts beskrivelse av efferent og estetisk lesning i begrepene *litterær erfaring* og *diskursiv erfaring* og knytter dem til to ulike måter å skape mening på i møte med tekst – henholdsvis å utforske mulighetshorisonter og å fastholde et referansepunkt. Heller ikke hos Langer er det slik at den ene måten å skape mening på er forbeholdt skjønnlitterære tekster, mens den andre er forbeholdt sakprosa. Det dreier seg snarere om ulike forholdningssett man kan innta i møte med alle typer tekster. Likevel inviterer den litterære teksten typisk til en utforskning av mulighetshorisonter og til det Langer kaller *envisionment* og *envisionment-building*. For å bygge slike forestillinger i møte med teksten, kan leseren veksle mellom ulike posisjoner: å 1) være på utsiden og tre inn i en forestilling, 2) være på innsiden og bevege seg rundt i forestillingen, 3) tre ut og tenke over det man vet, 4) tre ut og objektivere erfaringen og 5) forlate forestillingen og bringe den med seg videre til nye erfaringer (Langer, 2011a).

Rosenblatt og Langer er opptatt av å styre litteraturundervisningen i en retning hvor nettopp den *estetiske lesingen* eller *forestillingsbyggingen* er fundamentet, og det er nettopp oppøvingen av slik lesing og forholdningssett som legitimerer litteraturundervisningen. Selv om en slik lesemåte ikke er forbeholdt møter med skjønnlitterære tekster, kan litteraturundervisningen by på gyldne muligheter for å øve opp denne lesemåten. Overføringsverdien til andre domener og fag tydeliggjør Langer senere i boken *Envisioning knowledge. Building Literacy in the Academic Disciplines*, der hun hevder at "Literate thinking can take place around any set of signs and symbols within a society" (Langer, 2011b, s. 13). Hun viser videre hvordan de fem posisjonene i forestillingsbyggingen kan benyttes i undervisningen i ulike fag, med eksempler fra samfunnsfag/historie, naturfag, matematikk og engelsk litteratur.

Både Rosenblatt, Langer og Nussbaum fremholder altså litteraturens særlige invitasjon til og mulighetsrom for utforskning av meningsfulle helheter og ulike perspektiv. Slik utforskning finner de sentrale blant annet for utviklingen av kritisk tenkning, empati, kunnskap og innovasjon – for å nevne noe. Deres forståelse av god litteraturundervisning er dermed forankret i en forståelse av



faget som potensielt formende for enkelteleven, som sentralt for hennes *danning*.

Atle Skaftuns argumentasjon for *Litteraturens nytteverdi* (2009) i skolen tar opp i seg både Rosenblatts estetiske lesing og Langers forestillingsbygging i det han kaller *å se og se for seg*. Skaftun knytter dette tett til en tilgang til teksten der utsigelsen står i sentrum. Med utspring i Mikhail Bakhtins teoretiske perspektiv på stemmer, foreslår han å benytte spørsmålet ”Hvem sier hva og hvordan?” (Skaftun, 2009, s. 121) som guide og fremgangsmåte i arbeidet med litterære tekster, for det han kaller *dialogisk diskursanalyse*. En slik analysemetode er ikke forbeholdt skjønnlitterær lesing, men også Skaftun fremhever skjønnlitteraturens særlige invitasjon til å lese slik; den skjønnlitterære teksten er et avsluttet hele, et helhetlig meningsunivers eller et mikrokosmos som tillater oss å studere det som finnes også utenfor teksten, og da særlig relasjoner mellom mennesker, slik de kommer til uttrykk språklig. Vi kan følgelig plassere Skaftuns legitimering av skjønnlitteraturen som fundert i språklig og kommunikativ danning – slik Jon Smidt (2016) gjør i sin gjennomgang av svar på litteraturfagets legitimeringskrise. En slik plassering er likevel avhengig av at vi har i mente at det dialogiske ordet, som ligger til grunn for Skaftuns dialogiske diskursanalyse, alltid er situert. Skaftun oppsummerer sin legitimering av litteraturen slik:

*Skjønnlitteraturens nytteverdi [...] er å stille til rådighet helhetlige meningsunivers som inviterer til studier av hvordan forholdet mellom mennesker utfolder seg språklig. Slike studier innebærer at man leser litteratur som eksempler på kommunikative relasjoner og med et fokus på den enkeltes ansvar for hvordan man forholder seg til andre og andres ord* (Skaftun, 2009, s. 213).

Dette er likevel ikke litteraturens fulle verdi, men Skaftun ser på det andre arbeidet med litteratur byr på som en *merverdi* (Skaftun, 2009, s. 214) som kan følge med studiene av de kommunikative relasjonene.

Magnus Persson (2007) presenterer og diskuterer ulike måter å legitimere litteraturundervisningen på og kobler spørsmålet til de tre begrepene demokrati, narrativ fantasi og kreativ lesning. Tanken om litteraturundervisningens demokratiserende kraft er både knyttet til muligheten for å utvikle og italesette

sin egen stemme, til å få kunnskap om og kunne tre inn i andres perspektiv og lytte til andres stemmer. Persson mener en slik tro på litteraturundervisningen er naiv; litteraturundervisningen fører ikke nødvendigvis til demokratiserende konsekvenser for elevene, og elevenes evne til å innta en fiktiv persons perspektiv garanterer ikke for deres evne til å innta medmenneskers perspektiv i enhver situasjon. Likevel ser Persson verdien av litteraturen som veien til å avsløre, kritisere og stille spørsmål ved antatte sannheter og etablerte ideologier. I slutten av boken konkluderer han:

*Litteraturstudierna får inte isoleras till små fredade reservat där man enbart sysslar med den goda eller stora litteraturen för dess egen skull. Litteraturstudierna får inte heller reduceras till färdighetsträning eller helt underordnas instrumentella ändamål, hur goda dessa än må vara. Litteraturstudierna borde, oavsett vilken arena de bedrivs på, i långt högre utsträckning följa litteraturens exempel och sätta sina egna mest omhuldade vanor och värderingar på spel (Persson, 2007, s. 279).*

Her går legitimeringen av litteraturundervisningen hånd i hånd med spørsmålet om hva litteraturen er og hva litteraturundervisningen bør være. En beslektet tanke finner vi i Jan Thavenius' *radikale estetikk* (2004). Han forholder seg ikke bare til litteraturen, men alle de estetiske fagene, og argumenterer for å gå fra det han kaller en *modest estetikk*, der estetikk er redusert til noe som foregår i enkelte fag eller opplevelser, til en *radikal estetikk* som lar kunsten være modell for skolen som helhet og åpne for kritiske perspektiv på verden, nye tanker og uttrykksformer. Jon Smidt ser en parallell mellom den modeste estetikken og den omtalen Ludvigsen-utvalget gir kunsten; den fremholdes som et gode og omtales i positive vendinger, men behandles som noe isolert, uten å "følges opp i fag som norsk og skolen som helhet" (Smidt, 2016, s. 253). Dersom litteraturen, med kunsten, reduseres til *modest estetikk*, er vi tilbake til en redusert forståelse av allmenndanning eller danning. Det kan være klargjørende å se spørsmålet om litteraturundervisningens mulige dannende kraft i lys av Johan Fjord Jensens definisjon av humanistisk danning. Han skiller ut fem kompetanser: de fire avgrensede kompetansene historisk, kommunikativ, kreativ og kritisk kompetanse, samt den siste og viktigste femte kompetansen som er evnen til å se de fire andre som en enhet. "At opfatte dem som en enhed, gør dannelsen almen" (Jensen, 1987, s. 57). Både utdanningspolitiske og

faglige strømninger kan vektlegge noen av disse kompetansene tydeligere enn andre. Kritikken mot konkurrerende legitimeringer peker også ofte på en ensidig vektlegging av én av de fire første kompetansene – til forringelse for én eller flere av de andre, eller nettopp av den femte helhetlige kompetansen.

Eksplisitte diskusjoner om legitimering av litteraturundervisningen foregår i stor grad på et utdanningspolitisk, prinsipielt eller teoretisk nivå. Det gjør dem verken ugyldige eller løsrevet fra praksis, da de i høyeste grad henter både erfaring og referanser fra praksis og har som målsetting å påvirke den. Denne avhandlingen hviler på en antakelse om litteraturundervisningens legitimitet og skriver seg inn i en forståelse av litteraturundervisningens potensial som henter støtte særlig hos Nussbaum, Rosenblatt, Langer og Skaftun. En slik legitimering ekskluderer ikke tanker om at litteraturundervisningen bidrar til språklig, kommunikativ, historisk, kreativ og kritisk kompetanse, men snarere at dens legitimitet kan forankres i muligheten for å bringe disse kompetansene sammen. Studiens bidrag til kunnskap om elevenes forståelse av praksis – slik den kommer til uttrykk i deres utøvelse og rekontekstualisering av praksis – kan potensielt sette denne antakelsen om litteraturundervisningens legitimitet på prøve. La oss nå ta skrittet inn i forskningsbidrag som setter praksisen i forgrunn – eller som undersøker litteraturredidaktikkens *hva* og *hvordan*. I denne forskningen vil også ulike legitimeringer av litteraturundervisningen klinge med, eksplisitt eller implisitt, problematisert eller ikke.

### **2.3 Litteraturfaglig praksis**

Det finnes en rik forskning på litteraturundervisning som beskriver ulike aspekter ved litteraturfaglig praksis – slik vi finner den utført på ulike trinn i utdanningssystemet, og slik ulike aktører i dette feltet forstår den. Eksisterende forskning på litteraturfaglig praksis vil på ulike vis gi bilder av litteraturundervisningen og belyse ulike aspekter ved litteraturfaglig praksis. Vi skal se at flere bidrag forsøker å gi et helhetlig bilde av praksisen slik den ser ut i ulike settinger, som på mellomtrinnet, i ungdomsskolen eller på ulike utdanningsprogram i videregående opplæring. Andre konsentrerer seg mer spesifikt om enkeltdeltakeres eller enkeltgruppers forståelse av eller deltakelse i faget. Deltakerne kan for eksempel være lærere, enkeltelever som følges over flere år, klasser som skal representere en form for gjennomsnitt, elever fra ulike

demografiske områder eller ulike videregående linjer der elevmassen skiller seg tydelig fra hverandre med tanke på sosio-økonomisk bakgrunn. Noen studier konsentrerer seg primært om enkelte aktiviteter, som skriftlige litterære analyser eller litterære samtaler, mens andre forsøker å skape et mest mulig helhetlig bilde av de aktiviteter som foregår i litteraturundervisningen. Atter andre studier – om enn ikke mange – har et spesielt blikk for undervisningens ressurser, eller dens *hva*, særlig for spørsmål om tekstvalg. Forskningen støtter seg i mange tilfeller på en kombinasjon av observasjon av deltakere i utøvelse av praksis og materiale der deltakere rekontekstualiserer praksis, mens den i andre tilfeller undersøker enten deltakere *i* praksis eller deltakere som forteller *om* praksis.

Vi kan kategorisere denne forskningen på ulikt vis. Peter Kaspersen foreslår fire ulike aktuelle litteraturdidaktiske posisjoner som gjør seg gjeldene på tvers av nordiske landegrensene: tekstbaserte, leserbaserte, sosiokulturelle og medieorienterte posisjoner (Kaspersen, 2012, s. 62). Kari Anne Rødnes (2014) skiller på sin side mellom *erfaringsbaserte* og *analytiske tilnærminger* til litteraturarbeidet i ungdomsskolen og videregående skole. De erfaringsbaserte tilnærmingene omtaler hun som leserorienterte, med utspring i resepsjonsteori og reader-respons-teori. De analytiske tilnærmingene omtaler hun derimot som tekstorienterte, med utspring i nykritikken. Bildene av litteraturundervisningen og litteraturdidaktiske posisjoner som tegnes i forskningen på praksis er likevel ofte komplekse og er ikke alltid enten erfaringsbasert eller analytisk, tekst- eller leserbasert.

I den følgende presentasjonen av litteraturdidaktisk forskning vil tanken om praksisens ulike elementer være styrende for inndelingen. Denne inndelingen innebærer et tolkende grep som er nyttig for å knytte avhandlingens praksisperspektiv til tidligere forskning. Først vil vi møte forskning som forsøker å tegne helhetlige bilder av praksis – både av dens ulike deltakere, ressurser og aktiviteter – og som ikke minst viser hvordan beskrivelsene av disse elementene varierer mellom ulike *settinger*. Deretter vender vi oss mot studier av ulike *deltakeres* perspektiv på praksis og mot studier som omhandler tekstvalg (*ressurser*) som sentralt for praksisen. Til slutt vender vi oss mot studier av ulike *aktiviteter* i praksisen, her med en særlig vektlegging av litterære samtaler. Kategoriene er ikke forstått bastant, og svært mange studier vil kunne gå i dialog med hverandre, på tvers av overskriftene i kapitlet.

Det finnes mye forskning på litteraturundervisning i skandinavisk skolekontekst. Presentasjonen som følger representerer et forsøk på en systematisk gjennomgang av forskning på litteraturfaglig praksis som har høy relevans for denne avhandlingens interessefelt, innen den skandinaviske skolekonteksten. Det utelater ikke omtaler av studier som omhandler andre settinger, deltakere, aktiviteter eller artefakter enn denne avhandlingen, men gir særlig rom for de funn og perspektiver som kan settes i fruktbar dialog med avhandlingens funn. Avgrensingen til skandinaviske studier er gjort på bakgrunn av det nære slektskapet mellom de skandinaviske landene, ikke bare når det gjelder språklige, historiske og kulturelle røtter, men også litteraturdidaktiske strømninger som har vandret mellom landene. Det tydeligste enkeltksempet på litteraturdidaktisk utveksling disse landene imellom, er nok ringvirkningene til den *Pedagogiska gruppen* i Lund. Men det finnes også eksempler på nyere forskningssamarbeid innen litteraturdidaktisk og morsmålsdidaktisk forskning på tvers av de skandinaviske landene (se for eksempel Kaspersen, 2012). Likevel finnes det forskjeller – for eksempel i utdanningssystemenes organisering og læreplanenes innhold og føringer for undervisningens metodebruk og innhold – som det bør tas hensyn til i vurderingen av relevans for forskningsresultat på tvers av skandinaviske landegrenser. Forskning på praksis i en større internasjonal kontekst har også informert prosjektet og inngår enkelte andre steder i avhandlingen, for eksempel der den ligger til grunn for legitimering av litteraturundervisning (se kapittel 2.2) eller for avhandlingens teoretiske perspektiv (se kapittel 3.4)

### **2.3.1 Hvilket fag? Et spørsmål om setting**

Innen forskning på litteraturfaglig praksis er mange sider ved settingen tilsynelatende gitt; vi befinner oss på skolen – i klasserom, grupperom eller på lærerværelset. Noen ganger beveger forskningen seg derimot bort fra skolen, for eksempel med en interesse for literacy- eller litteraturfaglige aktiviteter og hendelser som skjer i elevenes fritid, og som kan settes i dialog med liknende aktiviteter og hendelser på skolen. Hvilket trinn praksisen foregår på, gir føringer både for hvilken setting og hvilke deltakere vi møter. Settingen er ulik på barneskole, ungdomsskole og videregående, og disse ulike settingene muliggjør studier av ulike typer deltakere, slik som elever i ulike aldre og lærere med ulik faglig bakgrunn og didaktisk erfaring.

Flere har satt ulike merkelapper på faglige strømninger som kommer i historiske svingninger eller lever side om side. Noen av disse er nært beslektet med Sawyer og de Vens eller Ongstads merkelapper (Ongstad, 2012) for morsmålsfaget, andre er tydeligere knyttet eksklusivt til litteraturundervisningen. Tre av kategoriseringene som dukker hyppig opp i litteraturdidaktisk forskning på praksis, er formulert av Lars-Göran Malmgren (1988), Inge Moslet (2009) og Gun Malmgren (1992). L.-G. Malmgrens kategorier springer ut av en studie av svenske læreverker for mellomtrinnet og ungdomsskolen, der han skiller ut et ferdighetsfag, et litteraturhistorisk dannelsesfag og et erfaringspedagogisk fag (L.-G. Malmgren, 1988, s. 93). Moslet skiller mellom vakkernorsk, praksisnorsk, kritisknorsk, kreativnorsk og her-og-nå-norsk, mens Gun Malmgren på sin side skiller mellom et høyt og et lavt fag. Studien som G. Malmgrens inndeling springer ut av, skal vi komme tilbake til om litt. Spørsmålet om hvilket fag som undervises i ulike settinger knytter observasjoner av praksis og diskusjoner om hva slags praksis vi ønsker i de ulike settingene tett sammen, enten fagpolitiske spørsmål adresseres eksplisitt eller ikke.

### **Ulike fag og fagligheter**

La oss først se på en debatt mellom to sentrale danske litteraturdidaktikere som gjennom undersøkelser av elevers utøvelse av faget på mellomtrinnet og i ungdomsskolen, synliggjør ulike forståelser av litteraturfaget og litteraturundervisningens formål i skolen. I Bo Steffensens avhandling fra 1994 og Vibeke Hetmars avhandling (1996), går de to forskerne inn i en eksplisitt diskusjon med hverandre om hvordan man meningsfullt kan måle og forstå elevenes kompetanse eller faglighet. Avsparket for Hetmars avhandling er nettopp en innøtegåelse av Steffensens funn, og Steffensen besvarer senere – i en omarbeidelse av sin avhandling (Steffensen, 2005) – Hetmars kritikk.

Steffensen utfører en komparativ studie mellom elever fra dansk 5. og 9. klasse, til sammen 85 barn, med et formål om å undersøke elevenes evne til å skille mellom skjønnlitteratur og sakprosa, samt å finne ut om de ”havde den litterære kompetanse der gjorde at de kunne anvende, og faktisk anvendte, den fiktive læseform” (Steffensen, 2005, s. 147). Den avgjørende konvensjonen for litterær kompetanse, som også er den vanskeligste å beherske, er ifølge Steffensen ”at læse med fordobling” (Steffensen, 2005, s. 138). Fordoblingsbegrepet

innebærer for Steffensen at det teksten ”betyder bogstaveligt [...] kan den ikke kun betyde i denne læsesituation” (Steffensen, 2005, s. 139). Hans begrepsbruk er i tråd med Hetmars henvisning til begrepene *fiksjonskompetanse* og *fordobling*. Hun forklarer fordoblingsbegrepet med ”at nogle sproglige udtryk eller forløb opfattes som bærere af flere betydninger: dels en konkret, episk betydning, dels en overført betydning der angår et tema eller et mere generelt utsagn” (Hetmar, 1996, s. 168).<sup>5</sup> Steffensen finner at ingen av elevene i 5. klasse og kun en fjerdedel av 9. klassingene anvendte en tydelig fiktiv lese måte (Steffensen, 2005, s. 152).

Hetmar kritiserer både Steffensens metodiske valg og det hun mener er den tradisjonelle og rådende oppfatningen av faglighet i den danske morsmålsfags litteraturundervisning. Hun kritiserer implisitt hovedsakelig to forhold som er nøye forbundet med hverandre. For det første mener hun at det som gjenkjennes som faglighet i undervisningen, er fortolkninger som er likest mulig mesterleserens. Elevenes faglighet måles altså ut fra i hvilken grad deres resultat – i form av en fortolkning – er i tråd med den skolerte litteraturviterens eller lærerens fortolkning. For det andre kritiserer hun tanken om at faglighet er ett og det samme innen undervisningsfaget og forskningsfaget. Senere har hun understreket at hun ”gør en dyd ud af at skelne skarpt imellem [videnskabsfag, professionsfag og undervisningsfag]” (Hetmar, 2013, s. 8),

---

<sup>5</sup> Begrepet er mye brukt, særlig i dansk litteraturredidaktisk sammenheng. I epostkorrespondanse med Vibeke Hetmar, svarer hun, på spørsmål om hvor begrepet først ble anvendt, at hun er usikker, men at det er en tankegang som er gjort allment kjent ved Finn Brandt-Pedersens bøker om tekstlesing og litteraturundervisning på nykritisk grunnlag fra 1960-tallet. Hun viser videre til et sitat fra *Modernisme og pædagogik* (Brandt-Pedersen, 1966) som ligger til grunn for hennes forståelse av fordoblingsbegrepet: ”Det skønlitterære værk er et kunstværk, og det hører til kunstens væsen, at man i beskæftigelsen med den principielt ikke oplyses om andre, men om sig selv. Hvis en indisk fortælling angår os som kunstværk, er det ikke i kraft af, hvad den oplyser om inderes fremmedartede forhold, men i kraft af, hvad disse mennesker trods det fremmedartede har fælles med os, - aldrig i kraft af det specielt indiske, men af det alment menneskelige. Hvis vi læser fortællingen faglitterært, hvis vi læser indholdslæsning, bliver vi i det specielle, som aldrig er kunstens egentlige anliggende.” (Brandt-Pedersen, 1966, s. 27, her fra epostkorrespondanse med Vibeke Hetmar, 25.09.13).

fordi et fag foregår innen ulike domener. Hovedargumentet for distinksjonen mellom ulike domener, eller ulike sosiale grupperinger "hvor medlemmerne deler en lang række måder at være i verden på" (Hetmar, 2013, s. 8), er tett forbundet med den første kritikken. Der fagligheten i undervisningsfaget er knyttet til resultat og reproduksjon av en mesterlesning, er faglighet hos litteraturforskeren snarere knyttet til prosess og, blant annet, selvstendig tenkning og fortolkning. Skillet mellom faglighet i undervisningsfaget og litteraturfaget skildrer Hetmar tydelig i forbindelse med sin distinksjon mellom begrepene *kompetanse* og *faglighet*:

I litteraturfagets sammenheng er kompetence hvad det bør være: et *middel* til at utvikle en faglighet som først og fremmest innebærer personlig, intertekstuel og bevidsthedshistorisk perspektivering samt deltagelse i fortolkningsfælleskaber.

I undervisningsfagets sammenheng gjøres kompetence til *målet*. Perspektiveringer indgår også her, men da som en del af kompetencen (Hetmar, 1996, p. 186).

I Hetmars avhandling undersøker hun elevenes litterære beredskap, eller det hun kaller *elevfaglighet*, sett fra det hun fremholder som en allmennpedagogisk posisjon. Elever fra tre ulike 5. klasser dikter titler og avslutninger på eventyr hvor disse delene er fjernet. I tillegg til elevenes tekster består materialet av oppfølgingssamtaler av arbeidet i plenum, samt intervju av elevpar. Hetmars konklusjon står i sterk kontrast til Steffensens og fokuserer på elevenes faglige beredskap snarere enn mangler. Steffensen svarer på sin side Hetmar ved å kritisere hennes metode for undersøkning av elevfaglighet: "I praksis er det elevene som tekstproducenter der er i centrum, idet undersøgelsen primært fokuserer på elevproducerende tekster mens der kun optræder én (nesten) hel skønlitterær historie" (Steffensen, 2005, s. 159).

Steffensens og Hetmars studier, deres metodiske valg, funn og diskusjon med hverandre tilkjennegir ulike syn på hva litteraturfaget både er og bør være. Vi kan kanskje si at der Steffensen i Hetmars øyne kun måler elevenes resultat – altså deres konkluderende fortolkning av teksten – opp mot den lærdes, er hun opptatt av å invitere dem inn i refleksjoner over og utforskende lek med teksten. I Steffensens øyne går derimot Hetmar bort fra noe av det mest sentrale ved tekstfortolkningsarbeidet når hun fjerner tekstens slutt og følgelig endrer tekstens helhet.



Der Steffensen og Hetmar er uenige i hva litteraturundervisningen bør være og hvordan det er meningsfullt å måle og forstå elevenes utøvelse av faglighet, forsøker andre å finne ut hva slags fag som undervises i ulike settinger.

### Ulike fag i ulike settinger

I Gun Malmgrens avhandling *Gymnasiekulturer. Lärare och elever om svenska och kultur* (1992) undersøkes elever og læreres perspektiv på svenskfaget. Materialet hennes er hentet fra fire ulike linjer som tradisjonelt rekrutterer ulike elevgrupper, både når det gjelder skoleprestasjoner, kjønn og sosial bakgrunn. *Naturfagsklassen* representerer en høystatuslinje som tradisjonelt har vært privilegerte gutters vei til høyere utdanning. I *humanistklassen* er jentene overrepresentert, og den sosiale rekrutteringen er noe bredere enn i naturfagsklassen. *Forbruksklassen* (*konsumtionsklassen*, en toårig praktisk linje) har også en overvekt av jenter, men rekrutteringen er tydelig arbeiderklassepreget og opptakskravene er lave. *Verkstedsklassen* består utelukkende av gutter som stort sett har arbeiderklassebakgrunn og lave karakterer fra grunnskolen (G. Malmgren, 1992, s. 14f). Malmgrens brede utvalg møtes med en interesse knyttet til spørsmål om kulturell sosialisering, ungdomskultur og høy og lav kultur – både i og utenfor skolen. Ved å studere lengre individuelle elev- og lærerintervju, og med støtte i observasjon, finner hun at morsmålsfaget ikke er det samme på tvers av linjene. På tross av et stort mangfold blant elevene, går det et tydelig skille mellom naturfags- og humanistklassen på den ene siden og verksteds- og forbruksklassen på den andre, der elevene på de to første linjene har en interesse vendt mot litterær og høykulturell danning, mens elevene på de to andre linjene orienterer seg mot en populærkultur som, særlig for guttenes del, er ganske kjønnssegregert (G. Malmgren, 1992, s. 297). Det er også store forskjeller mellom linjene når det gjelder det Malmgren, med referanse til Jon Smidt, kaller *subjektiv relevans*; ”skiljelinjer mellan utväändig litteraturläsning och en personligt förankrad läsning” (G. Malmgren, 1992, s. 314) er størst i verkstedsklassen og blir mindre og mindre når man beveger seg derfra til forbruksklassen, naturfagsklassen og humanistklassen. Selv i naturfagsklassen er skillet tydelig til stede, mens det i humanistklassen, særlig ved utgangen av de tre årene i videregående, er langt større samsvar mellom fritids- og skolelesing.

Malmgren finner også at elevenes oppfatning av svenskemnet varierer fra linje til linje. Mens guttene på vekstedlinjen i stor grad plasserer faget som et teknokratisk ferdighetsemne, forstår elevene i naturfagsklassen, i tråd med sin lærer, svenskfaget som formidling av kulturarv. Disse to ulike forståelsene er i stor grad i tråd med en tanke om et *høyt* og et *lavt* svenskfag som Malmgren finner i tidligere læreplaner for henholdsvis gymnaselever og yrkesfagslever (G. Malmgren, 1992, s. 38f). Det høye faget beskrives som emnesentrert, kjennetegnet av kronologisk litteraturhistorie, epokestudier, historiske nøkkelttekster, litterære termer og begrep, mål om utvikling av godt og allsidig språk, personlighetsutviklende litteraturlæsning med samtale, analyse, diskusjon og oppgaveskriving. Det lave svenskfaget kjennetegnes derimot av basisferdighetstrening, språklige øvelser med hjelp av f.eks. øvingsbøker, et sterkt beskåret og ”i bästa fall” (G. Malmgren, 1992, s. 39) tematisk innrettet litteraturlæsning og fri lesing.

I 2006 og 2007 kom to svenske avhandlinger som går i dialog med Malmgrens interesse og funn. Både Christina Olin-Scheller (2006) og Lotta Bergmann (2007) vender seg mot et utvalg fra fire tradisjonelt sett ulike videregående linjer. Bergmann undersøker både lærernes valg av faglig innhold, disse valgenes motivasjon og hva valgene styres av, elevenes arbeid med og forståelse av fagets innhold, samt hvilke muligheter for meningsskaping som tilbys i arbeidet med ulike deler av det faglige innholdet (Bergman, 2007, s. 17). Olin-Scheller undersøker på sin side forholdet mellom elevenes tekstverdener i og utenfor skolen. På tross av de endringer på retorisk nivå som er gjort mellom Malmgrens studie og disse to, synes det å være dyptgripende mekanismer i svensk- og litteraturundervisningen som ikke har endret seg. Skillet mellom et *høyt* og et *lavt* fag overlever. Bergman finner at skillet mellom et fag med fokus på kunnskap *om* litteratur og språk på den ene siden og et fag med fokus på ferdighetsutvikling på den andre fremdeles er gyldig. Olin-Scheller viser at dette skillet også gjelder tekstverdenene – ved at hierarkiet mellom høyt og lavt opprettholdes, undervises elevene snarere i en kulturell enn en kritisk literacy, påpeker hun. Olin-Scheller mener at arbeidet med fiksjonstekster i skolen også må innebære problematiseringer av oppfatninger om høyt og lavt, og at det i en slik sammenheng er rom også for de tekster – med et utvidet tekstbegrep – som elevene har med seg utenfra skolen (Olin-Scheller, 2006, s. 237).

Gunilla Molloy (2003) undersøker møtet mellom elev og skjønnlitterær tekst, hvordan elevene oppfatter lærerens intensjoner med litteraturundervisningen og hva lærerens intensjoner er. Over tre år følger hun fire ungdomsskoleklasser fra fire ulike skoler, deres svensk lærer og to-tre enkeltelever i hver klasse. Hun finner en tydelig sammenheng mellom lærerens innramming av faget og elevenes tekstresepsjon: "Svenskämnets konstruktion och elevens reception blev [...] två sidor av samma mynt" (Molloy, 2003, s. 293). I tillegg finner hun at stemningen i klasserommet er av avgjørende betydning for elevens mulighet til å uttrykke seg. Særlig opptatt er hun av hvordan konflikter påvirker "den sociala aktivitet som ett litteratursamtal kan vara" (Molloy, 2003, s. 293). Som et svar på dette, argumenterer Molloy for en endring av synet på faget og en endring av lærerrollen i faget. Endringen i undervisningen innebærer at forgrunn og bakgrunn bytter plass, slik at det å lære noe *av* skjønnlitteraturen kommer forut for læren *om* skjønnlitteratur. En slik lære *av* litteraturen er i stor grad knyttet til et spørsmål om elevenes subjektive relevans, men også til en forskyvning fra en efferent til en estetisk lese måte; Molloy taler for å ta utgangspunkt i elevenes lesninger og de spørsmål de stiller til teksten og slik holde på den relevans hun har observert at mange elever i utgangspunktet ser i tekstene de møter, men som ikke utnyttes eller følges opp i undervisningen. Kunnskapen *om* litteratur vil da kunne komme i neste instans – når elevenes beredskap er aktivert. Sentralt i en slik undervisning plasserer Molloy den deliberative samtalen, der elevene kan lære seg både å tale og lytte, samt en aktivisering av litteraturundervisningen som et sosialhumanistisk emne (i tett samarbeid med samfunnsfag) med en særlig oppmerksomhet rettet mot kjønsspørsmål spesielt og maktforhold generelt. Avgjørende for en endring av faget er også en endring av lærerrollen. Molloy mener læreren må gå fra å være den som stiller spørsmål hun selv kan besvare til å våge å nærme seg elevenes spørsmål – også de det ikke finnes entydige svar på. Hun må også tre frem som en leser og skriver blant andre lesere og skrivere – altså som én av deltakerne i klasserommet. Endelig er det synet på litteraturen som må endres – fra en forståelse av at den representerer virkeligheten til at den er snarere et uttrykk for "ett medvetande än et vetande" (Molloy, 2003, s. 317), skriver Molloy med henvisning til Birte Sörensen.

Peter Kaspersens avhandling vender seg mot en noe mer homogen setting; han er ute etter å "karakterisere en litteraturundervisning der hviler på et alment

fagdidaktisk grundlag” (Kaspersen, 2004, s. 416) gjennom å studere ”gode lærere og deres klasser” (Kaspersen, 2004, s. 132). Han konstaterer at en slik undervisning finnes i utvalget hans, bestående av tre klasser i videregående opplæring, og at ”vellykket undervisning indrettes etter de samme prinsipper som andre tekster, mest bemerkelsesværdigt: også etter æstetiske prinsipper” (Kaspersen, 2004, s. 416). Kaspersen ser nettopp det litterære systemet som modell for undervisningen og advarer om to farer som kan vanskeliggjøre en god utvikling av et slikt fag; ”en faglighed der lukker fagene af i forhold til hinanden, og en tværfaglighed der truer med at sætte den faglighed som udvikles i videnskabsfagene over styr” (Kaspersen, 2004, s. 416). Mens Kaspersen ser en tydelig bevissthet om den første faren, ser han samtidig at den andre ligger latent under mange av moderniseringsforsøkene av skolen (Kaspersen, 2004, s. 416). Han peker på gymnasetts paradoksale oppdrag – at fagene der skal åpne seg for hverandre ved å bevare egen faglighet – men fremholder samtidig at studiens funn viser at dette er mulig i danskfaget, og at en slik undervisning nettopp byr på kompetanser og danning som trengs i et komplekst samfunn der man raskt skal kunne skifte mellom ulike refleksjonsnivå og ”iagttagelsesposisjoner” (Kaspersen, 2004, s. 417).

Studier av praksis viser på denne måten frem en litteraturundervisning der faget ikke fremstår med de samme formålene og arbeidsmåtene i ulike settinger. Undervisningen i ulike settinger gir bilder av litteraturfaget som varierer mellom å være et kunnskaps- og kulturfag og et ferdighetsfag til generell oppøving av lese- og skriveferdigheter – eller et fag som i forsøk på å sjonglere mellom disse fagene. På ulike vis, og med ulike forslag til løsninger, peker de på utfordringen med å gjøre kompetanse i faget til et middel i stedet for et mål i faget og med å beholde det fagspesifikke i forsøk på å gjøre det relevant og fagovergripende. Denne avhandlingens studier av praksisutøvelsen vil bidra med kunnskap om hvordan elever, som tilhører en setting vi ofte vil forbinde med et *høyt* fag, leser og handler i møte med en litterær tekst i en situasjon hvor de relativt stor grad selv kan ta avgjørelser om fremgangsmåter og formål. Den kunnskapen vi alt har om sammenhengen mellom et høyt og lavt fag, kompetanse som mål eller middel, estetisk eller efferent lesing, subjektiv relevans og tekstvalg, vil slik kunne nyanseres og berikes.

### 2.3.2 Hvilket fag? Et spørsmål om deltakerperspektiv

Litteraturredidaktisk forskning på praksis har ikke bare gitt oss bilder av praksis fra ulike settinger, men også bilder tegnet fra ulike aktørers eller deltakeres perspektiv. I *Den nordiske skolen – fins den* (Elf & Kaspersen, 2012) studeres det skandinaviske morsmålsfaget gjennom fagets lærere i videregående opplæring. I boken er det særlig Sylvi Pennes artikkel ”Hva trenger vi egentlig litteraturen til? Politikk, didaktikk og hverdagsteorier i nordiske klasserom” (Penne, 2012) som gir oss innblikk i lærernes perspektiv på litteraturundervisningen – da særlig deres måter å legitimere den på og deres begrunnelser for tekstvalg. Gjennomgående i materialet er legitimeringer og begrunnelser for didaktiske valg som hviler på hverdagsteorier – i stedet for didaktisk, profesjonelt og forskningsbasert forankrede begrunnelser. Penne finner videre at mange av lærerne i materialet har relativt umotiverte elever, og at ”i alle tre land tilpasser lærerne seg denne konteksten ved å dempe faglige krav i litteraturundervisningen” (Penne, 2012, s. 54). En slik reduksjon av det faglige viser seg både i en omsorgsdiskurs og i tekstvalg med mål om gjenkjennelse gjennom nærhet. Penne finner likevel variasjon blant lærernes refleksjoner og didaktiske valg, og hun oppsummerer denne variasjonen med at ”jo mer motiverte elevene er i de foreliggende data, jo mer målrettet ’læring’ inngår i lærerens program” (Penne, 2012, s. 53). Denne målrettede læringen innebærer blant annet at formålet om å se seg selv i de litterære tekstene er byttet ut med et formål om å se de andre – i lys av en sammenheng; slik undervisning muliggjør dermed en utbytting av ”intimitetstyrrani” til fordel for ”møtet med den andre” (Penne, 2012, s. 54).

Hallvard Kjelen undersøker i sin avhandling (2013) forståelsen av litteraturundervisning blant norsklærere i ungdomsskolen, med interesse for deres syn på litteratur og danning. Gjennom intervjuer med 18 lærere fra 10 ulike ungdomsskoler, søker han å sirkle inn deres forståelse av norskfagets kjerne, legitimering av litteraturundervisningen, strategier for tekstutvalg og oppfatninger av begrepet *litterær kompetanse*. Han finner forskjeller i hvordan lærerne snakker om litteratur og litteraturundervisning, både blant lærere på samme skole og mellom ulike skoler. Han kan ikke ut ifra materialet sette en epokemerkeapp på lærernes diskurs om faget, selv om epoken på læreplannivå kunne kalles *literacy-norsk*, *medieøkologisk norsk* eller *kultur-norsk* (Kjelen, 2013, s. 201). Han finner at lærerne er usikre på hvordan de kan formulere hva

kjernen i faget er, selv om de på en av skolene ser ut til å lene seg mot forrige læreplan, mens de på en annen skole er opptatt av å åpne faget for ”nye teksttyper, medium og arbeidsmåtar” (Kjelen, 2013, s. 201). Legitimeringen av litteraturundervisningen varierer også, selv om alle lærerne mener den er viktig og ”representerer eit sentralt dannelsesmedium” (Kjelen, 2013, s. 202). Når det gjelder begrunnelsen for tekstvalg, er Kjelens funn langt på vei i tråd med Pennes; her er ”[k]vardagsteoriar om kva som kjem til å fungere og fengje i klasserommet” (Kjelen, 2013, s. 202) viktige. Lærerne har ikke noen utbredt kjennskap til begrepet *litterær kompetanse*, og meningene om hva det vil si å lære å lese skjønnlitteratur varierer mye i utvalget.

Jon Smidt (1989) og Lars-Göran Malmgren (1997) har begge tegnet grundige portretter av enkeltelevers vei gjennom flere års litteraturundervisning. I *Seks lesere på skolen: Hva de søkte, hva de fant* (Smidt, 1989), presenterer Jon Smidt seks elever og rekonstruerer det han kaller deres lesehistorier gjennom tre år i videregående skole. Disse elevene representerer ulike bakgrunner, interesser og skoleprestasjoner, og funnene viser også store forskjeller mellom dem når det gjelder hva de opplever som subjektivt relevant i litteraturundervisningen. Smidt retter sitt søkelys mot ”forholdet mellom subjekt (leser/elev), tekst og sosial kontekst” (Smidt, 1989, s. 14), og, ikke ulikt Molloy (2003), understreker han den avgjørende rollen den sosiale konteksten spiller for lesere og tekst. På tross av variasjonene, finner Smidt også flere fellestrekk hos de seks elevene: 1) den sosiale situasjonen spiller en avgjørende rolle for møtet mellom tekst og lesere; 2) tekstens mening eller betydning blir til i prosesser, tolkningen skjer i en sosial kontekst; 3) elevenes personlige prosjekt styrer, på tross av at de kan være svært ulike (f.eks. tematisk, sosialt, å oppnå allmenndanning eller kvalifisering), deres opplevelser av tekst og tekstarbeid; 4) subjektiveringsprosessen (om og når en tekst er subjektivt relevant for eleven) går gjennom flere faser, der den subjektive relevansen ikke er konstant, men kan styrkes eller svekkes, der eleven kan oppleve vekslende grad av engasjement, trygghet, fremmedfølelse og mestring; 5) i elevenes tekstarbeid i skolen finnes det en dialektikk mellom lysten til å lære og forstå (progresjonsinteresse) og angsten for å mislykkes (regresjonsinteresse) (Smidt, 1989, s. 221–8).

Lars-Göran Malmgrens casestudie av åtte lesere på mellomtrinnet (1997), har mange likhetstrekk ved Smidts studie, men vender seg mot elever i en annen

aldersgruppe. Malmgren følger sine åtte elever over to år, fra 5. til 6. klasse, gjennom observasjoner og intervju, med interesse for deres holdninger og reaksjoner på litteratur, samt utviklingen av deres litteraturlesing. Han interesserer seg både for elevenes reaksjoner på undervisningen og de litterære tekstene de arbeider med, samt deres fritidskultur, fritidslesing og deres *kulturelle sosialisering* (L.-G. Malmgren, 1997, s. 5). Malmgren finner, som Smidt, store variasjoner blant elevene, men han finner også ett fellestrekk; særlig i sin fritidslesing leser de alle, med Appleyards (1994) rolleeroretiske begrep, som *helter* og *heltinner*. Det vil si at de søker fiktive identifikasjonsobjekt for å oppleve spenning i lesingen (L.-G. Malmgren, 1997, s. 196). Han finner eksempler både på at en slik leserrolle kan komme i konflikt med undervisningens etterspørsel etter tenkende og tolkende lesere, men han finner også at enkelte elever kan kombinere eller veksle mellom ulike leserroller og slik utvikle seg som lesere. Malmgren konkluderer på bakgrunn av disse funnene med at den tematiske og erfaringspedagogiske litteraturundervisningen elevene i studien hans møter, er viktig for deres litterære utvikling forstått som sosialisering. Han argumenterer videre for et syn på litteratur og litteraturpedagogikk i spenningen mellom ulike poler i en firefeltmodell – mellom det individuelle/psykologiske og det sosialt kulturelle på én akse, og mellom en mimetisk og en poetiske dimensjon på den andre aksen.

I Birgitta Bommarcos avhandling (2006) blir vi også godt kjent med tre lesere som følges over tre år, gjennom deres videregående opplæring på samfunnsvitenskapelig linje. Hennes undersøkelse har primært et resepsjonsperspektiv, med en ganske bred interesse for hva som skjer når elevene i klassen leser skjønnlitterære tekster. Analysene hennes er knyttet til resepsjonen av tre romaner på den ene siden og til tre leserportrett på den andre siden. Hun finner at det de fleste elevene i klassen synes er mest interessant i arbeidet med romanene, er samtalene om disse; de mener samtalene bidrar med nye perspektiver og dypere forståelse av tekstene. Elevene synes også romanene er mer interessante i etterkant av samtalene enn forut for dem. De tre leseportrettene tegner bilder av tre elever som i sine lesninger og valg av tekster er ute etter ulike opplevelser og prosesser i møte med litteraturen.

Det er tegnet et variert bilde av den litteraturfaglige praksisen i skolen både fra læreres og elevers perspektiv i de ovenstående studiene. Ulike deltakere i

praksisen argumenterer for litteraturundervisningen på ulikt vis, trer inn i tekstarbeidet på ulike vis og med ulike motivasjonsfaktorer. Samtidig fremtrer ikke ulikhetene som lukkede rom. For eksempel er den subjektive relevansen hos eleven ikke konstant i alle delene av arbeidet med samme tekst eller gjennom skoleløpet (Smidt, 1989), og elever leser ikke alltid med den samme leserrollen (L.-G. Malmgren, 1997). På tross av ulikhetene i ungdomsskolelæreres italesetting av litteraturundervisningens legitimering, enes de alle om at den er viktig. I denne avhandlingen vil disse perspektivene på litteraturfaglig praksis kunne ytterligere suppleres med en annen elevgruppes tilbakeblikk på litteraturundervisningen i videregående skole, og med deres måter å skape relevans – eller en plass for seg selv – i møtet med litteraturen og den litteraturfaglige praksisen i selve utøvelsen av praksis.

### **2.3.3 Hvilken tekst?**

Litteraturundervisningens mest sentrale artefakt må kunne hevdes å være den litterære teksten – enten den er trykket på papir, er tilgjengeliggjort digitalt, er uni- eller multimodal. Spørsmålet om hva slags tekster elevene leser, kan eller bør lese, er derimot ikke løftet frem som hovedspørsmål i så mange studier av litteraturfaglig praksis; Martin Block Johansen påpeker, i sin korte review over nyere skandinaviske studier av litteraturundervisningen, at de ”i høy grad beskæftiger sig med litteraturundervisningens *hvordan* og i mindre grad med dens *hvad*” (Johansen, 2015, s. 4). Vi har likevel sett at mange skandinaviske lærere i videregående søker tekster som elevene kan kjenne seg igjen i (Penne, 2012), og at norske ungdomsskolelæreres begrunnelser av tekstvalg er knyttet til deres hverdagsteorier om hva som fungerer og fenger i klasserommet (Kjelen, 2013, s. 202). Interessen for litteraturundervisningens *hva* har vi også sett i Gun Malmgrens (1992) undersøkelse av sammenhengen mellom elevers tekstverdener i og utenfor skolen, samt i Olin-Schellers (2006) utfordring til svenskfaget om å utvide dets tekstbegrep og åpne opp for teksttyper som elevene kjenner fra sine tekstverdener utenfor skolen. I en studie av 104 10-13-åringers lesing av skjønnlitteratur, undersøker Sylvi Penne (2003) hva de leser, hva de liker å lese og hvordan de leser – på tvers av skillet mellom skole og fritid. Penne finner blant annet at elevene ønsker seg såkalte *lukkede* tekster, uten ”rom for meddiktning eller tolkning” (Penne, 2003, s. 55), et funn hun mener bekrefter tidligere teorier om barneleseren.



Et forsøk på å utfordre etablerte forståelser av hvilke tekster som egner seg for og som kan engasjere elever, finner vi i en nyere casestudie av Martin Block Johansen (2015). Han studerer en dansk 6. klasse som har møtt såkalt kompleks barnelitteratur med stort engasjement, men som etter en tid – når de har funnet et mønster for disse tekstene og dermed ikke lenger utfordres av dem – mister dette engasjementet. Johansen utfordrer da læreren til å la elevene få møte tekster tilhørende den voksne leserens tekstverden. Spesifikt studerer han arbeidet med Franz Kafkas ”Foran Loven”, og finner at elevenes engasjement gjenoppstår i møte med nye utfordringer. Johansens konklusjon, som riktignok er begrenset til en studie av denne ene klassen, peker altså i en annen retning enn både Olin-Scheller og Penne. Olin-Scheller og Johansen forholder seg riktignok til ulike grupper elever, og der eleven i videregående jo nettopp primært møter den voksne, gjerne kanoniserte, litteratur, er det sjelden vare på mellomtrinnet.

Denne avhandlingen vil bidra med kunnskap om den litterære tekstens rolle som praksisens sentrale artefakt eller ressurs. Vi vil se hvordan de forholder seg til det vi kan betegne som en utfordrende tekst, i gruppesamtaler, og vi vil møte deres refleksjoner om hvordan teksten inviterer til ulike typer utøvelse av litteraturfaglig praksis.

### **2.3.4 Hvilken handling?**

Lesing, skriving og samtale er ofte integrerte aktiviteter i litteraturundervisningen. Lesing foregår i den videregående opplæringen sjelden uten påfølgende samtaler og/eller skriveaktiviteter. Der mange studier retter seg mot alle de aktiviteter som fyller hverdagens litteraturundervisning og samspillet mellom disse, studerer andre mer spesifikt enkelte aktivitetstyper. Atter andre studerer sammenhengen mellom ulike vilkår for elevenes muligheter for handling i praksisen. Et slikt sentralt vilkår er deltakernes språk – enten det forstås som handling og/eller ressurs. I det følgende skal vi se nærmere på noen nyere studier der språket står sentralt som vilkår og uttrykk for handling, før vi beveger oss mot den aktivitetstypen denne avhandlingen særlig studerer, nemlig den litterære samtalen.

### **Språket som sentralt vilkår og uttrykk for handling**

Dag Skarstein finner i sine portrett av elever på videregående en ”sammenheng mellom identitet, språk og handlingsrom overfor de litterære tekstene” (Skarstein, 2013, s. 287). Han tegner et bilde av et kontinuum mellom elevidentiteter med mye og lite metaspråk og finner blant annet at elever som benytter stor grad av primærdiskurs, med markører som ”synes” og ”føler”, ikke forholder seg tolkende til tekstene (Skarstein, 2013, s. 295), og at elevidentiteter med liten grad av metaspråklig bevissthet, inkluderer liten grad av læringsmodus. Skartveit kritiserer en individorientert undervisningspraksis, som snarere enn å by elevene på utfordringer og muligheter til å lære seg sekundære diskurser, legger til rette for en stagnasjon og en ”væren i primærdiskursens intime verden” (Skarstein, 2013, s. 285). En oppvurdering av historiske lesninger, som en trening i å forholde seg til andre kontekster enn her og nå, ser Skarstein som ”den sentrale literacy-utfordringen i litteraturundervisningen” (Skarstein, 2013, s. 285).

Kristine Kabel (2016) undersøker ungdomsskoleelevers skriftlige responstekster med interesse for elevenes *stillingstagen*. Blant annet studerer hun ”[h]vilket fokus i disiplinen [som] afspejles og medskabes i elevers skriftsproglige måder at skabe betydning på, i deres refleksjoner og i det, de inviteres til at gøre i de novelleforløb, hvor de skriver responsteksterne” (Kabel, 2016, s. 68). Inspirert av kodeteorien til Karl Maton, skiller hun mellom et *knowledge*-fokus, hvor spesialisert kunnskap står sentralt, mens elevenes holdninger og ”dispositioner” står svakt; et *knower*-fokus, hvor forholdet er motsatt; samt et *élite*-fokus, hvor legitimiteten ”bygger på såvel spesialisert viden og at være den rigtige knower” (Kabel, 2016, s. 66). Kabel finner alle de tre typer fokus i sitt materiale, men det er interessant å merke seg at elevene som knyttes til *élite*-fokuset, hovedsakelig vurderes blant den øverste tredjedelen av elevene, får høyere karakter på responsteksten og har middels eller høyere grad av metaspråklig oppmerksomhet i intervjuene (Kabel, 2016, s. 209). Denne fokustypen synes altså å være høyt verdsatt i skolen. Kabel finner også en spenning i sitt materiale mellom et *knowledge*- og et *knower*-fokus, ”et spænd mellem procedurer, færdigheder og teknikker på den ene side og elevers attituder og dispositioner på den andre” (Kabel, 2016, s. 210). Denne spenningen mellom *knowledge* og *knower* har paralleller til Rødnes’ inndeling i analytiske versus erfaringsbaserte innganger til litteraturarbeid i

klasserommet, mens elite-fokuset muligens kan by på den bevegelsen mellom disse perspektivene som hun etterspør (Rødnes, 2014, s. 12).

Maritha Johansson (2015) tilfører enda noen perspektiv når det gjelder språk og begreper som avgjørende for elevenes handlinger i den litteraturfaglige praksisen. I hennes komparative studie av svenske og franske elever i videregående, av deres fagbegrepsbruk i skriftlige responser på en novelle, finner hun store forskjeller mellom elevene i de to landene. De svenske elevtekstene kjennetegnes av en form for individualisme, der det blant annet finnes rom for ”den personliga åsikten, oavsett om denna rör sig om innehållet, stilistiska aspekter eller om genren som sådan” (Johansson, 2015, s. 211). De franske tekstene forholder seg tydeligere til rammer gitt i litteraturundervisningen. Særlig gjelder dette de franske elevenes begrepsbruk. Johansson understreker at selv om disse begrepene ”radas upp i närmas katalogliknande form, visar undersökningen att de franska elevtexterna generellt är mer analytiska än de svenska” (Johansson, 2015, s. 214). I de franske tekstene finnes spor av en nærlesing der den litterære teksten er tydelig til stede i de analytiske redegjørelsene. Johansson ser utfordringer og muligheter i begge de to nasjonale tendensene og ønsker velkommen en utvikling der de går hverandre i møte.

### **Meningsskaping og fagspråkets rolle (i og mellom ulike aktiviteter)**

En annen avhandling hvor fagspråket som mulighet og begrensning står sentralt, er Kari Anne Rødnes *Elevers meningsskaping av norskfaglige tekster i videregående skole*. Hun interesserer seg for hvordan elever arbeider ”for å skape mening av norskfaglige tema i ulike arbeidssituasjoner” (2011, s. 2). Problemstillingen søkes besvart i tre artikler som inngår i avhandlingen. I den første artikkelen undersøker hun, sammen med Sten Ludvigsen, hvordan elevene skaper mening i møte med skjønnlitterære tekster. De ser på hvordan elevene resonnerer, i arbeidet med Christian Kroghs *Albertine*, i ulike arbeidssituasjoner, nærmere bestemt i gruppearbeid, i en digital fellestekst basert på gruppearbeidet og i individuelle elevtekster. Studien viser at overgangene mellom ulike aktiviteter knyttet til samme tekst, er kompleks og utfordrende for mange elever. Å vurdere hva som er relevant å ta med seg fra den ene til den neste aktiviteten eller meningsskapende situasjonen, krever både god genrekjennskap og ”at [elevene] kjenner fagstoffet godt nok til at de kan

klare å trekke inn de poengene som er relevante i analytisk sammenheng” (Rødnes & Ludvigsen, 2009, s. 246).

I avhandlingens andre artikkel vender Rødnes seg til utdrag fra samtaler mellom elever over *Albertine*, med særlig interesse for hvordan elevene ”reason and argue when developing connections between the literary text and their own lives” (Rødnes, 2009, s. 532). Rødnes finner at elevene snakker om romanen de har lest og deres egne erfaringer på en integrert måte, og at det derfor ikke er noe klart skille mellom såkalt ”on- and off-task talk” (Rødnes, 2009, s. 542). Hun finner at elevene beveger seg mellom individuelt og generelt, abstrakt og konkret, erfaring og fag, fiksjon og ikke-fiksjon, fortid og nåtid, og mellom ulike kulturer og steder, og hun konkluderer på bakgrunn av dette at ”the constructiveness of the reasoning can be said to lie between different perspectives; it is the moving back and forth that drives forward the lines of reasoning” (Rødnes, 2009, s. 542).

Hun finner videre at det som ved første glimt kan synes som hverdagsprat, er sentralt i elevenes forståelsesprosess ved at det hjelper dem til å forstå sentrale aspekt i teksten. Likevel stiller hun spørsmål ved hvorvidt elevene har det fagspråket som trengs for å bringe deres fortolkninger videre. Det er dette spørsmålet hun forsøker å besvare i avhandlingens siste artikkel, hvor elevene gis undervisning i spesifikke fagbegreper knyttet til tegneserieanalyse før de arbeider med en tegneseriestripe (Rødnes, 2012). Hun ser både på utdrag fra elevenes samtale om teksten og deres individuelle skriftlige analyser av samme tekst, og hun finner at begrepsapparatet synes å gi elevene støtte i overgangen mellom det muntlige samarbeidet og det individuelle skriftlige arbeidet.

### **Ulike former for samtaler om litteratur**

Eva Hultin (2006) undersøker ulike *samtalegenre* i litteraturundervisningen i det svenske gymnaset. Ved å studere undervisning på tre ulike skoler, på tre ulike linjer, ledet av fire ulike lærere i fem klasser, identifiserer hun fire ulike samtalegenre i de lærerledede samtalene om litteratur. Hun navngir dem 1) det undervisende forhøret, 2) den teksttolkende samtalen, 3) den kultur- og normorienterende samtalen og 4) den uformelle boksamtalen. Disse skiller seg fra hverandre både hva gjelder formål, struktur, dominerende samtale- og spørsmålmønster, samt litteratur- og kunnskapssyn. I Hultins kategorisering

tilskrives den teksttolkende samtalen et overordnet formål om å tolke og analyserer tekster, det vi si ”Att skapa en fördjupad förståelse för texten och att uppmana eleverna att verbalisera sina egna tankar, ståndpunkter och tolkningar” (E. Hultin, 2006, s. 283). Slike teksttolkende samtaler struktureres av behandling av ulike tema som har relevans for den teksten eller de tekstene samtalen dreier seg om. Videre domineres de av ikke-retoriske spørsmål, men de kan også inneholde det Hultin kaller retoriske, sonderende spørsmål og miniforelesninger – knyttet til det overordnede formålet om å tolke og analysere tekster. De fleste spørsmålene i disse samtaler initieres av læreren, samtidig som både lærer og elever er knyttet til samtalen og tidligere ytringer i den; samtalen er kjennetegnet av en form for dialogisitet som Hultin med Fairclough kaller *manifest intertextualitet* (E. Hultin, 2006, s. 286). Samtalen er fundert på et litteratursyn der litteratur og litterære objekt forstås som ”tolkningsbara tekster, vilka inbjuder till olika tolkningar” (E. Hultin, 2006, s. 287). Den teksttolkende samtalen er den eneste av de fire genrene Hultin identifiserer som ikke behandler litteratur som kunnskapskilde. Det kan være verdt å merke seg at den læreren og klassen denne samtalegenren knyttes til i Hultins studie, består av høyt skolemotiverte elever som, ifølge deres lærer, liker å delta i samtaler om tekster (E. Hultin, 2006, s. 193).

### **Litterære gruppesamtaler i en utvalgt elevgruppe**

Stig-Börje Asplund (2010) vender seg mot en helt annen elevgruppe enn den i klassen hvor den teksttolkende samtalen i Hultins studie finner sted. Han studerer litterære gruppesamtaler mellom elevene i en ren gutteklasse, på *fordonsprogrammet* (et yrkesfaglig utdanningsprogram som kvalifiserer til bilmekaniker eller yrkessjåfør), med interesse for hva de snakker og ikke snakker om, hva slags lesere som konstrueres i samtalen og hvilke identitetsskapende handlinger de iscenesetter i samtaler. I deres samtaler over til sammen fire romaner, finnes det en gjennomgående konstruering av fellesskap. Guttene arbeider frem tolkningsenighet og tar avstand fra det som kan true enigheten. Deres vern om gruppens fellesskap gir seg også utslag i det Asplund med Bakhtin kaller en autoritativ diskurs, en diskurs som hjelper dem til å beskytte seg mot tekstenes innhold og form – og som også på ulike vis hindrer dem i samtaler fordi det hindrer lesninger som kan utvide deres horisont, i å komme til orde (Asplund, 2010, s. 195f). Han finner også at de

unngår intimiserende innslag ved å lese efferent, fokusere på ytre handling eller unngå de tema og hendelser i romanene som kan oppleves følsomme og besværlige (Asplund, 2010, s. 197f). Elevene går ikke i dialog mellom liv og verk, men ender enten opp med å forbli i teksten, uten å kunne gå fra tekst til liv, eller å bruke teksten som ”språngbrädor för att projicera det de redan anser sig veta” (Asplund, 2010, s. 201). På tross av disse forsvarsstrategiene, er guttene i en forstand ansvarsfulle elever, medelever og lesere. De aksepterer situasjonen ved å gå inn i litteratsamtalen, de har lest romanene, de benytter hverandre som støtte når de ikke forstår, er nøye med å referere teksten korrekt og fremstå som kompetente lesere (Asplund, 2010, s. 201ff).

### **Den litterære samtalsens muligheter**

Michael Tengberg vender seg mot et bredere utvalg enn Asplund når han går til ti ungdomsskoleklasser for å studere *Samtalets möjligheter* (2011). Han utforsker det Hultin benevner som den teksttolkende samtalen, dens pedagogiske muligheter og begrensninger – særlig hvilke muligheter den gir for elevenes utvikling av resepsjonen av den leste teksten. Hans forskningsspørsmål retter seg både mot den litterære teksten, lærernes didaktiske intensjoner, ulike aspekt ved samtalen og elevenes og lærernes oppfatninger etter samtalen (Tengberg, 2011, s. 30). De ti klassene, ledet av fire ulike lærere, gjennomfører enten gruppesamtaler med lærer eller helklassesamtaler over den samme novellen. Samtalene er rammet inn av høytlesing, skriveoppgave (”brev til forfatteren”) og gjenlesing forut for samtalen, og av en ny skriveoppgave (”brev til forfatteren, del 2”) etter samtalene.

Tengberg identifiserer seks ulike lesemåter i samtalene: handlingsorienterte, betydningsorienterte, vurderingsorienterte, subjektorienterte, intensjonsorienterte og metakognitive. I materialet hans er det de handlingsorienterte lesemåtene som er de mest utbredte. En av grunnene til at det er slik, mener Tengberg, kan være at den handlingsorienterte lesemåten ofte ligger til grunn for de andre lesemåtene; ”vägen till den djupare forståelsen (d.v.s. en sådan förståelse som framträder genom betydelseorienterade läsararter) antas gå via en mer grundläggande och bokstavlig textförståelse” (Tengberg, 2011, s. 304). Slik forstått vil en bevegelse mellom ulike lesemåter i løpet av samtalen kunne være fruktbar. Organiseringen av samtalene kan likevel kalle

på ulike typer lese måter mer enn andre, og om man anser det som et problem eller et gode at den handlingsorienterte lese måten er så fremtredende, avhenger til syvende og sist av formålet med litteraturundervisningen i skolen.

Tengberg konkluderer at lærerledede litterære samtaler gir mange muligheter for elevene, blant annet ved å la dem bli aktive deltakere i en tolkningsprosess der de kan holde opp sine egne lesninger mot andres; ved at de kan bli oppmerksomme på andre måter å møte teksten på som overskrider deres egne; ved å gi en rikere resepsjon av den spesifikke teksten i møte med ulike perspektiver på og lesninger av den, og bli kjent med forholdningssett som kan benyttes i møte med andre tekster; ved å tilegne seg språklige ressurser for å snakke om tekst og resepsjon; ved å fylle og skape nye tomrom i den enkelte lesningen; ved å oppleve lesingen som en del av en sosial relevant aktivitet; og ved å utvikle sin tekstresepsjon fra mange ulike posisjoner (Tengberg, 2011, s. 311f).

Denne avhandlingens studier av utøvelse av praksis, vil særlig bidra med kunnskap om hvilken praksis elevene skriver seg inn i under litterære gruppesamtaler med en åpen instruksjon, uten lærerens tilstedeværelse og uten noe mål om å lage noen form for produkt eller presentasjon i etterkant av samtalen. Studien av deres rekontekstualisering av praksisen under gruppeintervjuer, vil også berøre andre aktiviteter i litteraturundervisningen. Interessen for aktivitetstypene utgjør likevel snarere bakgrunn enn forgrunn i avhandlingen, som rammer som på ulike vis og i ulik grad inviterer elevene til utøvelse av litteraturfaglig praksis.

### **2.3.5 Kunnskapsbehov**

Den ovenstående presentasjonen av forskning på litteraturfaglig praksis har tegnet et bilde av stor variasjon i utøvelsen av og perspektivene på praksis, slik den finner sted i skolen. Denne variasjonen henger også sammen med praksisens kompleksitet; tilsynelatende små forskjeller i én av praksisens dimensjoner kan ha store konsekvenser for hva som fremstår som mening i, formål med og hjemmehørende handlinger og aktiviteter i praksisen. Noen av de elementene som spiller inn, er slike som elevenes sosiale bakgrunn, skoleprestasjoner og språklige beredskap, lærerens forståelse av litteraturundervisningens kjerne og legitimering, instruksjonen og

aktivitetstypens invitasjon til ulike handlinger, fagspråkets plass i undervisningen og kompleksiteten i den litterære teksten.

I denne avhandlingen vil vi se nærmere på flere av disse elementene i den komplekse praksisen, knyttet til en spesifikk deltakergruppe og setting, det vil si til høytpresterende elever i siste del av grunnopplæringen. I løpet av de siste årene har oppmerksomheten om elever omtalt som høyt presterende, evnerike, med stort eller ekstraordinært læringspotensial, steget betraktelig. Oppmerksomheten retter seg både mot elever som presterer høyt i skolen og elever som er evnerike, men kan falle utenfor i skolen. Jøsendalutvalgets utredning (NOU 2016: 14, 2016) om elever med stort læringspotensial, retter oppmerksomheten mot begge disse gruppene – i en anerkjennelse både av disse elevenes behov, av deres rett på tilpasset opplæring på lik linje med andre elevgrupper, og av deres verdi for samfunnet. Blant studiene som her er blitt presentert, vender mange seg mot litteraturundervisningen i videregående skole, men ingen, med unntak av Peter Kaspersens (2004), vender seg eksklusivt mot høytpresterende elever. Derimot gjør både Kristine Kabel (2016) og Eva Hultin (2006) seg interessante observasjoner som knyttes til de høyest presterende og mest skolemotiverte elevene i deres utvalg; det er blant dem Hultin identifiserer den teksttolkende samtalen og Kabel finner elever med et *élite*-fokus. Begge disse funnene antyder at vi blant høytpresterende elevene kan finne utøvelse av litteraturfaglig praksis som kan kjennes igjen som litteraturfaglig også utenfor skolen. Denne avhandlingen vil kunne bidra både med kunnskap om høytpresterende elevers utøvelse av og refleksjoner om praksis.

Michael Tengberg gir en oversikt over forskning på litterære samtaler i sin avhandling, og peker i forlengelsen av oversikten på hva som mangler i denne forskningen. Blant disse manglene fremhever han at den litterære teksten ofte vies lite oppmerksomhet i studier av litterære samtaler (2011, s. 46). I denne avhandlingen vies den litterære teksten en sentral plass: Teksten forstås som strukturerende for samtaler i avhandlingens studier av utøvelse av praksis. Den strukturerende rollen, antas dessuten å være forsterket i en aktivitet der instruksjonen er åpen. I fortolkningene av elevenes handlinger og deres dialog med og om teksten er den litterære teksten følgelig helt sentral. Videre gis tekstens invitasjon til deltakelse i praksis stor oppmerksomhet når elevenes omtaler av praksis studeres.



I mange litteraturredidaktiske studier er de litterære tekstene elevene arbeider med, lengre fortellende tekster – slik som noveller, romanutdrag eller hele romaner. Resepsjon av lyriske tekster er langt sjeldnere, skjønt vi finner lyriske tekster blant flere genre i Kaspersens avhandling (2004) og i studier av mer longitudinell art (for eksempel hos Smidt, 1989). I denne avhandlingens studier av praksis undersøkes elevenes møte med dikt, med korte, hele og meningsfortattede tekster.

Den litterære samtalen er studert i mange ulike varianter i litteraturredidaktisk forskning, men til Tengbergs liste over studier som mangler, kan vi tilføye – så vidt meg bekjent – studier av samtaler med åpen instruksjon, uten lærerens tilstedeværelse. Svært ofte avgrenser innrammingen av den litterære samtalen som aktivitet elevenes handlingsrom i stor grad. Studier der slike styrende innramminger er forsøkt dempet i sterkest mulig grad, slik at innrammingen primært består av den implisitte forståelsen av hva praksisen dreier seg om, kjenner jeg ikke til. I denne avhandlingen undersøkes slike samtaler som kilde til kunnskap om møtet mellom elever i siste de av grunnopplæringen og litteraturfaglig praksis.



### 3 Teoretiske perspektiv

Under arbeidet med denne avhandlingen, er ulike teoretiske perspektiv anlagt for å utforske, studere og forsøke å sette ord på det som finner sted i *møtet* mellom leser og tekst, leser og andre lesere, elev og fag, deltaker og praksis. Underveis i arbeidet har bruken og forståelsen av noen av begrepene blitt forskjøvet – særlig fra den første artikkelen i avhandlingen, ”Inn i norskfaget?” (Gourvenec mfl., 2014), til de to siste.<sup>6</sup> Denne forskyvningen er først og fremst en konsekvens av prosjektets utvikling over tid, men også en konsekvens av et ønske om å betrakte møtet mellom elevene og praksisen fra ulike utkikkspunkt – for slik å berike det bildet som tegnes av møtet. Forskyvningen er også knyttet til det tolkningsrommet eller det *vage* i mange av de sentrale teoretiske begrepene i utdannings-, samfunns- og humanvitenskapene.

Sentrale teoretiske begrep i denne avhandlingen, som *praksis*, *diskurs* og *engasjement*, kan alle betegnes som slike *vage* begrep, det vil si begrep som har tre felles kjennetegn: ”(1) having borderline cases, (2) having a lack of clear extensions, and, finally, (3) being susceptible to the sorites paradox” (Blikstad-Balas, 2014). Disse kjennetegnene kan enten anses som en svakhet, eller vi kan anse dem som selve fundamentet for all forskning på den menneskelige verden. Dersom vi anser menneskers meningsskaping og sosiale strukturer som kontekstuellet forankret, og likeledes forstår kunnskap om disse som avhengig av menneskers fortolkning, fremtrer det *vage* ved sentrale begreper som meningsfulle og avgjørende tolkningsrom. I en slik forståelse fremtrer det *vage* ved begrepene som et behov for bruksdefinisjoner, operasjonalisering og transparens i fortolkningen. Det er denne siste forståelsen av *vage* begrep som gjør seg gjeldende i denne avhandlingen, og følgelig vil dette kapittelet i stor grad vies en klargjøring av hvordan dens sentrale begreper forstås her.

---

<sup>6</sup> Denne forskyvningen favner selve praksisbegrepet, som i første artikkel forankres i James Paul Gees praksisbegrep som diskursanalytisk verktøy (Gee, 2011, s. 17), men som i avhandlingen som helhet og i artikkelen ”Litteraturfaglig praksis” (Gourvenec, 2016b), er tettere knyttet til Lave og Wengers teori om *praksisfellesskap* og *legitim perifer deltakelse* (Lave & Wenger, 1991; Wenger, 1998). Forskyvningen gjelder også en bevegelse fra bruk av begrepet *faglighet til praksis*, og fra *involvering til engasjement*.

Først vender vi oppmerksomheten mot avhandlingens grunnlagsteoretiske ståsted, med en særlig vektlegging av Lev S. Vygotskij og Mikhail Bakhtins tenkning. Deretter vender vi oss mot to begrep for sosiale strukturer, *diskurs* og *praksis*, som utgjør overordnede teoretiske begrep i avhandlingen. Herunder løftes det også frem noen teoretiske begrep som anvendes på analytisk nivå i artiklene. Videre redegjøres det for avhandlingens forståelse av *engasjement*, før det reflekteres over perspektiver på *utvikling*.

### **3.1 Grunnlagsteoretisk ståsted**

Vitenskapsteoretisk plasserer denne avhandlingen seg innen en sosiokulturell forståelsesramme. Til grunn for avhandlingens fokus på møtet mellom deltaker og praksis ligger en interesse for utvikling og en forståelse av læring som sosialt situert. En slik læring foregår i møtet mellom individet og sosiale handlingsmønstre. Det er ingen overdrivelse å hevde at en slik vitenskapsteoretisk plassering er i tråd med brorparten av nyere litteraturredidaktisk forskning i Skandinavia. En sosiokulturell forståelse av den menneskelige verden er dessuten helt sentral i literacy-forskning inspirert av New Literacy Studies. I fremhevingen av praksisbegrepet og i oppmerksomheten om språklig medierte møter mellom en gruppe deltakere på vei inn i praksisen, og praksisen slik den forvaltes av ulike deltakere i den, peker dette avhandlingsprosjektets overordnede problemstilling tydelig både mot en forståelse av den menneskelige verden som i stadig forming, og en forståelse av læring som sosiokulturelt betinget. Interessen for det som samler praksisen på tvers av ulike settinger og aktører, samt for strukturerende *kjerneverdier* i praksisen (Gourvenec, 2016b), kan gi konnotasjoner til en mer essensialistisk forståelse av verden og til fenomenologiske perspektiv. Slike konnotasjoner er gyldige i den grad at litteraturfaglig praksis – på tross av at dens sosiale forming, forankring, gjenskaping og endring – forstås som relativt stabil i denne avhandlingen; endringer av praksisen kan finne sted, men slike endringer foregår som implisitte og eksplisitte forhandlinger om og variasjoner over den allerede forankrede praksisen.

Den litteraturfaglige praksisens forming og utøvelse medieres språklig, og møtet mellom eleven og den litteraturfaglige praksisen kan følgelig primært studeres i den språklige medieringen. Deltakelse og læring i praksisen favner

alle nivå i språket; fra ordet og begrepet til ytringen, genren og diskursen. Til grunn for avhandlingens teoretiske ståsted ligger Lev Vygotskijs (språk)utviklingsteori og Mikail Bakhtins dialogisme.

### **3.1.1 Tenkning og tale – ordet som analyseenhet**

I *Tenkning og tale*, første gang publisert posthumt i 1934, gjør Vygotskij (2001) rede for sine studier av forholdet mellom tenkning og tale, eller av sammenhengen mellom kognitiv og språklig utvikling – en sammenheng som utgjør selve fundamentet for sosiokulturell teori. Vygotskij utforsker utviklingen av språklig tenkning, det vil si mediert tenkning der språket fungerer som redskaper for tenkningen. Denne medierte tenkningen kaller Vygotskij en høyere mental funksjon, i motsetning til elementære mentale funksjoner som ikke benytter slike redskap. Utviklingen av tanken er slik forstått sosialsemiotisk, for redskapene (språket) tilegnes gjennom sosiale aktiviteter, og språket (tegnene) fungerer som redskap for tenkningen.

Sentralt for den medierte tenkningen er utviklingen av generaliseringer; fra språklig tenkning i synkretismer, til språklig tenkning i komplekser og deretter i begreper. Når man tenker i begreper, er ordets funksjon som redskap for tenkningen helt avgjørende: ”Virkelige begreper er umulige uten ord, og det eksisterer ingen begrepstenkning utenfor den språklige tenkningen” (Vygotskij, 2001, s. 104).

Vygotskij skiller mellom spontane begreper, som først tilegnes gjennom erfaring og er knyttet til hverdagspråket, og vitenskapelige begreper, som først tillæres gjennom undervisning og kunnskapsinnlæring. I undersøkelsen av disse to begrepstypene går han flere antakelser i møte. På den ene siden kritiserer han dem som mener at vitenskapelige begreper kan læres direkte, fordi det bare vil føre til ”at barnet gjentar ord som en papegøye og simulerer kunnskap om det tilsvarende begrepet, men i virkeligheten dekker over et tomrom” (Vygotskij, 2001, s. 138). På den andre siden mener han de som sverger til uforstyrret tilegnelse av begrepene ”overvurderer begrepsdannelsens indre virkemåter og undervurderer læringen og undervisningen” (Vygotskij, 2001, s. 139).

I stedet for disse ytterpunktene, representerer Vygotskijs forskning en posisjon der læring og tilegnelse spiller sammen i begrepsutviklingen. Han sammenligner forholdet mellom spontane og vitenskapelige begreper med to andre i undervisningen; forholdet mellom morsmål og fremmedspråk når man lærer fremmedspråket, og forholdet mellom muntlig og skriftlig språk under skriftspråksopplæringen. I disse læringsprosessene støttes det nye (fremmedspråket eller det skriftlige språket) av erfaringene i det kjente (morsmålet og det muntlige språket), samtidig som det nye fører til en dypere forståelse av det kjente. På samme måte baner utviklingen av vitenskapelige og spontane begrep vei for hverandre:

*Vitenskapelige begreper vokser nedover med hjelp av spontane begreper, spontane begreper vokser oppover med hjelp av vitenskapelige begreper. De vitenskapelige begrepenes styrke ligger i deres bevisste og viljestyrte karakter. Spontane begreper har derimot sin styrke i det situasjonsbestemte, empiriske og praktiske. Disse to begrepssystemene, som utvikler seg "ovenfra" og "nedenfra", avdekker sin virkelige natur i samspillet mellom den faktiske utviklingen og den nærmeste utviklingssonen (Vygotskij, 2001, s. 171).*

I utdraget over understrekes også det sosiales rolle for utviklingen. I møtet mellom barnets spontane begrep og undervisningens vitenskapelige begrep, kommer spennet mellom det barnet kan klare på egen hånd og med støtte av voksne eller i samarbeid med en mer kvalifisert andre (*more capable peers*) til syne (Vygotskij, 1978, s. 86). Barnets mulighet for utvikling innen den *nærmeste utviklingssonen* er dermed grunnleggende sosial i sin avhengighet av samspillet med den mer kvalifiserte andre.

I denne avhandlingen er møtet mellom elev og praksis forstått som et samspill mellom det fagspesifikke språket, begrepene og erfaringene på den ene siden og elevenes hverdagslige, eller ikke-fagspesifikke, språk, begrep og erfaringer på den andre siden.

Når Vygotskij utforsker den språklige utviklingen, er det i utgangspunktet som psykolog, med interesse for den kognitive utviklingen. I boken skjer det likevel, som James Wertsch peker på, en dreining fra 5. til 6. kapittel; fra en interesse

for de individuelle psykologiske aspektene ved begrepsutvikling til en interesse for begrepsutvikling slik den kommer til uttrykk i institusjonelt situerte aktiviteter (Wertsch, 1991, s. 47). Sammenkoblingen av de to interessene er tydelig i det 6. kapitlets første setning: ”Skal man kunne utvikle gode metoder for å gi skolebarn systematiske kunnskaper, må man forstå hvordan vitenskapelige begreper utvikler seg i barnets sinn” (Vygotskij, 2001, s. 135).

Med påpekningen av denne interessedreiningen, finner Wertsch det trolig at Vygotskij ville studert det historiske, kulturelle og institusjonelles rolle for ”mediated action on the intramental plane” (Wertsch, 1991, s. 48), dersom han hadde fått leve lenger. Konstateringen av en slik interessedreining får Wertsch til å knytte bånd mellom Vygotskijs og Mikail Bakhtins tenkning:

*It is the sociocultural situatedness of mediated action that provides the essential link between the cultural, historical, and institutional setting on the one hand and the mental functioning of the individual on the other, and it is in this connection that Bakhtin’s ideas are relevant (Wertsch, 1991, s. 48).*

Det er nettopp Bakhtins beskrivelser av denne essensielle forbindelsen som gjør jans dialogisme relevant for beskrivelsen av møtet mellom eleven og den litteraturfaglige praksisen i dette prosjektet.

### 3.1.2 Dialogisme – ytringen som analyseenhet

I Wertschs presentasjon av Mikail Bakhtins tenkning (Wertsch, 1991), starter han med å gjøre rede for begrepene *ytring* og *stemme*, før han kommenterer at det virkelig grunnleggende i Bakhtins tenkning er *dialogisitet*. Dialogbegrepet springer ut av den konkrete dialogen, samtalen mellom minimum et jeg og et du, og forståelsen av ytringen er tett knyttet til denne konkrete dialogen. Likevel kan begrepet føre til noe forvirring i lesningen av Bakhtin, fordi det benyttes på ulike måter. Gary Saul Morson og Caryl Emerson skiller mellom tre ulike betydninger av begrepet hos Bakhtin: den første er knyttet til ytringen, der enhver ytring er dialogisk per definisjon; den andre tillater et skille mellom dialogiske og monologiske ytringer; den tredje dreier seg om en forståelse av verden og sannhet som grunnleggende dialogisk (Morson & Emerson, 1990, s.

130f). I det følgende er det den første og siste betydningen som gjør seg gjeldende.

Den første betydningen gjør Bakhtin utførlig rede for i essayet "The Problem of Speech Genres" (1986b). Her argumenterer han for at det er ytringen, ikke setningen, som er "the *real unit* of speech communication" (Bakhtin, 1986b, s. 71). Denne enheten er kjennetegnet 1) av skifte av talesubjekt; 2) av å være en fullført helhet – ved at emnet er semantisk uttømt, at talerens plan eller vilje er uttrykt og ved typiske kompositoriske og genrebestemte former for fullføring – som muliggjør svar; samt 3) av dens forhold til taleren selv og til andre deltakere i talekommunikasjonen. Dette siste kjennetegnet er knyttet til tanken om at enhver ytring er en unik hendelse her og nå, som på en og samme tid forholder seg til fortid, nåtid og fremtid; den peker bakover i tid og besvarer forutgående ytringer, samtidig som den retter seg mot fremtidige svarende ytringer fra andre deltakere. Bakhtin sammenligner ytringens forhold til andre ytringer med leddets rolle i en kjede: "Any utterance is a link in the chain of speech communion" (1986b, s. 84). Denne første forståelsen av ytringen er sentral i avhandlingen; når elevenes ytringer studeres – i de litterære samtaler og i intervjuene – forstås og fortolkes de nettopp som slike ledd mellom fortid og fremtid. Elevenes ytringer er i dialog med ytringer fra fortiden, blant annet med de andre elevenes ytringer like forut for sine egne og ytringer fra litteraturundervisningen. Samtidig peker elevenes ytringer fremover mot andres svar på deres ytringer – blant annet mot medelevenes umiddelbare svar, svar fra intervjueren eller den som senere skal lytte til opptakene og forske på samtaler og intervjuene, og svar i fremtidig hendelser i litteraturundervisning.

Bakhtins dialogiske forståelse av verden og sannhet – den tredje betydningen av dialogbegrepet – er også sentral for det teoretiske perspektivet i denne avhandlingen. Denne forståelsen innebærer en tydelig etisk dimensjon. Dersom verden og sannhet er dialogisk, kan ikke moralske spørsmål besvares absolutt. De må derimot svares på i hver enkelt situasjon, sett i lys av dens unike plass. En slik erkjennelse kunne ført til en total relativisme, men Bakhtins tenkning peker i stedet mot den enkeltes etiske ansvar;

*if ethics is real, and is located fundamentally in particular situations, then real work is always required. That work of judging necessarily involves a risk, a special attention to the particulars of*



*the situation and a special involvement with unique other people at a given moment of their lives (Morson & Emerson, 1990, s. 26).*

Det finnes ingen vei utenom den unike plassen som hver av oss til enhver tid innehar i verden; det finnes ikke noe *alibi for vår væren* (Bakhtin, 1993, s. 40; Morson & Emerson, 1990, s. 31). Bakhtin knytter disse etiske spørsmålene til enhver hendelse i våre liv, og følgelig er måten vi svarer på andres ytringer en etisk handling. Bakhtins etiske ideal, både i den sosiale verden og i den humanistiske delen av den vitenskapelige verden, er det han kaller kreativ forståelse (Bakhtin, 1986a, s. 7). En slik forståelse innebærer at vi som svarende investerer vårt beste, og dermed innebærer det også risiko – som følge av at vi bryr oss. Å svare ifølge dette idealet krever at vi involverer oss i andres ytringer for å gjøre vårt ytterste for å forstå: "all real and integral understanding is actively responsive, and constitutes nothing other than the initial preparatory stage of a response" (Bakhtin, 1986b, s. 69). I denne avhandlingens studier av litterære gruppesamtaler er en slik forståelse av dialogbegrepet grunnleggende for interessen for *involvering/engasjement* og *dybde* i de samtalendes dialoger med hverandre og med teksten.

Vi skal se at Bakhtins dialogisme og Vygotskijs språklige og kognitive utviklingsteori er sentrale grunnlagsteoretiske premissleverandører for mange av de teoriene som presenteres i det følgende. Der noen av teoretikerne eksplisitt refererer til deres tenkning, utgjør de i andre sammenhenger en bakgrunn disse andre teoretiske perspektivene kan gå i dialog med. I denne avhandlingen forstås begrepene *praksis*, *diskurs*, *utvikling* og *engasjement* i lys av de sentrale ideene hos Vygotskij og Bakhtin som er presentert i det foregående. På samme måte som ytringen rommer både fortid, nåtid og fremtid, er unik og forholder seg til kjente genre, er de hendelsene hvor litteraturfaget utøves komplekse; de utgjør møter mellom sosiale handlingsmønstre og individ, møter hvor individer forholder seg til, forhandler om, former og gjenskaper den praksisen de inngår i. Forutsetningene for forholdet mellom hendelse og praksis finnes slik forstått både i de sosiale handlingsmønstrene, i individet og i selve møtet mellom dem.

## 3.2 *Diskurs og praksis*

*Diskurs* og *praksis* er to begrep for sosiale strukturer som deler mange kjennetegn. Begge begrep brukes, som vage begrep, også ulikt i forskjellige teorier, og i det følgende redegjøres det for teorier som ligger til grunn for denne avhandlingens forståelse og bruk av begrepene: James Paul Gees diskursbegrep, Theo van Leeuwens kobling mellom diskurs og praksis og Jean Lave og Etienne Wengers teori om situert læring i praksisfellesskap.

### 3.2.1 *Diskurs som situert mening*

I denne avhandlingen knyttes diskursbegrepet til situert meningsskapning, med hovedvekt på det situerte språket. James Paul Gee skiller i sin definisjon av diskursbegrepet mellom diskurs med stor og liten forbokstav, der *diskurs* simpelthen betegner "language in use or connected stretches of language that make sense, like conversations, stories, reports, arguments, essays, and so forth" (Gee, 2008, s. 154). Diskurs med stor forbokstav er derimot

*composed of distinctive ways of speaking/listening and often, too, writing/reading coupled with distinctive ways of acting, interacting, valuing, feeling, dressing, thinking, believing, with other people and with various objects, tools, and technologies, so as to enact specific socially recognizable identities engaged in specific socially recognizable activities (Gee, 2008, s. 155).*

Når begrepet benyttes i det følgende, er det denne andre betydningen som aktiveres – selv om det benyttes liten forbokstav. I denne avhandlingen er det primært det språklig medierte, fremfor andre redskaper eller artefakter, som studeres, i tråd med Gees definisjon av diskursanalyse som "[t]he analysis of language-in-use whether spoken or written" (Gee, 2011, s. 205). Når det gjelder studier av litteraturfaglig utøvelse av praksis, er det nettopp gjennom den språklige medieringen vi kan tolke hvilke handlinger, verdier, artefakter og overbevisninger som fremstår som sentrale i praksisen.

Gees interesse for diskursive mekanismer leder også mot spørsmål om hvordan vi får tilgang på nye diskurser. Sentralt i disse refleksjonene står skillet mellom det han kaller primær- og sekundærdiskurser, samt hans forståelse av literacy. En *primærdiskurs* er den diskursen vi tilegner oss i barndommen og som

hovedsakelig knyttes til hjemmet. Når vi går ut i den store verden, møter vi mange ulike diskurser på ulike arenaer. Noen av disse er viktige for våre sosiale liv, andre for våre muligheter til å bli en del av et fagfelt, gjøre karriere eller opptre i offentlige sammenhenger. Den primærdiskursen den enkelte bærer med seg, forbereder i ulik grad tilegnelsen eller læringen av disse sekundærdiskursene og gir ulike personer ulike utgangspunkt for å mestre for eksempel de diskursene de møter i skolen. Denne innsikten fører med seg et viktig ideologisk poeng for Gee om at menneskers ulike primærdiskurs kan bidra sterkt til en sementering av sosiale forskjeller. Når Gee interesserer seg for forutsetningene for utvikling, eller for hvordan vi blir kjent med og kan tre inn i nye sekundære diskurser, er det med et blikk for hvordan slik sementering kan motvirkes.

Gee skiller mellom det å *tilegne seg (aquisition)* og *lære (learn)* en diskurs. I hovedsak krever mestring av en diskurs at vi tilegner oss den gjennom eksponering i "natural, meaningful, and functional settings" (Gee, 2008, s. 177). Innlæring av en diskurs er altså ikke veien å gå dersom målet er mestring. Derimot kan eksplisitt læring av en diskurs tilføre en metakunnskap om diskursen som blant annet muliggjør et kritisk blikk på den. Aller best fungerer slik læring dersom vi allerede har tilegnet oss diskursen til en viss grad. I skolen er det altså et behov for å legge til rette både for tilegnelse og for læring: "Teaching for acquisition alone leads to successful, but 'colonized' students. Teaching for acquisition and teaching for learning are different practices, and good teachers do both" (Gee, 2008, s. 178).

Gees beskrivelse av forholdet mellom *primær-* og *sekundærdiskurser* er beslektet med Vygotskijs beskrivelse av forholdet mellom *spontane* og *vitenskapelige begrep*; de ulike typene diskurser og begrep påvirker hverandre og baner vei for hverandre. Gees og Vygotskijs beskrivelser av rammene for den enkeltes utvikling av sekundærdiskursene og de vitenskapelige begrepene er også beslektet; en slik utvikling har de beste kår i en undervisning der det legges til rette både for tilegnelse og læring.

I bøkene *An introduction to Discourse Analysis. Theory and method* (Gee, 2011) og *How to do discourse analysis. A tool-kit* (Gee, 2014), presenterer Gee teoretisk grunnlag og metode for sin diskursanalyse og eksempler på konkrete analyser. Sentralt i analysemetoden står metaforene *building tasks, tools of*

*inquiry* og *tool-kit*. Til grunn for bygge- og verktøy-metaforene ligger forståelsen av at vi i og med språket "make or build things in the world" (Gee, 2011, s. 17), og at disse i neste instans kan studeres av diskursanalytikeren ved hjelp av ulike undersøkelsesverktøy. Gee identifiserer syv *building tasks* i språklige virkelighetsutsnitt, som diskursanalytikeren i sin tur kan undersøke i møte med slike utsnitt: *significance*, *practices*, *identities*, *relationships*, *politics*, *connections* og *sign systems and knowledge* (Gee, 2011, s. 17ff). I språklige virkelighetsutsnitt bygges disse ofte samtidig og glir tidvis over i hverandre. Slik sett kan vi forstå spørsmålene som Gee knytter til hver av dem som ulike perspektiv diskursanalytikeren kan tilnærme seg et virkelighetsutsnitt med. Vi kan spørre oss hvordan et språklig virkelighetsutsnitt fremholder noe som viktig (*significant*), hvordan det gir signal om hva slags praksis/er eller aktivitet/er som foregår (*practices/activities*), hva slags identitet/er som er i spill og som den talende bygger for andre og seg selv (*identities*), hva slags relasjon/er til andre som skapes (*relationships*), hva slags forbindelser det skaper mellom ulike ting ved at de gjøres relevante og irrelevante for hverandre (*connections*), samt hvilke tegnsystem og hva slags kunnskap utsnittet gir forrang (*sign systems and knowledge*). I en undersøkelse av litteraturfaglig praksis, kan disse tilnærmingene til utsnitt av utøvelsen eller omtalen av praksis være veier til innsikt for eksempel om hvordan ulike deltakere forholder seg til praksisen, aktiviteten, hverandre, hvordan de forhandler om eller definerer hva som er gyldig kunnskap eller hvilke forbindelser det er relevant å gjøre til kunnskap og erfaringer fra og utenfra praksisen.

### 3.2.2 Deltakelse i praksisfellesskap

*Praksis* forstås her som sosiale handlingsmønstre som formes gjennom forhandlinger mellom, og er gjenkjennelige for, deltakerne i praksisen – eller av deltakerne i det Jean Lave og Etienne Wenger kaller *community of practice* (Lave & Wenger, 1991). Flere forskere har pekt ut hvilke elementer som inngår i en sosial praksis. Disse varierer noe, men felles for dem er at de inkluderer

ulike begrep for praksisens deltakere/aktører, handlinger/aktiviteter, setting og ressurser/ artefakter (Hamilton, 2000; Ivanič, 2009; Van Leeuwen, 2008).<sup>7</sup>

Lave og Wengers forståelse av praksis og praksisfellesskap springer ut av en interesse for læring i ulike settinger, og det er fra interessen for læring de beveger seg til sosiale praksiser når de ”formulates a theory of learning as a dimension of social practice” (Lave & Wenger, 1991, s. 47). I stedet for å studere praksisens rolle for læring, studerer de læring som et integrert aspekt ved praksis, som noe som foregår i ethvert praksisfellesskap. For å skaffe kunnskap om hvordan læring foregår i slike fellesskap, studerer de ulike praksiser, blant annet lærerens deltakelse og vei inn i den praksisen hun skal utøve sin profesjon i. I disse studiene trer nykommerens rolle som deltaker i praksisen frem som avgjørende for hennes læring. *Legitim perifer deltakelse* tillater nykommeren en plass innenfor praksisen, der læring kan foregå i møte med andre deltakere i praksisen. Å være innenfor vil si at man er koblet på praksisen, både ved at andre deltakere anerkjenner deltakelsen og ved at deltakeren involverer seg eller engasjerer seg i praksisen.

Møtet mellom praksis og individ utforskes videre i Wengers *Communities of Practice* (1998). Han hevder at læring foregår gjennom deltakelse i sosiale praksisfellesskap og gjennom konstruksjon av identitet i relasjon til slike fellesskap. I sentrum for dette teoretiske perspektivet står altså selve møtet mellom individ og kollektiv, hvor læring, mening og identitet formes gjennom dialog – eller i det Wenger kaller *dualitet*. I disse møtene trer både nykommeren og de andre deltakerne inn i, eller blir plassert i, ulike baner (*trajectories*) i

---

<sup>7</sup> Hamilton konsentrerer seg om literacy-praksiser, mens Ivanič både ser på hva som er felles for alle sosiale praksiser og hva som er spesifikt for literacy-praksiser. I forlengelse av New Literacy Studies' interesse for det sosiale ved literacy, vokser begrepene *literacy event* og *literacy practice* frem (se for eksempel Barton, 1994; Barton & Hamilton, 2000; S. B. Heath, 1982). Den litteraturfaglige praksisen forstås her som en sosial praksis som er en literacy-praksis. Redegjørelsen for avhandlingens teoretiske perspektiv er likevel konsentrert om sosiale praksiser, fordi trekk ved alle sosiale praksiser og i *praksisfellesskap* utgjør et sentralt perspektiv i avhandlingen som helhet og i artikkelen ”Litteraturfaglig praksis” (Gourvenec, 2016b). I et moderne samfunn vil de fleste sosiale praksiser være literacy-praksiser, og den litteraturfaglige praksisens konsentrasjon om skriften, levner liten tvil om at det er meningsfullt å forstå den som en literacy-praksis.

praksisen (Wenger, 1998, s. 153–8). De perifere banene (*peripheral trajectories*) kan velges av noen som ikke ønsker seg full deltakelse i en praksis, eller inntas av nødvendighet av nye deltakere, som et startpunkt for videre læring i praksisen. Medlemmer kan også være i baner som går innover i praksisen (*inbound trajectory*), slik for eksempel nykommeren som sikter mot full deltakelse vil være. Baner som beveger seg i en indre krets (*insider trajectories*) kan utgjøre den fulle deltakerens bevegelse mellom stadig nye hendelser i praksisen. Andre baner beveger seg i grenselandet mellom ulike praksiser (*boundary trajectories*), eller peker ut av praksisen (*outbound trajectories*).

I denne avhandlingen utgjør Lave og Wengers teori et viktig perspektiv på deltakelse i litteraturfaglig praksis. Deres tanke om *legitim perifer deltakelse* som et gunstig utgangspunkt for læring, samt deres forståelse av *praksisfellesskap* som en sosial struktur der praksis skapes, forhandles om, endres og opprettholdes, er sentrale i forståelsen av litteraturundervisningen som en del av en større litteraturfaglig praksis. Praksisfellesskap forstås riktignok som et perspektiv vi kan studere litteraturfaglig praksis med – ikke som direkte overførbart. Særlig tydelige innsigelser mot en direkte overføring av begrepet kan man rette med utgangspunkt i spørsmålet om et praksisfellesskaps utstrekning og avgrensing (*locality*). Wenger lister opp kjennetegn ved fellesskapet, men setter ingen eksakte grenser for utstrekning. Dersom vi ut ifra disse kjennetegnene spør oss om det er meningsfullt å forstå litteraturfaglig praksis som et praksisfellesskap, på tvers av generasjoner og institusjonelle grenser, er svaret tvetydig. Deltakerne i det litteraturfaglige fellesskapet har ikke direkte relasjoner og inngår ikke nødvendigvis i direkte forhandlinger med hverandre på tvers av generasjoner og institusjoner. Det er heller ikke slik at vi finner ”substantial overlap in participants’ descriptions of who belongs” (Wenger, 1998, s. 125); litteraturdidaktisk forskningslitteratur viser snarere uenighet i spørsmålet om elever kan anses som en del av det samme faglige fellesskapet som læreren eller forskeren. Wengers kjennetegn på et praksisfellesskap er ikke absolutte, men han understreker at jo svakere hvert av dem står, jo mindre sannsynlig er det at fellesskapet er et praksisfellesskap. Hvis vi skal tillate oss å forstå den litteraturfaglige praksisen som ett fellesskap, er det et fellesskap som på flere punkter er sammensatt av løsere forbindelser enn et typisk fellesskap. I denne avhandlingen antas det

likevel at det er meningsfullt å forstå elevene som en del av et større faglig fellesskap. Hvorvidt denne antakelsen understøttes av avhandlingens delstudier, kommer vi tilbake til i drøftingskapittelet.

Det er mange berøringspunkt mellom Lave og Wengers og Gees tenkning, selv om begrepsbruken når det gjelder *diskurs* og *praksis* ikke sammenfaller. Der *diskurs* hos Wenger er et aspekt ved praksisens repertoar, som går på tvers av ulike praksiser, er Gees *praksis* jamført med aktiviteter, som én av hans *building tasks*. Derimot er det mange fellestrekk mellom Gees diskursbegrep og Lave og Wengers begrep om praksisfellesskap. På samme måte som Gee understreker at vi kan ta del i og mestre mange ulike diskurser, understreker Wenger at vi deltar i mange ulike sosiale praksiser. Og på samme måte som én av våre diskurser kan influere andre diskurser, og vår forståelse av dem, kan deltakelse i ett fellesskap påvirke vår deltakelse i et annet fellesskap og forandre vårt syn på andre fellesskap.

Både diskurs- og praksisbegrepet er kompleks som omfatter måter å tenke, tale, handle og verdsette på. Ingen av disse måtene er absolutte eller urokkelige. På den ene siden fungerer de samlende og gjør praksisen eller diskursen gjenkjennelig. På den andre siden er de i stadig forming og til stadig forhandling. Når det i avhandlingen er tale om *strukturerte kjerneverdier* (Gourvenec, 2016b), er det med en slik forståelse av kjerne – ikke som en essens, men som noe sammenhengskapende i en praksis eller en diskurs. Begrepet kan oppfattes som noe problematisk i møte med Lave og Wengers teori om legitim perifer deltakelse og praksisfellesskap. I sin definisjon av legitim perifer deltakelse poengterer de at motsatsen til det perifere ikke er en *sentral* eller *komplett* deltakelse. De foreslår i stedet å betegne en slik motsats *full deltakelse* (Lave & Wenger, 2000, s. 36f). I det følgende forstås *kjerneverdier* i tråd med bildet om å være innenfor versus utenfor en praksis og bevege seg i baner innover versus utover i en praksis. Disse verdiene er ikke plassert et spesifikt sted – i sentrum – for praksisen, men som verdier ved praksisen som er relativt stabile, og som deltakerne, i all sin forhandling og uenighet, i hovedsak kan samles om.<sup>8</sup>

---

<sup>8</sup> En slik forståelse av *kjerne* i morsmålsfaget bygger også på Martin Jørgensens tredje strategi for å definere kjernefaglighet i danskfaget (Jørgensen, 2004, s. 128) og

### 3.2.3 Rekontekstualisering av sosial praksis

Theo Van Leeuwen (2008) binder sammen *diskurs* og *praksis* i sin definisjon av diskurs som en *rekontekstualisering av sosial praksis*. En sosial praksis består ifølge Van Leeuwen av ti elementer: 1) *participants*, 2) *actions*, 3) *performance modes*, 4) *eligibility conditions (participants)*, 5) *presentation styles*, 6) *times*, 7) *locations*, 8) *eligibility conditions (locations)*, 9) *resources: tools and materials* og 10) *eligibility conditions (resources)*. Når en praksis representeres, rekontekstualiseres den. Det er en forskjell mellom en sosial praksis og representasjoner av en sosial praksis, altså mellom å utføre og omtale en praksis – en forskjell som ”seems obvious, yet the difference is often glossed over” (Van Leeuwen, 2008, s. 6). En sosial praksis kan rekontekstualiseres på en rekke ulike måter, og i ulike diskurser. Begrepet *rekontekstualisering* henter van Leeuwen fra Basil Bernstein (1986), som knyttet det til den endringen som foregår når kunnskap som er produsert ”in ‘the upper reaches of the education system’ and then embedded into a pedagogic content in the ‘lower reaches’ where it is objectified and made to serve the contextually defined purpose of a ‘discourse of order’ (Van Leeuwen, 2008, s. 6). Vi skal komme tilbake til spørsmålet om en slik pedagogisk rekontekstualisering setter en stopper for tanken om én litteraturfaglig praksis (jf. kapittel 5.2.4). Van Leeuwen utvider på sin side bruken av begrepet *rekontekstualisering* til å beskrive den forskyvningen av en praksis som skjer når den representeres. Mens selve praksisen kan være både en sekvens av handlinger som ikke uttrykkes språklig, en blanding av språklige og ikke-språklige handlinger eller rene språklige eller semiotiske handlinger, vil den rekontekstualiserte sosiale praksisen derimot alltid være ”a sequence of linguistic (and/or other semiotic) activities” (Van Leeuwen, 2008, s. 12). Den forskyvningen, eller transformeringen, av praksisen som rekontekstualiseringen medfører, kan skje ved at praksisens elementer erstattes av semiotiske elementer; ved utelatelser, omstruktureringer og repetisjoner av elementer; og ved tilføyning av reaksjoner, formål, legitimering og evaluering.

Litteraturfaglig praksis forstås i det følgende ved hjelp av diskursbegrepet til Gee, som en sekundær diskurs, men også som en sosial praksis – i lys av Lave

---

Ellen Kroghs definisjon av *vidensformer* (Krogh, 2003, s. 23), slik det er gjort rede for tidligere (jf. kapittel 2.1.1).



og Wengers perspektiv. Litteraturfaglig praksis er en sosial praksis som både er konsentrert om språklige ytringer og som primært uttrykkes gjennom språklige handlinger. Van Leeuwen byr i tillegg på et blikk for den forskyvningen som skjer når denne praksisen omtales, et blikk som er viktig når vg3-intervjuene i denne avhandlingen studeres. Elevenes omtaler av praksis i intervjuene kan ikke forstås som en direkte tilgang til praksisen. Deres svar er situert i det øyeblikket de til enhver tid befinner seg i under intervjuet, og deres ytringer forholder seg til en stor kompleksitet – til fortid og fremtid, tidligere og kommende ytringer, stemmer de vil ta avstand fra og være lojale mot i formingen av sin diskursive identitet. Den rekontekstualiseringen av praksisen som foregår i omtaler av praksisen (eller *diskursen*, som van Leeuwen kaller det), krever fortolkninger som muliggjør både bilder av praksis og av hvordan de talende forholder seg til praksisen, for eksempel hvilke verdier de legger til grunn for å vurdere om rammer og ressurser i litteraturundervisningen støtter opp under eller er i konflikt med praksisen.

### **3.3 Involvering og engasjement**

Hvordan vi deltar i en praksis eller en diskurs, hvordan vi gis mulighet til og velger å delta, er forbundet med spørsmål om engasjement og involvering. *Engasjement* er i denne avhandlingen forstått som et sammensatt begrep, som et kompleks bestående både av en intensjonell, emosjonell og etisk dimensjon. Hvordan individet engasjerer seg i praksisen er tett forbundet med Bakhtins dialogbegrep og det etiske ansvaret vi har for  *kreativ forståelse*, eller for å involvere oss i andres ytringer for å gjøre vårt ytterste for å forstå. I en litteraturfaglig praksis kan vi tenke oss at dette generelle ansvaret gjelder i møte med andre deltakere i praksisen, men at vi også har et slikt ansvar spesifikt i møte med den litterære teksten – også den forstått (i tråd med Bakhtin) som en ytring. Bakhtin poengterer i den korte, programmatisk teksten ”Art & answerability” at kunsten og verden ikke er ett, men må bli ett ”in the unity of my answerability” (Bakhtin, 1990, s. 2). I det følgende forstås *engasjement* som noe som kan karakterisere det kvalitative ved møtet mellom leser og litterær tekst, og ved møtet mellom enkeltindivid og ytringer – for eksempel mellom deltaker og praksis, mellom elev og medelever og mellom elev og lærer.

Der Bakhtin tilbyr oss et etisk perspektiv på *engasjement*, har forskere innen sosiokognitiv leseforskning interessert seg for sammenhengen mellom engasjement og læring, og funnet at engasjement virker svært læringsfremmende (Guthrie & Wigfield, 2000). Martin Nystrand og Adam Gamoran (1989, 1990) skiller mellom ulike typer engasjement når de studerer sammenhengen mellom engasjement og læring. På den ene siden skiller de mellom det å være engasjert og det å være *disengaged*, på den andre siden mellom å være proseduralt og substansielt (*procedural* og *substantive*) engasjert. Proseduralt engasjement innebærer at man gjør det man blir bedt om og følger klassens og fagets regler og prosedyrer, mens substansielt engasjement innebærer et vedvarende ansvar for og involvering i det faglige arbeidet (Nystrand & Gamoran, 1989, s. 3). Vi ser at dette skillet knytter motivasjon og engasjement sammen; proseduralt engasjerte elever er i mindre grad intensjonelt rettet mot saken selv. Det er likevel ved å vende oppmerksomheten mot handlinger i samspelet mellom elev og lærer/undervisning man kan observere kjennetegnene ved de ulike typene engasjement – eller ved fraværet av engasjement. Nystrand og Gamoran finner at *substansielt engasjement* virker sterkt læringsfremmende, mens sammenhengen mellom *proseduralt engasjement* og læring er tvetydig (Nystrand & Gamoran, 1989).

Instruksjoner og arbeidsformer er to faktorer som har betydning for om og hvordan elevene engasjerer seg. I boken *Opening Dialogue* (1997), videreutvikler Nystrand sine refleksjoner om undervisning som fører til substansielt engasjement. Her knytter han refleksjonene til Bakhtins dialogbegrep og skiller mellom *monologisk* og *dialogisk undervisning*. Forskjellene har ikke bare følger for undervisningens form, men også for dens sammenheng og elevenes læring:

*The extent to which classroom discourse resembles conversation is in fact an excellent criterion for judging both the instructional quality of classroom discourse and the extent of substantive student engagement (Nystrand & Gamoran, 1990, s. 16).*

Brødrene Hubert og Stuart Dreyfus tilfører en emosjonell dimensjon ved engasjement i sin modell for ferdighetsutvikling (Dreyfus & Dreyfus, 1986). Modellen er i stor grad basert på Maurice Merleau-Pontys fenomenologi.

Merleau-Pontys beskrivelse av den blindes stokk som etter hvert ikke lenger fungerer som et verktøy, men som en persiperende forlengelse av hans egen arm<sup>9</sup>, er et eksempel på menneskets streben etter og mulighet for å få et *optimalt grep* om konkrete situasjoner. På veien mot dette grepet spiller opparbeidingen av erfaring, eller den kroppslige *vanen*, en avgjørende rolle. Eksperten i ferdighetsmodellen har opparbeidet seg denne kroppslige vanen og tar, som den blinde, intuitive beslutninger og er involvert i oppgaven eller situasjonen, selv om hver enkelt situasjon er unik. Ekspertise i denne forståelsen av begrepet er altså ikke det samme som *outstanding performance*, slik vi tenderer å forstå ekspertisebegrepet i hverdagspråket, men snarere en opparbeidet familiaritet som tillater oss å respondere adekvat i autentiske situasjoner.

Veien mot ekspertise – som vi ikke alle kan oppnå på alle områder, men som vi alle sitter inne med på en rekke hverdagsområder – går gjennom fire andre utviklingsnivåer: *begynner*, *avansert begynner*, *kompetent* og *kyndig*<sup>10</sup>, og hvilke deler av ferdighetsutøvelsen utøveren er engasjert i, endrer seg med nivåene. Den *kompetente* utøveren vil vanligvis se situasjonen som ”a set of facts” (Dreyfus & Dreyfus, 1986, s. 24), der de ulike elementenes rolle avhenger av konstellasjonen av alle elementene i helheten. På bakgrunn av denne helheten, velger den kompetente utøveren sitt perspektiv. Valget er en nødvendighet for den kompetente utøveren, og det tas ved hjelp av problemløsning, med avstand fra eller avkoblet (*detached*) helheten. Men med valget følger risiko, og dermed involveres utøveren i valgets konsekvenser: ”An outcome that is clearly successful is deeply satisfying and leaves a vivid memory of the plan chosen and of the situation as seen from the perspective of the plan. Disaster, likewise, are not easily forgotten” (Dreyfus & Dreyfus, 1986, s. 26).

I de to siste nivåene endres forholdet mellom utøverens grad av å være avkoblet og involvert. Der den kompetente er avkoblet både i valg av perspektiv og beslutning om hvordan hun skal handle, men involvert i utfallet av valgene, er den *kyndige* involvert i forståelsen, men avkoblet i sin beslutning. Hun trenger

---

<sup>9</sup> “[L]e bâton n’est plus un objet que l’aveugle percevrait, mais un instrument *avec* lequel il perçoit. C’est un appendice du corps, une extension de la synthèse corporelle” (Merleau-Ponty, 2010, s. 189).

<sup>10</sup> De norske begrepene for de fem nivåene i ferdighetsmodellen er hentet fra Atle Skaftuns omtale av modellen (Skaftun, 2009, s. 65)

ikke velge perspektiv – det følger av hennes tidligere erfaringer. *Eksperten* er på sin side involvert i alle ledd; perspektivet er erfaringsbasert, og beslutningene er det Dreyfus og Dreyfus kaller *intuitive*. Eksperten trenger derfor normalt sett ikke stoppe opp for å tenke over hvordan de bør handle eller hvorfor: “*When things are proceeding normally, experts don’t solve problems and don’t make decisions; they do what normally works*” (Dreyfus & Dreyfus, 1986, s. 30f).

Den nære sammenhengen mellom engasjement og læring/utvikling har også en parallell i Lave og Wengers teori om legitim perifer deltakelse og om praksisfellesskap som den sosiale strukturen læring foregår innen. Deltakelse, involvering og engasjement er altså tett forbundet med spørsmål om læring og utvikling. I denne avhandlingen studeres engasjement og involvering i litteraturfaglig praksis både i utøvelsen og i rekontekstualiseringen av praksis. I studiene av de litterære samtale gir begreper om engasjement, involvering og deltakelse perspektiv til beskrivelsen og fortolkningen av møtene mellom deltakerne og situasjonen, lesere og tekst og lesere imellom. I studiene av vg3-intervjuene gir de perspektiver på elevenes forståelse av praksisen og av rammer for deltakelse og utvikling innen praksisen.

### **3.4 Utvikling**

Gjennom hele dette kapitlet klinger spørsmålet om forutsetninger for utvikling med. Vygotskij plasserer både den språklige og kognitive utviklingen i interaksjonen med andre mennesker og viser hvordan ulike måter å lære på i ulike settinger beriker hverandre. Gees interesse for ulike diskurser dreier seg i stor grad om hvordan vi – via tilegnelse og læring – kan få tilgang på ulike diskurser som tillater deltakelse i samfunnet. Lave og Wenger definerer læring som sosialt forankret i praksisfellesskap, og engasjementsforskningen undersøker noen sentrale forutsetninger for deltakelse – forankret hos den enkelte og i interaksjonen mellom ulike deltakere. I dette feltet aktualiserer Nystrand Bakhtins tenkning om dialogisitet som sentralt for deltakelse og læring, ved at dialogiske samtaler mellom lærer og elev og elever imellom – der elevene tas på alvor i de svarene de møter – utgjør de beste forutsetninger for læring. Dreyfus og Dreyfus (1986) knytter på sin side ulikt engasjement til ferdigheters ulike utviklingsstadier.

Denne avhandlingen er ikke en eksplisitt studie av utvikling, men dens undersøkelser av møter mellom den høytpresterende elever i videregående skole og litteraturfaglig praksis, springer ut av en interesse for utvikling. Snarere enn å bidra med målinger av litteraturfaglig utvikling, bidrar avhandlingen med refleksjoner om rammer for slik utvikling. Disse refleksjonene hviler primært på de teoretiske perspektivene som alt er gjort rede for i kapittelet.

I dialog med *Kunnskapsløftet* kan vi tenke oss at forholdet mellom det fagovergripende og det fagspesifikke ved de grunnleggende ferdighetene endrer seg oppover i skoleløpet. I tilpasningen av Dreyfus-brødrenes ferdighetsmodell til å gjelde lesing inkorporerer Skaftun (2009) tanken om literacy både som fagovergripende redskap, og som situasjonelt betinget og fagspesifikt. I ferdighetsutøverens utvikling skjer det en dreining fra redskapsbruk og bruk av generelle fagovergripende regler til en stadig dypere situasjonelt forankret utøvelse som vi kjenner igjen i tanken om tilgangskompetanse på tre nivå. Bevegelsen fra skrift, via tekst til skriftkulturelle fellesskap (Skaftun, 2014) innebærer nettopp en slik bevegelse fra tilgang på fagovergripende redskap til fagspesifikke praksiser.

Det finnes også beskrivelser av utvikling spesifikt innen litteraturfaget. Blant disse utgjør Joseph A. Appleyard (1994) utviklingsmodell for lesing av fiksjon en velkjent referanse. Modellen er knyttet til leserens utvikling fra barn til voksen, gjennom ulike leseroller; fra *den lekende leseren*, via *leseren som helt/heltinne*, *den tenkende leseren*, *den fortolkende og analyserende leseren* og endelig til *den pragmatiske leseren*. Selv om beskrivelsen er knyttet til alder og kognitiv utvikling, er det også en dynamikk mellom leserollene. Tydeligst ser vi dette i beskrivelsen av voksne lesere – en gruppe som i utgangspunktet er heterogen når det gjelder både alder og livserfaring. Den voksne leser ikke alltid pragmatisk, men kan veksle mellom ulike lesemåter: hun ”combines and reconstitutes all the ways of reading that have mattered to an individual across a lifetime of responding to stories” (Appleyard, 1994, s. 164).

Et annet blikk for litteraturfaglig utvikling finner vi i Judith Langers (2011a) beskrivelse av ulike forhold mellom elevenes begrepsforståelse og språk i litteraturundervisningen. Disse beskrivelsene er ikke knyttet til alder, men derimot er de eksplisitt og tett forbundet med Vygotskijs språklige (og

kognitive) utviklingsteori. Forholdene beskrives ved hjelp av fire typiske situasjoner i undervisningen, eller *teachable moments*, som kaller på ulik type interaksjon mellom lærer og elever. I de fire situasjonene har elevene 1) "neither the concepts nor the language to talk about them", 2) "the concepts but not the language", 3) "less complex understandings than their language implies", og 4) "the language and the concepts and are ready to think about them in more complex ways" (Langer, 2011a, s. 136).

I starten av dette kapittelet ble avhandlingen plassert inn i en sosiokulturell vitenskapsteoretisk ramme. På bakgrunn av de ulike teoretiske perspektivene som er presentert i det ovenstående, vil det likevel kunne være behov for å presisere at et slikt ståsted her også favner perspektiv som springer ut av fenomenologisk forankrede teorier. Særlig gjelder det en større oppmerksomhet om individet – i møtet mellom individ og praksis – enn det ofte er viet innen sosiokulturell pedagogisk/didaktisk forskning. Den doble interessen for individets plass og rolle og praksisens plass og rolle i møtet mellom dem forstås likevel her som forankret i alle de teoretiske perspektivene som her er redegjort for.

## 4 Metodologiske overveielser

Denne avhandlingen er et kvalitativt forskningsprosjekt som søker kunnskap om møtet mellom høytpresterende elever i siste del av grunnopplæringen og litteraturfaglig praksis, primært ved å studere hendelser i klasserommets litteraturundervisning i norskfaget. Kunnskap om møtet mellom elever i siste del av grunnopplæringen og litteraturfaglig praksis kan søkes hos ulike kilder: Man kan vende seg mot rammebetingelser for praksisen, slik man finner dem i planer, lærebøker og politiske bestemmelser nasjonalt og internasjonalt; man kan studere ulike aktørers ulike typer omtaler, eller rekontekstualiseringer, av praksis – ved hjelp av for eksempel intervjuer eller spørreskjema; eller man kan gå til og studere ulike deltakeres utøvelsen av ulike typer aktiviteter i praksis. For et mest mulig nyansert bilde, bør man gå til alle disse kildene, til mange av hver av dem og til et utall ulike kontekstuelle rammer.

En studie av en praksis blir likevel fattig om kvantitet går på bekostning av et blikk for det komplekse i praksishendelsene. Roz Ivanič minner om at selv om en praksis består av et avgrenset antall elementer, kan disse settes sammen i et uendelig antall kombinasjoner, og hun ønsker velkommen studier av disse kombinasjonene, eller av praksisenes "fine details" (Ivanič, 2009, s. 114). Dersom vi mener at språk er situert og følgelig må forstås i lys av sin komplekse kontekst, kan de raffinerte detaljene i praksisen kun studeres i en form for nærlesninger av hendelser. I tråd med New Literacy Studies kan vi forstå disse hendelsene som *literacy-events* (Heath, 1982), og som hendelser som inngår i eller er relatert til en praksis.

Inngangen til prosjektet omfatter et langt større datamateriale enn de hendelsene som nærleses i avhandlingens artikler. Vi kan forstå denne inngangen som etnografisk, eller mer presist *mikroetnografisk* (Bloome, Carter, Christian, Otto, & Shuart-Faris, 2005) farget. Det er enkelthendelsene, og de diskursive møtene mellom leser og tekst, lesere imellom og mellom deltakere og praksis, som står i forgrunn i avhandlingen. I tråd med forståelsen av språket som situert, vendes interessen mot kompleksiteten i hendelsene ved hjelp av en form for *dialogisk diskursanalyse* (Skaftun, 2010). Snarere enn å studere praksisen ved å sette helheten i forgrunn og benytte hendelsene som eksempler, settes på denne måten hendelsene i forgrunn. Slike nærlesninger av hendelser

– litterære samtaler og intervjuer – gir i neste omgang mulighet til å rette blikket utover, fra hendelsene mot praksisen.

En slik fremgangsmåte følger ikke strengt en forhåndsbestemt og veletablert metodologi som gir tydelige føringer for valg på ulike trinn i prosjektets fremdrift. I stedet kan vi forstå alle valg i designet av et slikt prosjektet som avgjørende for hvorvidt det er mulig å studere det vi har satt oss fore, og slik belyse problemstillingen. Valg knyttet til alle prosjektets deler – fra formulering av problemstilling til teoretiske perspektiv, utvalg av informanter, aktiviteter, hendelser til nærmere analyse, analytiske grep og kategorier – påvirker de andre delene og helheten, og krever stadig justeringer, snart av én del, snart av en annen, slik at prosjektet blir koherent. Som en metafor for arbeidet med å skape slik koherens i et kvalitativt forskningsprosjekt, viser Joseph A. Maxwell til og viderefører Harry Walcotts lesning av en bruksanvisning for å skru sammen en trillebår: *”Make sure all parts are properly in place before tightening”* (Maxwell, 2009, s. 246).

I tråd med forskning innen New Literacy Studies, på praksisfellesskap eller i etnografiske studier er det også i dette prosjektet et formål å studere hendelser som finner sted i settinger og innen rammer informantene er familiære med. Samtidig finnes det noen eksperimentelle trekk ved studien, primært knyttet til utvalg av informanter og design av de litterære gruppesamtalene. Disse eksperimentelle trekkene er innført for å optimalisere muligheten for å få tilgang på materiale der elevene arbeider med det faglige, og de er innført med forsiktighet; det kjente er i enhver situasjon mer fremtredende enn det eksperimentelle.

I dette kapitlet redegjøres det for de delene av designet som omfatter utvalg, datainnsamling, behandling av datamaterialet, utvalg av hendelser fra datamaterialet til nærmere analyser, samt analytiske tilnærminger til disse hendelsene. Underveis i denne redegjørelsen reflekteres det over de ulike valgenes mulige konsekvenser for studiens resultat.



## 4.1 Informanter

### 4.1.1 Aktørene i feltet - grunnlag for utvalg av informanter

Vi har sett at det er mulig å betone den pedagogiske rekontekstualiseringen som finner sted idet en praksis eller diskurs bringes inn i skolen og fremheve *forskjellene* mellom elev og andre aktører for å argumentere for at de ikke er deltakere i den samme litteraturfaglige praksisen (Hetmar, 1996, 2013). Det er imidlertid også mulig å innta et perspektiv der *likheter og sammenheng* betones, fordi det antas at det er meningsfullt å gi elevene mulighet til å utvikle seg på innsiden av praksisen – mulighet til å tre inn i praksisen som legitime perifere deltakere, snarere enn primært å lære om praksisen. Det er dette siste perspektivet som inntas i denne avhandlingen. I tråd med et slikt perspektiv er både skoleelever og forskere deltakere i det samme praksisfellesskapet, selv om deres deltakelse skiller seg på mange måter. Deltakernes utviklingsbaner i praksisen varierer også (Wenger, 1998), men i denne avhandlingen legges det til grunn at en utvikling som går i retning av full deltakelse, er et mål for opplæringen. Når vi inntar et slikt perspektiv, fører det til at vi kan tenke oss studier av litteraturfaglig praksis med svært ulike utvalg av deltakere eller informanter. Vi kan studere deltakere i periferien av praksisen, vende oss mot ekspertisen, eller til noen av de deltakergruppene som utviklingsmessig befinner seg et sted mellom disse.

Innen strategiforskning har ekspertene vært en hyppig brukt kilde til kunnskap om hvordan det synes være klokt å arbeide (Kellogg, 2006; Pressley, 2006; Scardamalia & Bereiter, 1991), gjerne ved hjelp av ekspertenes såkalte *think aloud-protocols*, eller høyttenkningsprotokoller, mens de utfører kjente oppgaver. Grunntanken er at ved å studere eksperters tause kunnskap, *know how*, eller inkultiverte praksiser, vil vi kunne lære av og lære bort disse handlingsmønstrene til lesere og skrivere i ulike fag på ulike utviklingsnivå. En slik fremgangsmåte kan vi møte med flere innvendinger. For det første kan vi spørre oss om ekspertens fremgangsmåter kan kopieres av novisen – for hviler ikke disse fremgangsmåtene på erfaring og kunnskap som novisen ikke har, og vil de kunne fungere uten gjenklang i slik erfaring og kunnskap? For det andre synes selve datamaterialet å by på utfordringer dersom man anser

høyttenkningsprotokoller som direkte kilder til praksis – i stedet for som rekontekstualiseringer av en slik praksis. Ekspertiseforskning viser at "[s]omeone at a particular stage of skill acquisition can always imitate the thought process characteristic of a higher stage but will perform badly when lacking practice and concrete experience" (Dreyfus & Dreyfus, 1986, s. 35). Det er altså ikke noen smal sak for novisen å kopiere ekspertens utøvelse av ferdigheten i konkrete, situerte situasjoner. I tillegg viser ekspertiseforskningen oss at ekspertene ikke driver problemløsning og tar avgjørelser, slik utøvere på lavere nivå gjør. I stedet handler de, så lenge det fungerer, intuitivt og gjør "what normally works" (Dreyfus & Dreyfus, 1986). Vi kan altså spørre oss om det som rapporteres i høyttenkningsprotokollene i det hele tatt dreier seg om *strategier*, dersom strategier forstås som bevisste valg av fremgangsmåter for å nå et mål. Eksperten kan derimot etterrasjonalisere sine valg (Dreyfus & Dreyfus, 1986), og det er trolig slike etterrasjonaliseringer vi kan få tak i ved hjelp av høyttenkningsprotokoller.

Studier av praksis skiller seg fra strategiforskningen på flere måter, i første instans fordi ferdighetsutøvelse her primært studeres nettopp som fundert i selve praksisen, ikke som løstrevet fra den. Skillet kan forstås som en parallell til skillet mellom *content area literacy* og *disciplinary literacy* (Shanahan & Shanahan, 2012), eller altså mellom fagovergripende og fagspesifikke ferdigheter. Selv om handlinger, deltakere, settinger eller artefakter ved én praksis også kan inngå i andre praksiser, vil elementenes mening og funksjon endres. En slik forståelse av praksis og av ferdigheter, gjør det meningsfullt å studere disse elementenes rolle i praksisen, kontekstavhengig, ikke bare som løstrevne og kontekstuavhengige størrelser.

Kunnskap om hva som kjennetegner litteraturfaglig praksis, muliggjør en klargjøring av hva "utøvelse av faglighet" (Berge, 2005) i skolen kan innebære. I utvalg av informanter til dette prosjektet, har det vært viktig å gå til en gruppe deltakere som skoleelevene kan strekke seg etter, men som ikke er langt utenfor rekkevidde. I yttergrensen av grunnopplæringen i Norge, finner vi elevene i videregående skolen. Disse elevene befinner seg på et interessant stadium i den faglige utviklingen, et stadium der skolen underviser og etterspør en tydeligere akademisering av de enkelte fagene enn på lavere trinn. Denne akademiseringen er tydeligst på studiespesialiserende utdanningsprogram, der også programmets navn understreker forberedelsen til og peker fremover mot

elevenes fremtidige høyere utdanning. I dette prosjektet studeres elever på studiespesialiserende fra noen uker etter skolestart i vg1 til vårsemesteret i vg3, et spenn som potensielt favner elever fra den ofte krevende overgangen mellom ungdomsskole og videregående, til studieforbereidte og myndige borgere. Ved å vende oss mot disse deltakerne i praksisen, kan vi få innsikt i hvordan *høytpresterende* elever, som foreløpig mangler ekspertenes erfaring, utøver og reflekterer over praksisen. En slik innsikt kan videre antyde veier inn i og realistiske mål for elevgrupper på samme og tilstøtende utdanningsnivå.

#### 4.1.2 Avhandlingens informanter

Inspirert av strategiforskningens interesse for ekspertene, studeres høytpresterende elever i denne avhandlingen. Disse elevene er valgt ut ved starten av videregående skole, ikke direkte på grunnlag av deres karakterer, men i kraft av at de er tatt opp ved en skole med stabilt høye opptakskrav og med lange og stolte akademiske tradisjoner. Elevene utgjør altså ikke en eksepsjonell gruppe, men er en del av en større elevgruppe som presterer i øverste del av karakterskalaen.<sup>11</sup> Valget av høytpresterende elever som informanter tar hensyn til ønsket om å legge forholdene til rette for å få tilgang på materiale der utøvelse av praksis finner sted. Med utgangspunkt i den sammenhengen mellom engasjement og læring man har funnet i engasjementsforskningen (Guthrie & Wigfield, 2000; Nystrand & Gamoran, 1989), antas det her at det å vende seg mot høytpresterende elever vil kunne øke mulighetene for å finne elever som velger å engasjere seg i den faglige aktiviteten de inviteres inn i.

Vi kan lett forestille oss sammenhenger der elevene, i stedet for å gjennomføre en oppgave de har fått tildelt, velger å bruke tiden sin på noe helt annet – og være *disengaged* (Nystrand & Gamoran, 1989). Et slikt scenario er kanskje særlig enkelt å se for seg når elevene får en åpen instruksjon og arbeider i

---

<sup>11</sup> Vi kan tenke oss at denne gruppen snarere er i tråd med det Jøsendalutvalget omtaler som *elever med stort læringspotensial* (10-15 prosent av elevpopulasjonen) enn eksklusivt *elever med ekstraordinært læringspotensial* (2 til 5 prosent av elevpopulasjonen) (NOU 2016: 14, 2016, s. 8). Utvalgsriteriet i denne avhandlingen sammenfaller likevel ikke med utvalgets definisjoner. Der avhandlingens informanter presterer høyt på skolen, er utvalgets definisjoner løsrevet elevenes skoleprestasjoner; elever med stort eller ekstraordinært læringspotensial kan prestere svært ulikt.

grupper uten lærer med en oppgave som ikke skal vurderes i etterkant – altså en slik situasjon elevene i denne studien befinner seg i under de litterære gruppesamtalene. Det at elever velger å ikke svare på oppgaven, at de velger noe annet fremfor skolearbeidet, er i seg selv svært interessant å studere, men det er ikke denne studiens anliggende. Slike funn vil snarere kunne oppfattes som støy her og være et uttrykk for at utvalget ikke er vellykket forstått som informasjonsorientert.

Våren 2012 vendte jeg meg til en lærer ved en videregående skole som kan beskrives som over: den har stabilt høye opptakskrav og lange og stolte akademiske tradisjoner. Kontakt med avdelingsleder for norsk ble opprettet, og jeg ble invitert til et avdelingsmøte for å informere alle norsklærerne ved skolen om prosjektet og høre om noen av dem kunne tenke seg å delta med sine norskklasser det påfølgende høstsemesteret. Deltakelsen i prosjektet var altså basert på lærernes (vel)vilje, og lærerne Kari og Ingrid brakte informasjon om prosjektet til sine vg1-klasser, klasse A og B, kort etter skolens oppstart av undervisningsåret 2012/2013.

Opprinnelig var tanken å studere vg3-elever, det vil si utgangen av videregående skole. Dette viste seg derimot å være praktisk vanskelig, og ved enkle justeringer i prosjektet, fremstod det vel så meningsfullt å studere vg1-elevne som befant seg like ved overgangen mellom ungdomsskolen og videregående. Da det fremstod som både spennende og mulig – uten for mye ekstra arbeid for skolen og observatørene – ble elevene i de to vg1-klassene likevel fulgt også i vg2 og vg3, og det ble samlet inn et langt større materiale enn det som studeres inngående i denne avhandlingen. Det samlede materialet er hentet fra klasse A fra vg1-vg3 (1A, 2A og 3A), klasse B fra vg1-vg3 (1B, 2B og 3B) og 3C, fulgt en periode i vårsemesteret i vg3.

Ved oppstart av datainnsamlingen var doktorgradsprosjektet planlagt ferdigstilt i 2015, og med et ønske om å få innblikk også i slutten av det videregående løpet før prosjektperioden var så godt som omme, ble lærer Olav – som hadde vist interesse for prosjektet ved avdelingsmøtet, men som ikke hadde noen norskklasser i vg1 høsten 2012 – forespurt om deltakelse med 3C. Av ulike grunner ble prosjektperioden mer langstrakt enn opprinnelig planlagt, og dermed er vg3-materialet vi møter i avhandlingen likevel primært hentet fra klasse A og B. Det omfattende materialet fra alle de tre klassene har utgjort en

viktig bakgrunn for fortolkningene som er foretatt i avhandlingen – i nærlesningene av vg1-samtaler og vg3-intervjuer. Materialet innehar imidlertid et langt større forskningspotensial enn det som er utnyttet her, og det er søkt om godkjenning hos NSD for å studere dette videre, i samråd med forskerne som har stått for datainnsamlingen.

Forut for den siste økten i observasjonsperioden i vg1, det vil si i forkant av de litterære gruppesamtalene, ble det valgt ut to fokusgrupper i hver av de to klassene (1A og 1B). Elevene som ble bedt om å delta i gruppene, ble valgt ut i samarbeid med lærer, med tanke på å finne informanter som vi trodde ville fungere godt faglig og sammen. Det vil si at utvalget av høytpresterende elever her ble skjerpet, selv om elevenes karakterer ikke ble benyttet systematisk i utvalget. Lærerne var tydelige på at de ikke ønsket å fundere sine valg verken på et tynt karaktergrunnlag så tidlig i semesteret eller på sine kvalifiserte gjetninger. Likevel ble prestasjoner i vurderingssituasjoner nevnt i omtale av flere av deltakerne i fokusgruppene under samtalene der gruppene ble satt sammen. I tillegg til elevenes faglige styrker, var det viktig å etablere grupper som vi trodde ville fungere godt sammen, for å unngå den type støy som kunne oppstå for eksempel ved at svært dominerende elever vanskeliggjorde de andre elevenes bidrag i samtalen, eller ved at personlige konflikter kom i veien for den faglige situasjonen.

I samråd med lærerne i 1A og 1B ble vi også enige om at det var hensiktsmessig med grupper på tre elever, da vi antok at en slik gruppestørrelse både ville tillate alle elevene å komme til orde, legge et relativt stort ansvar for samtalen på den enkelte, samt omfatte deltakere nok til at ulikheter kunne komme i spill og diskusjoner oppstå. Følgelig satte vi sammen grupper à tre elever, i tillegg til at vi hadde noen elever i reserve ved fravær og frafall. I alt deltok 9 elever i A-klassen og 7 elever i B-klassen i en eller flere av de seksten litterære samtalene i disse to klassene. I 3C var situasjonen under gjennomføringen av samtalen noe annerledes fordi jeg kun ville få tilgang på vg3-materiale. Da bare fire av elevene i klassen reserverte seg fra å delta i fokusgrupper, valgte jeg å gjøre opptak av alle de resterende elevene. Fire elever var fraværende under samtalene, og til sammen deltok 18 elever i 3C, fordelt på fem grupper à tre eller fire elever (se vedlegg 3: Oversikt over datamateriale).

I tillegg til elevmaterialet, er det i forbindelse med prosjektet samlet inn to litterære gruppesamtaler med lærere, samt én mellom tre forskere. Den ene lærersamtalen var en pilot for å prøve ut designet av samtalene på et svært tidlig stadium, mens den andre lærersamtalen ble gjennomført med tre vg1-lærere like før oppstart av observasjonen høsten 2012. Her fikk Kari og Ingrid, norsklærerne i 1A og 1 B, selv prøve ut og bli kjent med rammene for samtalene, og de fikk deretter være med å tilpasse designet før elevene gjennomførte sine samtaler. Forskersamtalen ble gjennomført senhøstes 2012, med bakgrunn i en nysgjerrighet for hvordan en gruppe eksperter ville gå frem i møte med samme design som elevene. Da samtalen viste seg å ha likhetstrekk med elevsamtalene, ble den gjenstand for nærmere analyse og sammenlikning med en samtale fra 1B. Denne sammenlikningen er utgangspunkt for avhandlingens første artikkel (Gourvenec mfl., 2014).

## **4.2 Materiale og datainnsamling**

### **4.2.1 Oversikt over innsamlet materiale**

På samme vis som vi kan gå til ulike deltakere i praksisfeltet for å få kunnskap om det, kan vi også studere deltakerne i et antall ulike aktiviteter i praksisen, for eksempel i lærerledede klasseromssamtaler, muntlige elevpresentasjoner, gruppearbeid eller ulike typer skriftlige elevtekster; eller vi kan studere ulike former for rekontekstualiseringer av praksisen, slik som intervju med eller loggtekster av lærere eller elever. I denne studien studeres elevene både i praksis og deres refleksjoner om praksis, og primærmaterialet består av litterære gruppesamtaler og intervjuer med elevene.

I alle kvalitative studier er det en utfordring å vite hvilken kontekst det er avgjørende å ha kjennskap til for å kunne fortolke primærmaterialet best mulig. *The frame problem* (se for eksempel Gee, 2011, s. 206) viser nettopp til utfordringen med å vite hvilken kontekst som er av relevans for fortolkningen og hvilken som ikke er relevant; vi kan aldri vite med sikkerhet at vi ikke finner noe av relevans for fortolkningen dersom vi utvider den kontekstuelle rammen enda litt mer. Løsningen for hvilken kontekstuelle ramme vi definerer som relevant og fortolker vårt materiale i lys av, vil altså måtte bero på erfaringer og fortolkninger av ulike indikasjoner. I fortolkningene av de litterære

### Metodologiske overveielser

---

samtalene i denne avhandlingen utgjør samtalene som helhet den viktigste konteksten og fortolkningsrammen. I møte med deler hvor det er større usikkerhet i fortolkningen, søkes støtte i klasseromsobservasjoner og intervju. Videre utgjør de litterære samtalene og klasseromsobservasjonene en kontekstuell fortolkningsramme for de retrospektive vg3-intervjuene.

Under følger en kortfattet oversikt over det innsamlede materialet. En mer detaljert oversikt finnes blant avhandlingens vedlegg (se vedlegg 3: Oversikt over datamateriale).

Tidspunkt	Type materiale	Deltakere
September-oktober 2012	Observasjon av norskundervisning (lyrikk), 10-12 timer per klasse	1A og 1B
September-oktober 2012	Litterære gruppesamtaler	2 grupper (à 3 elever) i 1A
	Gruppeintervju	2 grupper (à 3 elever) i 1B
November 2012	Litterær gruppesamtale	1 gruppe (à 3 forskere)
Mars-april 2013	Observasjon av norskundervisning (modernisme), 17 timer	3C
April 2013	Litterære gruppesamtaler	5 grupper (à 3 og 4 elever) i 3C
Mai-juni 2013	Litterære gruppesamtaler	2 grupper (à 3 elever) i 1A
		2 grupper (à 3 elever) i 1B
	Gruppeintervju	1 gruppe (à 6 elever) i 1A 1 gruppe (à 6 elever) i 1B
April 2014	Litterære gruppesamtaler	2 grupper (à 3 elever) i 2A

*Metodologiske overveielser*

---

		2 grupper (à 3 og 4 <sup>12</sup> elever) i 2B
	Grupeintervju	1 gruppe (à 6 elever) i 2A 1 gruppe (à 6 elever) i 2B
Mars 2015	Litterære gruppesamtaler	2 grupper (à 3 elever) i 3A 2 grupper (à 3 elever) i 3B
	Grupeintervju	1 gruppe (à 6 elever) i 3A, 1 gruppe (à 6 elever) i 3B

Innsamlingen av materialet i A- og B-klassene er primært gjennomført av veileder Atle Skaftun og meg selv. I størst mulig grad har vi begge vært til stede under observasjonen av undervisningen, de litterære samtalerne og intervjuene. Vi kan forstå denne tilstedeværelsen som en form for triangulering (Creswell, 2013, s. 251), der våre ulike blikk gir bedre vilkår for kvaliteten av observasjonene. En utfordring oppstod da det viste seg at undervisningen i 1B delvis sammenfalt i tid med undervisningen i 1A og delvis med undervisningen i en tredje klasse som ble fulgt, men senere utdefinert av prosjektet<sup>13</sup>. Atle Skaftun observerte dermed all undervisning i 1B og 6 av 10 undervisningstimer i 1A, mens jeg observerte all undervisning i 1A og 6 av 12 timer<sup>14</sup> av

---

<sup>12</sup> Ved timens start var én av elevene i en av fokusgruppene borte, og det ble derfor satt inn en annen elev i denne gruppen. Da vi var vel installert på biblioteket med de to fokusgruppene, kom derimot den fraværende eleven – ettersom av læreren. For å ikke sette noen av elevene i forlegenhet, ble ingen av dem sendt tilbake til klasserommet, og en av gruppene bestod dermed av fire elever denne gangen.

<sup>13</sup> Denne tredje klassen fulgte en annen studieforbereende linje og kunne i mindre grad karakteriseres som høytpresterende elever. Vi valgte derfor å ikke følge denne klassen videre i vg2 og vg3.

<sup>14</sup> I disse 10/12 timene i hver av klassene inngår også undervisningsøkten der den første litterære samtalen og intervjuet inngikk. Denne økten var en del av en dobbelttime, der elevene avsluttet undervisningen i plenum. Jeg har derfor valgt å ta dem med her. I tillegg til observasjonene høsten 2012, ble klassene observert i



undervisningen i 1B. Den svakheten min manglende tilstedeværelse i 1B utgjør for fortolkningen av undervisningen som kontekst for det resterende materialet, er forsøkt veid opp for ved en kontinuerlig dialog mellom Atle Skaftun og meg i løpet av observasjonsperioden, både om de øktene i klassene hvor vi begge var til stede, og de øktene kun én av oss overvar. Et tett samarbeid om feltnotatenes utforming og føring var også sentralt i forsøket på å tegne bilder av klassene som var i tråd med våre felles observasjoner. Medveileder Ingrid Nielsen var til stede under de litterære samtaler og intervjuet med 2A. Datainnsamlingen i 3C stod jeg for alene.

Forut for oppstart av datainnsamlingen ble det søkt om og innvilget prosjektgodkjenning fra NSD (se vedlegg 1: Kvittering på meldeskjema fra NSD). Tidsrammen for godkjenningen er utvidet flere ganger i tråd med forlengelser av stipendiatperioden. Alle opptak er oppbevart nedlåst på separat harddisk, og alle transkripsjoner er anonymisert. Navn som forekommer i avhandlingen er følgelig pseudonymer. Kodenøkkel er oppbevart separat fra opptakene, og opptakene slettes ved prosjektets slutt. Elevene ble informert om prosjektet muntlig av sine lærere og ved hjelp av informasjonsskriv (se vedlegg 2: Informasjonsskriv og samtykkeskjema). De fikk samtidig utdelt samtykkeskjema (se vedlegg 2) og kunne reservere seg fra å delta i prosjektet i sin helhet, eller reservere seg fra deltakelse i fokusgruppe. Ingen elever reserverte seg fra å delta i prosjektet, så alle elever i klassen kunne filmes under undervisningen, og det kunne samles inn skriftlige besvarelser fra alle. I undervisningsøktene der fokusgruppene gjennomfører litterære samtaler og intervju, gjennomfører også de resterende elevene i klassen litterære samtaler over samme dikt og med samme instruksjon som fokusgruppene.

#### **4.2.2 Klasseromsobservasjon**

Ved inngangen av prosjektet var litterære gruppesamtaler tenkt å utgjøre primærmaterialet i studien. En langt mer omfattende datainnsamling ble likevel planlagt for den første datainnsamlingsperioden. Først og fremst var formålet med en bred inngang å bli kjent med den konteksten samtaler ble gjennomført i, slik at konteksten kunne belyse og understøtte fortolkningene av samtaler. I

---

etterkant av de litterære samtaler våren 2013, 2014 og 2015. Disse øktene ble avsluttet med lærerledede oppsummeringer i plenum.

tillegg tillot en slik etnografisk inspirert inngang til prosjektet å gå eksplorativt til feltet, med åpenhet for at det som møtte oss der kunne endre det planlagte designet av studien. Et tredje argument for bredden i datainnsamlingen var å bli kjent med elevene over tid, slik at rammene var tryggest mulig for elevene under de litterære samtaler og intervjuene.

Undervisningen ble fulgt i 1A og 1B over en periode på fire til fem uker i september og oktober 2012, før de første litterære gruppesamtaler ble gjennomført i siste undervisningsøkt i denne perioden. Observasjonsperioden sammenfalt med en undervisningsperiode om genren lyrikk, og denne perioden omfattet både helklasseundervisning, et lengre gruppearbeid som munnet ut i muntlige presentasjoner, gruppenes presentasjoner og elevenes arbeid med skriftlige innleveringer av diktfortolkninger. De to klassene fulgte i stor grad den samme undervisningsplanen, men lærerne arbeidet delvis med ulike tekster og ledet undervisningen på ulike måter. I 3C ble undervisningen fulgt i to uker før og to uker etter påskeferien, det vil si i mars-april 2013. Undervisningsperioden var viet modernismen og modernistiske tekster. I løpet av perioden arbeidet elevene tekster i ulike genre, deriblant sju dikt. Denne klassen ble observert av meg gjennom alle de 17 undervisningstimene (ti økter) som ble gitt disse fire ukene. Fra undervisningen er det ført feltnotater og gjort opptak. Når elevene har arbeidet i grupper utenom de planlagte litterære samtaler, er det gjort opptak av klassen som helhet og/eller av en enkeltgruppe. Klasseromsobservasjonene fungerer som støtte til fortolkningene av primærmaterialet i avhandlingen.

### *4.2.3 Litterære samtaler*

Når man vil studere elevers utøvelse av praksis, eller elever *i* praksis, vil en situasjon som er gjenkjennelig for elevene i en faglig kontekst, kunne støtte dem i å rette oppmerksomheten mot den planlagte aktiviteten i stedet for mot formen og det ukjente. Hvis vi videre vil sirkle inn elevenes bilder og utøvelse av praksis, bør situasjonen gi rom for deres utfoldelse.

Ulike former for spontane muntlige genre er kjente arbeidsformer for elevene der flere stemmer møtes, kan brytes mot og støtte hverandre. Slike genre har lenge hatt en sentral plass i litteraturundervisningen, selv om de i liten grad har vært en del av fagets formelle vurderingsgrunnlag. De spontane muntlige

genrene, slik vi finner dem i ulike typer samtaler, i den tradisjonelle muntlige eksamenen eller for den del i disputasen i akademia, er tradisjonelt praksiser man sosialiseres inn i, snarere enn undervises eksplisitt i. Det finnes mange ulike varianter av slike spontane muntlige genre i litteraturundervisningen, deriblant ulike former for litterære samtaler.

Det kan være verdt å drøfte hva en samtale er, og om alt det som ofte anses å være samtaler i et klasserom, er meningsfullt å betegne som det. Forskning på lærernes mer og mindre autentiske spørsmål, samt på turtaking mellom lærer og elever, kan blant annet indikere at mye av ordvekslingen i helklasse ikke inneholder kjennetegn som vi vanligvis assosierer med samtaler. Andre vil derimot hevde at slike trekk ved undervisningen ikke kan avsløre undervisningens grad av dialog. Dersom den litterære samtalen defineres inkluderende, som en muntlig aktivitet i gruppe eller helklasse der en litterær tekst står i sentrum for oppmerksomheten, finnes den i mange varianter, og den opptrer i mange klasserom, daglig og både i helklasse og grupper.

Den litterære gruppesamtalen finnes også i mange varianter – fra korte diskusjoner i par til gruppearbeid som strekker seg over flere uker; fra diskusjoner rundt konkrete oppgaver til den litterære teksten, til prosjektarbeid der elevene selv i stor grad definerer interessefelt og fremgangsmåte. Mange av disse samtaler leder frem mot uttalte mål, for eksempel å avlegge svar på oppgaver i helklasse like i etterkant av samtalen, lage en muntlig presentasjon eller forberede en skriftlig besvarelse. I de fleste situasjonene vil elevene ha mulighet for å inkludere læreren i deler av samtalen, men Sigrun Svenkeruds studie av elevsynspunkter på opplæring i muntlige ferdigheter viser at elevene i liten grad får undervisning og veiledning underveis i arbeid med elevfremføringer, og at det forventes av dem at de kan arbeide selvstendig (Svenkerud, 2013). I avhandlingen er det valgt en gruppesamtale der læreren ikke er til stede, for å muliggjøre studier av den praksisen elevene trer inn i når de i stor grad selv kan velge fremgangsmåter og samtalsinnhold. En slik eksplisitt bort-definering av læreren gir samtalen et eksperimentelt trekk fordi læreren i større eller mindre grad vil være en mulig direkte samtaledeltaker i den ordinære undervisningen. Likevel er altså ikke gruppesamtaler uten lærerens tilstedeværelse ukjent for elevene, som gjerne kan arbeide med gruppeprosjekt i en dobbeltime helt uten eller med svært lite direkte utveksling med læreren.

Ved å studere elevene i litterære gruppesamtaler, studeres de altså i det vi kan karakterisere som en hovedsakelig gjenkjennbar aktivitet. Svært ofte vil likevel slike gruppesamtaler både ha en mer eller mindre detaljert instruksjon og inneha et formål om å presentere gruppens funn eller refleksjoner i en eller annen form for resten av klassen. Her er slike formål fjernet, slik at samtalerne ikke går med til å planlegge presentasjonen, men i sin helhet kan vies utforskningen av teksten. Aktiviteten inviterer til et komplekst samspill mellom elevenes fagspesifikke lesing og muntlighet.

Da instruksjonen til elevenes litterære gruppesamtaler skulle utformes, ble det følgelig et mål å gjøre den så åpen som mulig, blant annet ved å unngå kjente fagbegreper som kunne gi føring om spesifikke fremgangsmåter, samtidig som situasjonen burde være gjenkjennelig for elevene og skape trygghet. Instruksjonen ble utarbeidet i samråd med elevenes norsklærere for å sikre gjenkjennbarheten. Vi skal se nærmere på argumentasjonen for valgene knyttet til instruksjonen, men la oss først se hvordan den så ut – her i varianten elevene i 1A og 1B fikk høsten 2012:

1. Les diktet høyt
2. Bruk 2-3 min på å jobbe med diktet hver for dere. Hver av dere velger samtidig ut noe i teksten som fanger oppmerksomheten deres.
3. Presenter det dere har valgt for de andre i gruppa og prøv å forklare hvorfor dette fanger oppmerksomheten deres – en om gangen, i tur og orden.
4. Fortsett å utforske diktet sammen. Prøv å la alle komme til orde.

Instruksjonen ble delt ut til elevene sammen med diktet og gjennomgått muntlig før diktet ble lest høyt av en av forskerne som var tilstede under samtalerne. I og med høytlesningen fikk alle elevene lytte, i stedet for at én av dem skulle lese høyt for de andre parallelt med å møte diktet for første gang. Punkt 1 i instruksjonen ble av dette hensynet senere fjernet fra instruksjonen. Elevene ble etter høytlesningen gitt et par minutter til individuelt arbeid, som de for eksempel brukte til å notere ned tanker om diktet, skaffe seg oversikt over, lese deler eller hele diktet i eget tempo. På høyere trinn fikk elevene noe mer tid til dette. Hoveddelen av instruksjonen finner vi i det fjerde punktet, men i samråd med lærerne innførte vi en igangsetter (andre del av punkt 2 og hele punkt 3) for å

skape trygghet i gruppen. Siden elevene hadde kjent hverandre, læreren og oss forskere bare i noen uker ved gjennomføringen av samtale i 2012, kunne en svært åpen instruksjon tenkes å føre til usikkerhet. Ved å tilføye en konkret igangsetter, som var åpen for ulike løsninger, ble denne eventuelle usikkerheten hos elevene forsøkt imøtekommet. Denne delen av instruksjonen er i samråd med lærerne bevart også på høyere trinn. Elevene kan her velge ut det de vil i teksten og starte samtalen med å presentere dette for de andre. Hovedpoenget med denne delen av instruksjonen er altså ikke at elevene nødvendigvis gjennomfører den, men å skape trygghet. Ved gjennomføringen av samtale ser vi at enkelte av gruppene hopper over hele eller deler av punkt tre.

Elevene får ca. 20 minutter på instruksjonens punkt 3 og 4, og samtlige grupper bruker det meste av tiden på det siste punktet. I utformingen av dette var det et mål, for åpenhetens skyld, å unngå formuleringer som å *analysere* eller *tolke* diktet. Verbet *utforske* ble valgt i et forsøk på å finne et åpent begrep elevene ikke forbant med én spesifikk fremgangsmåte. I møte med 3Cs norsklærer, våren 2013, revurderte vi formuleringen og endret til å *arbeide* – i frykt for at vg3-elevene ville tro at det å utforske nettopp refererte til en spesifikk fremgangsmåte som de burde ha kjennskap til. I de litterære gruppesamtalene i 3C og til klasse A og B i vg2 og vg3, så dermed instruksjonen slik ut:

1. Bruk 5 min på å jobbe med diktet hver for dere. Hver av dere velger samtidig ut noe i teksten som fanger oppmerksomheten deres.
2. Presenter det dere har valgt for de andre i gruppa og prøv å forklare hvorfor dette fanger oppmerksomheten deres – en om gangen, i tur og orden.
3. Fortsett å arbeide med diktet sammen. Prøv å la alle komme til orde.

Et annet sentralt spørsmål i designet av den litterære samtalen var valget av litterær tekst. Ett kriterium ved tekstvalget var at elevene ikke hadde arbeidet med teksten i undervisningen. Formålet med dette var atter en gang å la tekstmøtet være så åpent som mulig for ulike tilnærminger. Et annet kriterium var at elevene skulle møte en hel tekst, slik at de kunne forholde seg til den litterære tekstens helhetlige meningsunivers. Tidsrammene tatt i betraktning burde det følgelig velges relativt korte tekster. Den korte teksten ville i tillegg

gjøre det mulig for elevene å gå tilbake til teksten, lete i den og lese om igjen uten at det tok for mye av tiden gruppen hadde til rådighet. Lyriske tekster svarer ofte til dette kriteriet. I tillegg hadde jeg en antakelse om at lesing av lyriske tekster oppfattes som noe spesielt litteraturfaglig av mange elever. Denne antakelsen har jeg ingen belegg for i tidligere forskning, men jeg har konfrontert både lærerne i studien og andre ansamlinger av lærere i ungdomsskole og videregående med den – og de bekrefter at også de har erfart en slik innstilling hos elevene. Ingrid og Kari, 1A og 1Bs norsklærere, fremhevet også at de ofte startet lyrikkundervisningen med å vise til lyrikkens plass i elevenes hverdag, uten at de syntes dette rokket ved elevenes forståelse av lyrikk som noe mer fagtilknyttet enn for eksempel fortellende tekster. Der den åpne instruksjonen har noe litt eksperimentelt ved seg og slik sett kan peke bort fra skolekonteksten, kan derimot selve genrevalget av tekstene elevene møter, fungere som en tilknytning til denne konteksten. Valget av de konkrete tekstene elevene skulle arbeide med, ble derimot overlatt til lærerne, slik at de kunne velge tekster de ønsket å bruke i undervisningen.

#### *4.2.4 Ulike former for intervju*

Ved inngangen til prosjektet var den litterære samtalen tenkt å utgjøre studiens primærmaterial alene, parallelt med at et bredere sekundærmateriale ble samlet inn og utforsket. I etterkant av de litterære samtalene i vg1 ønsket jeg å samtale med elevene før vi forlot dem – både for at de kunne komme til orde med sine inntrykk og eventuelle frustrasjoner over settingen, for å kunne gripe eventuelle svakheter i designet av samtalene, og for å høre elevenes egne rekontekstualiseringer av de samtalene de nettopp hadde vært en del av – rekontekstualiseringer som i sin tur kunne belyse deres forståelse av praksis. Derfor ble det gjennomført ulike former for intervju i etterkant av de litterære samtalene i klasse A og B. Disse intervjuene endret karakter i løpet av prosjektperioden. Intervjuene i 3A og 3B ble langt mer omfattende enn de foregående og fikk etter gjennomføring status som del av primærmaterialet. I 3C ble det ikke gjennomført intervju, fordi det var praktisk vanskelig med fem grupper og derfor ikke ble prioritert da intervjuene ikke ennå hadde fått den sentrale plassen i prosjektet som de fikk senere. I stedet ble samtalene og arbeidet med diktet utelukkende oppsummert i en lærerledet samtale i helklasse.

I forlengelse av de litterære samtaler på høstsemesteret i vg1 gjennomførte vi korte gruppeintervju (à 14-16 minutt) med hver av fokusgruppene, primært tenkt som samtaler om de litterære samtaler, der elevene fikk rom til å kommentere samtalen, oppsummere sine fortolkninger av teksten, kommentere vanskeligheter i teksten, uenigheter i gruppen og de andres rolle for egen tekstforståelse. Samtalen kan slik forstås som elevenes rekontekstualisering av den litterære samtalen de nettopp hadde tatt del i, med åpning for å se den i lys av den litteraturfaglige praksisen de kjente fra undervisningen.

På vårsemesteret i vg1 ble elevene, etter den litterære samtalen, bedt om å forberede en mini-presentasjon av diktet for resten av klassen. Formålet her var å la elevene oppsummere gruppens forståelse av diktet, samt tilføre en arbeidsform elevene kjenner godt fra undervisningen, nemlig de små uformelle fremleggene av tekster de først har arbeidet med i grupper. Elevene ble likevel ikke fortalt at de skulle presentere noe i klassen før etter den litterære samtalen, slik at den ikke ble brukt til planlegging av presentasjonen. Etter planleggingsøkten (ca. 5 minutt), ble de to fokusgruppene samlet og intervjuet, før elevene la frem sine presentasjoner i helklasse. I disse intervjuene (à 18 og 22 minutt) blir det lagt til rette for elevenes rekontekstualiseringer av den litterære samtalen de nettopp hadde tatt del i, men også av den litteraturfaglige praksisen mer generelt, om måter å nærme seg den litterære teksten på, om kjennetegn ved gode litterære samtaler, uenigheter i gruppen og arbeidsformer.

I vg2 settes fokusgruppene i samme klasse sammen til intervju like etter gjennomføringen av de litterære samtaler. Disse intervjuene (à 18 og 20 minutt) starter med en kort åpningsrunde der elevene kommenterer sine fremgangsmåter i det individuelle arbeid med teksten forut for selve samtalen. Dette er for å forsøke å få frem bilder av en del av arbeidet som ikke er direkte observerbar i opptakene av samtaler. Det meste av intervjuene vies derimot elevenes refleksjoner om litteraturfaglig praksis, i stor grad med utgangspunkt i refleksjoner om den nylig gjennomførte samtalen.

Intervjuene i vg3 blir viet mer tid (41 minutt) og er tydelig designet for å gripe elevenes rekontekstualiseringer av praksis og deres refleksjoner om rammer for faglig utvikling. Intervjuguiden omfatter tre hovedspørsmål, der én og én av elevene får god tid til å svare på det første spørsmålet, mens de to siste spørsmålene stilles til gruppen og kan besvares av dem som ønsker det. Det er

likevel et mål å få flest mulig av elevene i samtale om alle de tre spørsmålene. Det første spørsmålet er en oppfordring til elevene om å fortelle om deres vei gjennom litteraturundervisningen i videregående skole. Forut for oppfordringen tegner jeg et riss av tre år med litteraturundervisning der de har gjort seg mange erfaringer med tekstmøter. Selve oppfordringen om narrativer er svært åpen for mange ulike typer svar, og elevene responderer også med refleksjoner om alt fra egen utvikling eller manglede utvikling, undervisningens rammer for teksttilnærming og -forståelse, praksisens møter med tradisjonelle vurderingsformer og ulike læreres forvaltning av litteraturfaglig praksis. Det andre spørsmålet er også en oppfordring til narrativer, denne gang om minneverdige tekstmøter. Formålet med dette spørsmålet er å få frem fortellinger om utviklingspotente hendelser. I denne delen av intervjuet er elevene svært ivrige etter å komme til orde, og den enes minne bringer frem minner hos de andre. Det tredje spørsmålet er et mer lukket spørsmål om elevenes preferanser for arbeidsmåter og fremgangsmåter i møte med nye tekster.

Vi ser at intervjuene utvikler seg fra å være svært tett knyttet til opplevelsen av de konkrete litterære samtalene elevene nettopp har tatt del i, til å bli mer og mer konsentrert om elevenes rekontekstualisering av litteraturfaglig praksis generelt. Dersom intervjuene hadde hatt status som primærmateriale fra starten av prosjektet, ville trolig de første intervjuene sett annerledes ut, for eksempel ved å forsøke å gripe elevenes rekontekstualisering av praksis i overgangen fra ungdomsskole til videregående skole. Det ville også blitt gjort mer for å få gjennomført intervjuer i 3C. Likevel gir spørsmålene i vg1, som er såpass tett knyttet til én konkret hendelse, elevene mulighet til å forankre sine refleksjoner – også om praksis mer generelt – i et felles referansepunkt.

Alle intervjuene er varianter av semistrukturerte intervju (Kvale & Brinkmann, 2009). Spørsmål stilles med utgangspunkt i utarbeidede intervjuguides, men disse er fleksible og improviseres over for eksempel når elevene foregriper emner det er planlagt å komme inn på senere i intervjuet; når elevene berører emner det ikke er laget spørsmål til, men som belyser praksisen på andre måter; eller ved at det stilles oppfølgings- og oppklarings spørsmål som ikke er planlagt på forhånd. I alle intervjuene intervjues elevene i grupper, og deres kommentarer til hverandres utsagn ønskes alltid velkomne. Gruppene gir slik mulighet for mange stemmer å komme i tale og samtale. Elevene benytter disse



mulighetene i formatet og følger opp hverandres innspill og refleksjoner, sier seg enige eller uenige i dem – eller nyanserer dem. Intervjuene tillater slik elevene å skape komplekse rekontekstualiseringer av praksis. Samtidig gis elevene, særlig i vg3-intervjuene, god tid til å forme svarene på de åpne spørsmålene mens de snakker, og dermed stor grad av mulighet til å forme intervjuets videre gang. Med unntak av de første intervjuene, som finner sted i grupper på tre, har intervjuene også trekk av fokusgruppeintervju (se for eksempel Blaikie, 2010, s. 207; Kvale & Brinkmann, 2009, s. 161f) når de seks elevene som møtes i intervjuene karakteriserer og diskuterer sentrale elementer i praksisen, slik at ulike forståelser og preferanser, enighet og uenighet kan komme til uttrykk. Etter hvert som intervjuene blir mer omfattende, veksler intervjuerrollen mellom på den ene siden å være fasilitator og innta en relativt tilbaketrukket stilling som tillater gruppedynamikken å komme til syne, og på den andre siden vise interesse som aktiv lytter, som stiller spørsmål og passer på at alle kommer til orde.

#### ***4.2.5 Fremmedelementer i klasserommet: refleksjoner om forskerrollen og opptaksutstyr***

Observasjonen i klasserommene, de litterære samtaler og intervjuene ble tatt opp ved hjelp av en liten kombinert lyd- og bildeopptaker (en Zoom Q2 HD). Opptakene av undervisningen fungerte, i tillegg til feltnotatene, som en støtte for hukommelsen, mens opptakene av de fleste litterære samtaler og intervjuene, i tillegg ble transkribert i sin helhet (se vedlegg 3: Oversikt over datamateriale).<sup>15</sup> I de fleste undervisningsøktene ble opptakeren plassert bakerst i klasserommet. Fra denne plasseringen ble den ikke så synlig for elevene, samtidig som den kunne fange opp lyd og gi et oversiktsbilde av klasserommet, som hjelp for å bestemme hvem som til enhver tid hadde ordet. Når elevene arbeidet gruppevis i undervisningen, ble opptakeren satt hos en av gruppene når samtaler strakte seg over mer enn noen få minutter. Opptak som er gjort av hele klassen under gruppearbeid, har lite lydlig verdi. Under de litterære

---

<sup>15</sup> Alle de litterære samtaler fra høstsemesteret i vg1 og de retrospektive intervjuene fra vg3 – det vil blant annet si alt primærmateriale som inngår i avhandlingens artikler – er transkribert av meg. En del av de andre samtaler og intervjuene er transkribert av en erfaren transkribør, før de har blitt justert av meg ved gjennomlytting av materialet.

samtalene og intervjuene ble opptakeren plassert på eller like ved bordet gruppen satt rundt. Lydkvalitet ble prioritert fremfor bildekvalitet, og under de fleste litterære samtalene fører det til at enkelte av elevene er utenfor kameravinkel. Under intervjuene blir opptakeren i større grad rettet mot den som til enhver tid har ordet. Opptakeren er et fremmedelement i undervisningen og kan dermed ha innvirkning på hvordan elevene handler og opptrer. Enkelte ganger faller det da også kommentarer om opptaksutstyret, for eksempel når den settes på plass eller flyttes på. Elevenes bevissthet om opptakeren dukker også opp i glimt underveis i samtalene og intervjuene – for eksempel da en elev lurer på om han skal vise noe til opptakeren som han har vist medelevene, eller da det faller kommentarer om at vi forskerne skal se på dette elevene nå diskuterer i etterkant. Heath, Hindmarsh og Luff (2010) viser til at påvirkningen av videokameraets tilstedeværelse ofte antas å være stor, men nyanserer denne antakelsen. De finner at selv om deltakerne kan spøke om kameraets tilstedeværelse og sende det blikk som gir tydelige signal om deres bevissthet om at det gjøres opptak, foregår slike oppmerksomhetsvendinger ofte i pauser, når aktiviteten roer seg, eller ved brudd som når en ny person kommer inn i rommet. Når deltakerne derimot er i full aktivitet med de oppgavene de skal utføre, ser derimot kameraet ut til å tre i bakgrunn for aktiviteten (C. Heath mfl., 2010, s. 48f). En slik fortolkning av øyeblikkene av oppmerksomhetsretting mot kameraet synes også å være gyldig for avhandlingens datamateriale; de er knyttet til brudd i situasjonen som pauser, endring av kameravinkling, eller til intervjuerens spørsmål som tematiserer hvordan denne situasjonen skiller seg fra liknende situasjoner i den ordinære undervisningen.

Forskerens tilstedeværelse i klasserommet er også et fremmedelement. I starten inntok vi en ikke-deltakende observatørrolle, som en form for synlige fluer på veggen bakerst i klasserommet. I klasserommet viste det seg fort at en slik rolle var begrensende med tanke på å skaffe seg et godt bilde av hva som skjedde i undervisningen. Rollen var velegnet til formålet i situasjoner der læreren ledet klassen samlet, men lite egnet når elevene arbeidet i par eller grupper. På samme måte som opptakeren plassert bakerst i klasserommet da ga liten informasjon, snappet også vi kun opp brokker av samtaler fra elevene som satt nærmest. Dette førte til at vi, etter avklaring med den enkelte læreren, sirkulerte blant gruppene, lyttet til og snakket med elevene – omtrent på samme måte som ekstra lærere. Dette ga oss også muligheten til å bli bedre kjent med

elevene – og la dem bli bedre kjent med og trygge på oss – før de litterære gruppesamtalene og intervjuene. Under de litterære samtalene var fokusgruppene, foruten noen av gruppene i 3C, plassert i biblioteket. Dette var et lokale hvor elevene var vant til å arbeide i grupper, men som også ga oss forskere mulighet til å være i samme rom som og tilgjengelige for dem under samtalene, uten at vi satt så nær dem at vi observerte og lyttet til dem. Under intervjuene markerte elevene tydelig at vi som forskere hadde en annen rolle enn lærerne, noen de blant annet kunne snakke usensurert om undervisningen til.

Under intervjuet med 3A utveksles noen ytringer som kan fungere som eksempel på at spørsmålet om tilstedeværelsen av opptaksutstyr og forskere har innvirkning på elevene, og i så fall hva slags, ikke har noe entydig svar. Her kommer elevene inn på hvordan arbeidet i de litterære samtalene de nettopp har vært med på, skiller seg fra litteraturarbeidet i klasserommet. Sara antyder at hun skjerper seg mer i klasserommet med læreren til stede, mens Lise motsier henne og mener hun er mer skjerpet under de litterære samtalene. Hun sier lattermildt: ”Jeg tror ikke jeg hadde brydd meg så mye i klassen” (150324-INT-3200CDtrans, s. 33). Både tilstedeværelsen av opptakeren, forskerne, fraværet av lærer og vurdering som kan ha innvirkning på karakterer, er trekk ved situasjonen under de litterære samtalene og intervjuene som skiller seg fra en familiær klasseromssituasjon – og som dermed kan ha innvirkning på elevenes handlinger. Om denne innvirkningen fører til at elevene blir mer eller mindre oppmerksomme på hvordan de opptrer og fremstår, er derimot ikke entydig. Datamaterialet som helhet fungerer dermed som viktig støtte i fortolkningene av den enkelte samtalen og det enkelte intervjuet.

### ***4.3 Analyser av innsamlet materiale***

#### ***4.3.1 Transkribering***

De litterære samtalene og intervjuene er transkribert med utgangspunkt i lyd-/bildeopptakene (se vedlegg). Det er selve transkripsjonene som primært er brukt i avhandlingens analysearbeid, men under dette arbeidet har jeg hyppig vendt tilbake til opptakene av samtalene og intervjuene for å sikre kvaliteten av fortolkningene. Feltnotater og opptak av undervisningen er også hyppig brukt i

fortolkningsprosessen, som støtte for minnet og førsteinntrykkene av konteksten. Lyd- og bildeopptakene av samtale og intervjuene gir god støtte når transkripsjonen gir usikker eller tvetydig informasjon. Stemmeleie, tonefall, gester og ansiktsuttrykk kan gi støtte til en tolkning, men gester og ansiktsuttrykk er kun studert nærmere når det uten disse er stor usikkerhet om tolkningen. En transkripsjon er aldri en kopi av den opprinnelige situasjonen, men snarere både noe mer og noe mindre. På den ene siden er de farget av studiens formål og transkribørens teoretiske og ideologiske ståsted og tilfører slik materialet noe mer (Ochs, 1979; Roberts, 2003). På den andre siden innebærer transkripsjonen en dobbel reduksjon fra den opprinnelige situasjonen, der selve opptaket innebærer en første reduksjon (Roberts, 2003). En transkripsjon innebærer slik sett en første analyse av opptakene.

I sin refleksjon om transkriberings rolle i diskursanalyse, minner Gee om at den reduksjonen vi gjør i transkriberingen, må styres av hva som er relevant i studien, at det er "the purposes of the analyst that determine how narrow or broad the transcript must be" (Gee, 2011, s. 117). Transkriberingen i denne studien er gjort med den grad av detaljer som syntes meningsfull for formålet, det vil si for å kunne studere elevenes utøvelse og rekontekstualisering av praksis – med mer fokus på faglig substans og involvering enn på turtakningsmekanismer. Når det gjelder overlappende samtale, er transkripsjonene likevel svært detaljerte, selv om markeringene kan virke litt forstyrrende for lesingen. Slike overlapp er markert fordi de i samtale ofte er forbundet med en form for intensitet eller tempo der iver, enighet eller uenighet kommer til uttrykk. Andre steder kan markeringer av overlapp vise hvordan enkelte elever kan ha for vane å ta ordet fra sine medelever. Alle disse observasjonene finner jeg viktige når formålet er å skape bilder av praksis med utgangspunkt i transkripsjonene.

Dialektale bøyingsformer og uttale er skrevet om til normert bokmål for å lette lesingen. Følgende tegn og markeringer er benyttet i transkripsjonene:<sup>16</sup>

Linjeskift      markering av ny frase

---

<sup>16</sup> Grunnet plasshensyn, er linjeskiftene som markerer fraseskift ikke gjengitt i artikkelen "Inn i norskfaget?" (Gourvenec, Nielsen, & Skaftun, 2014).

[ ]	overlapp, to eller flere elever snakker samtidig
=	ingen pause mellom to ytringer
( )	ikke identifiserbare ord
(nei)	beste gjetning
..	lengre pause

### ***4.3.2 Utvelgelse og videre analytisk tilnærming til materialet***

Hubert Dreyfus hevder i et intervju med Bent Flyvbjerg, at "nobody really can justify what their intuition is. So you have to make up reasons, but it won't be the real reasons" (Flyvbjerg, 2006, s. 16). Flyvbjerg innvender at det likevel må kunne kreves begrunnelser for en slik intuisjon for utvelgelse av kvalitative case.<sup>17</sup> Utvelgelsen av datamateriale til nærmere analyse må også i denne avhandlingen kunne redegjøres for, selv om den til en viss grad var intuitiv – forstått som basert på erfaring – og innebærer en viss grad av etterrasjonalisering.

Like etter den første datainnsamlingsperioden høsten 2012, startet arbeidet med å transkribere de fire litterære gruppesamtalene fra 1A og 1B. Denne arbeidsprosessen ga både et kjennskap til og et overblikk over samtalene mellom de ferske vg1-elevne. På tvers av alle de fire samtalene var det en aksept for oppgaven og situasjonen som kom til uttrykk gjennom konsentrert arbeid med teksten gjennom hele den avsatte økten. Av disse fire samtalene fanget to av samtalene umiddelbart min interesse. I begge samtalene fremstod alle de seks elevne som dypt involvert i meningsskapingen og i samtalen. Likevel fremsto de tre deltakerne i hver av samtalene som ganske ulike i sin tilnærming til teksten og i det vi kanskje kan kalle personlig fremtreden eller stil. På tvers av samtalene fremsto også de seks deltakerne som ganske ulike. Disse forskjellene virket likevel ikke å skape konflikter i de to samtalene, og

---

<sup>17</sup> Dreyfus' uttalelse er deler av et svar på hva et paradigmatisk case består av og hvordan man kan identifisere det. Flyvbjergs kommentarer og innvending til Dreyfus' svar gjelder følgelig også denne typen case. Refleksjonen fremstår likevel som overførbar til andre utvelgelsesprosesser.

jeg ble nysgjerrig på hvordan ulikhetene fungerte i elevenes meningsskapning og tolkningsarbeid.

Vg1-samtalen som inngår i artikkelen ”Inn i norskfaget?” (Gourvennec mfl., 2014) ble først analysert og fortolket. Det var en eksplorativ fase i prosjektet, og under arbeidet med denne samtalen gjorde interessen for utvikling at jeg ønsket å undersøke forskjeller mellom utøvere på ulike steg. En liknende litterær samtale mellom tre forskere ble dermed samlet inn, transkribert og analysert – for å utforske et større strekk i feltet. Både forskjellene og likhetene fremstod som svært interessante, blant annet fordi de kalte på en diskusjon om elevenes og forskernes deltakelse i den samme litteraturfaglige praksisen. Under dialogiske diskursanalytiske nærlesinger av elev- og forskersamtalen, vokste de to begrepene *dybde* og *involvering* frem som begrep som kunne karakterisere både mange av likhetene og forskjellene i de to samtalene. Disse ble så brukt som perspektiv til nye gjennomganger av samtalene.

Samtalene fra inngangen til videregående favnet en større kompleksitet enn det som ble fanget opp i denne første artikkelen og i dens sammenligning med forskersamtalen. Derfor ble den andre av de to elevsamtalene fra vg1 som fanget oppmerksomheten min, studert i detalj og gjort til gjenstand for artikkelen ”En plass for meg?” (Gourvennec, 2016a). Sammenlignet med den første elevsamtalen, rommet denne samtalen andre måter å tilnærme seg den litterære teksten på og å håndtere dens motstand på. Slik sett tillot analysene av de to vg1-samtalene å se og vise frem variasjonen i disse første samtalene mellom svært ferske elever i videregående skole. Under en dialogisk diskursanalytisk nærlesing av denne andre elevsamtalen ble Gees *building tasks* tatt i bruk som analysebegrep for å karakterisere de tre elevenes ulike diskursive tilnærminger til den litterære teksten og de diskursive identitetene som ble skapt i samspillet mellom elev og tekst og elevene imellom. Gjennom disse analysene, viste de *forbindelsene* elevene gjorde frem ulike referanserammer for deres tilnærminger til og forståelse av teksten. Disse referanserammene var samtidig med på å forme elevenes diskursive identiteter i det litteraturfaglige fellesskapet.

For å utvide bildet av møtet mellom elever i siste del av grunnopplæringen og litteraturfaglig praksis, vendte jeg meg så mot de retrospektive gruppeintervjuene fra vårsemesteret i vg3 (i A- og B-klassen). Intervjuguiden

til disse intervjuene inviterte til elevenes forståelse av den litteraturfaglige praksisen, ved å vende blikket deres mot litteraturundervisningen og egen litteraturfaglige utvikling gjennom de tre årene i videregående skole. Slik sett ble bildene fra høstsemesteret i vg1 utvidet med den mer erfarne elevens blikk; fra én aktivitet og to enkeltsamtaler til hele litteraturundervisningen; fra seks elever til tolv elever. Disse rekontekstualiseringene av praksisen bekrefter i høy grad funnene i analysene av de to vg1-samtalene, samtidig som de altså tillater et utvidet bilde av elevenes møter med praksisen og deres sammenligninger av ulike situasjoner og rammer for utøvelse av praksis. Under arbeidet med disse to vg3-intervjuene, som inngår i artikkelen ”Litteraturfaglig praksis” (Gourvennec, 2016b), ble intervjuene først tagget med beskrivende kategorier av hva elevene snakket om. Deretter ble elevenes forståelse av praksis forsøkt grepet ved hjelp av van Leeuwens ti elementer for sosiale praksiser (Van Leeuwen, 2008, s. 7–12). Disse elementene ble deretter slått sammen og redusert til kategoriene *ressurser*, *deltakere*, *handlinger* og kategorien *kjerneverdier* ble lagt til. De tre første kategoriene viser til praksiselementer, og den siste til et tillegg som trer frem av selve rekontekstualiseringen av praksisen, nemlig verdier som strukturerer elevenes rekontekstualiserte bilder av praksisen.

I arbeidet med datamaterialet er altså ulike tilnæringsmåter benyttet. Datamaterialet som helhet er ikke gjennomgått for felles kategorisering. I stedet er det, som beskrevet over, benyttet en eksplorativ inngang og ulike teoretiske perspektiver og kategorier. En slik fremgangsmåte kan anses som en svakhet og et tegn på manglende koherens i prosjektet – eller det kan anses som en fremgangsmåte med blikk for kompleksiteten i den situerte samtalen eller det situerte intervjuet, beriket av en form for teoretisk triangulering. Motivasjonen for denne fremgangsmåten er delvis denne siste måten å forstå den på, delvis den forskyvningen i det teoretiske perspektivet som har foregått over den lange perioden prosjektet har strakt seg over. På tross av denne forskyvningen, kan alle de analytiske tilnærmingene forstås under samlebetegnelsen dialogisk diskursanalyse, der lesingen av samtalen eller intervjuet er gjort i en bevegelse mellom den enkelte ytringen, dens nærliggende ytringer og samtalen eller intervjuet som helhet – med et blikk også ut over denne helheten, mot resten av materialet.

### 4.3.3 Varianter av dialogisk diskursanalyse

I arbeidet med de ulike samtalene og intervjuene i materialet og artiklene, tas ulike teoretiske perspektiv i bruk, som redegjort for i teorikapittelet. Alt analysearbeidet kan likevel karakteriseres med samlebetegnelsen *dialogisk diskursanalyse*, som Atle Skaftun (2010) foreslår som en betegnelse på en arbeidsmåte i møte med skjønnlitterære tekster:

*Å studere skjønnlitteratur med fokus på relasjoner mellom stemmer i teksten – dialogisk diskursanalyse kaller jeg det – er en måte å opparbeide bevissthet om hvordan mennesker forholder seg til hverandre som språklige vesen, hvordan et utsagn får sin mening i lys av en dialogiserende bakgrunn, og hvordan vi til stadig inngår i diskursive felt som dels kan formes og dels former hva vi kan si og hvordan det blir forstått (Skaftun, 2010, s. 73).*

I analysearbeidet med de litterære samtalene og intervjuene i avhandlingen, overføres denne arbeidsmåten til å studere elevsamtaler og intervjuer. I dette arbeidet rettes oppmerksomheten nettopp mot de diskursive relasjonene mellom elevene og teksten, mellom elevene, og mellom elever og praksis som studeres for å få kunnskap om hvordan de trer inn i, finner sin plass i, forhandler om, former og formes av den litteraturfaglige praksisen. Det gjelder enten det er dybde og involvering, forbindelser og identitet eller elevenes rekontekstualisering av praksisen som studeres. I alle analysene forstås samtalene og intervjuene som komplekse helheter, og alle ytringer som deler i denne komplekse helheten – som også peker videre ut over samtalen eller intervjuet.

## 4.4 Validitet og pålitelighet

Spørsmål om validitet og pålitelighet i et kvalitativt forskningsprosjekt handler i stor grad om hvordan designets deler justeres til hverandre, slik Maxwells trillebår-metamorfe (2009, s. 246) viser til. Det handler om å spørre seg om det teoretiske perspektivet og de metodiske valgene kan belyse problemstillingen. Det handler også om transparens i de valgene man har tatt, og refleksjon om hvordan perspektiv og metode har påvirket hvilke resultat man kan finne – og hva det utelukker. Slik sett er alle refleksjonene om metodiske valg i dette



kapittelet forsøk på å klargjøre både prosjektets validitet og dets mulige feilkilder og begrensninger. Maxwell fremhever at det særlig er to trusler mot validitet i kvalitative studier: "researcher bias, and the effect of the researcher on the setting or individuals studied, generally known as reactivity" (Maxwell, 2009, s. 243). Begge disse truslene er det forsøkt reflektert over i det ovenstående. Både det teoretiske perspektivet og de metodiske valgene, tilfører antakelser og perspektiv på materialet som farger fortolkningene av det. Min tilstedeværelse blant elevene, min innvirkning på instruksjon og tekstvalg til de litterære samtale – om enn i samspill med lærerne – samt min utforming av intervjuguider medfører alle en fare for at funnene er farget av min påvirkning. En videre refleksjon om studiens begrensninger, på bakgrunn av avhandlingens funn og drøfting, finnes i avhandlingens siste kapittel.



## 5 Analyser og drøfting

### 5.1 Oppsummering av resultat fra de tre artiklene

#### 5.1.1 Artikkel I

Gourvenec, A. F., Nielsen, I. og Skaftun, A. (2014). Inn i norskfaget? Litterære samtaler som faglig praksis. I A. Skaftun, P. H. Uppstad & A. J. Aasen (red.), *Skriv! Les! 2 Artikler fra den andre nordiske forskerkonferansen om skriving, lesing og literacy* (s. 27-45). Begen: Fagbokforlaget.

I denne artikkelen undersøkes og sammenlignes sentrale trekk ved en litterær samtale mellom tre høytpresterende elever i vg1 og en samtale mellom tre litteraturforskere. Begge samtaler er over et dikt deltakerne ikke tidligere har arbeidet med; elevene samtaler om Tor Ulvens "To fjernsyn" (2000), forskerne om Stein Mehrens "Sne" (1965). *Dybde og involvering* forstås i artikkelen som *faglige kjerneverdier*. Etter en teoretisk innsirkling av de to begrepene, utforskes og sammenlignes samtaler med særlig blick nettopp for dybde og involvering. Analysene viser både tydelige likhetstrekk og forskjeller mellom de to samtaler. I begge gruppene er deltakerne dypt involvert i situasjonen; alle de samtalende involverer seg i teksten ved hjelp av både faglige og personlige erfaringer; de svarer på og forholder seg til hverandres ytringer; og de tar sosial risiko ved å eksponere egne erfaringer og stille spørsmål ved hverandres fortolkninger av diktet. Det er likevel forskjeller mellom den dybdeforståelsen og tolkningskvaliteten som kommer til uttrykk i de to samtaler. Den mest fremtredende forskjellen dreier seg imidlertid om effektiviteten og strukturen i den felles hermeneutiske prosessen som finner sted i samtaler: Der elevene beveger seg mot en felles helhetsforståelse av diktet – så å si fra en forståelse av diktets deler mot en best mulig forankret forståelse av diktet som helhet – etablerer forskerne raskt ulike forståelser av helheten, før de prøver ut disse helhetsforståelsene i diktets deler. Både likhetene og forskjellene kan tolkes som en støtte for å forstå elevene og forskerne som en del av den samme praksisen, og dermed som utgangspunkt for å diskutere implikasjoner for litteraturundervisningen i skolen. Elevenes opplevelse av relevans løftes frem som en viktig forutsetning for tekstarbeidet.

Det antas at hva som kreves for en slik opplevelse av relevans, vil endre seg med elevenes økende faglige erfaring; faglig utvikling i litterære samtaler kan slik sett forstås som at den erfaringen elevene møter tekstene med, i økende grad er faglig farget. Artikkelen argumenterer for verdien av den litterære samtalen som en aktivitet der erfaringer fra ulike erfaringsområder kan settes i spill, og der det ligger til rette for utforskning. Avslutningsvis foreslås implikasjoner for litteraturundervisningen i ungdomsskolen, der utforskning av det som står i den litterære teksten og enkle, sentrale kriterier for kvalitet knyttet til forståelse og tolkning kan utgjøre viktige holdepunkt. Elevgruppen i artikkelen viser nettopp at de ser og ser for seg det som står i teksten, og at de forstår tekstens helhet som en ramme for å vurdere om tolkninger av enkeltaspekter er gode eller ei.

### 5.1.2 Artikkel II

Gourvennec, A. F. (2016). En plass for meg? Faglig identitetsbygging i en litterær praksis. *Acta Didactica Norge*, 10(1). Hentet fra <https://www.journals.uio.no/index.php/adno/article/view/2342>

I denne artikkelen foretas en nærlesing av en litterær gruppesamtale mellom tre ferske, høytpresterende vg1-elever over Tor Ulvens dikt "To fjernsyn" (2000). Artikkelen søker å besvare hvordan tre elever på vei inn i et mer akademisk preget litteraturfag skaper en plass for seg selv og hverandre i den litterære samtalen som faglig praksis. Samtalen er et sted hvor meningsskapingen kan foregå i dialog parallelt mellom tekst, leser og andre lesere, og hvor spørsmål om deltakernes måter å engasjere seg eller delta på er avgjørende for hva slags dialog og meningsskaping som kan finne sted. Artikkelen tar utgangspunkt i en forståelse av engasjement som et komplekst begrep, som omfatter både en intensjonell, en emosjonell og en etisk dimensjon. Samtalen studeres i lys av James Paul Gees *building tasks* (2011), og særlig de forbindelsene (*connections*) elevene skaper under meningsskappingsprosessen, står sentralt i analysen av samtalen. Den viser at de tre elevene nærmer seg teksten på ulikt vis og aktiverer erfaringer fra ulike felt. Eleven Erik tilfører samtalen andre fag (naturfag) som referanseramme, Sara fremholder en tematisk helhetsforståelse av diktet som referanseramme, mens Lise aktiverer tekstintern konsistens, fagspesifikk kunnskap og erfaringer fra undervisningen som referanseramme.

Alle de tre er engasjert i samtalen og teksten, de tar og gir hverandre plass i det faglige fellesskapet, og de trer inn i og former egen og hverandres faglige identitet. Gjennom samtalen ser vi at elevene på denne måten får og bruker muligheten den åpne aktiviteten gir for å tre inn i den litteraturfaglige praksisen gjennom utprøvinger og forhandlinger, parallelt med at de gir sine bidrag til å forme praksisen og sin egen diskursive identitet i den. De utfordringene elevene støter på i samtalen, er knyttet til manglende redskaper for å håndtere tolkningsmangfold og teksters motstand. Artikkelen argumenterer for at disse utfordringene peker mot de didaktiske mulighetene som finnes i å gi rom for utforskning av teksters motstand og flertydighet, samt for å inkludere elevene som medlemmer i det faglige fellesskapet.

### **5.1.3 Artikkel III**

Gourvennec, A. F. (2016). Litteraturfaglig praksis. Avgangselevens retrospektive blikk på arbeid med litterære tekster i videregående skole. *Nordic Journal of Literacy Research*, 2. Hentet fra <https://nordicliteracy.net/index.php/njlr/article/view/271>

I denne artikkelen undersøkes to retrospektive gruppeintervju, gjennomført med 12 vg3-elever fordelt på to grupper. Intervjuene forstås som elevenes rekontekstualisering av den litteraturfaglig praksisen de har møtt gjennom litteraturarbeidet i videregående skole, og av elevenes litteraturfaglige utvikling innen praksisens rammer. Artikkelen søker å besvare hvordan elevene beskriver praksisens deltakere, handlinger og ressurser, samt hvilke faglige kjerneverdier som strukturerer elevenes bilder av praksis. Analysene tegner bilder av hvordan både organisatoriske og fagspesifikke rammer legger føringer for elevenes handlinger og deltakelse, samt hvordan valg av litterære tekster (praksisens sentrale ressurs eller artefakt) legger føringer for hva slags praksis undervisningen inviterer til. Elevene peker på en spenning mellom rammer i undervisningen som leder i retning av og bort fra en form for faglig kjerne, og de forholder seg ulikt til denne spenningen. På tross av ulike preferanser og forholdningssett, peker elevene sammen mot kombinasjonen av arbeid med utfordrende tekster over tid og med ulike arbeidsformer som situasjoner kjennetegnet av dybdeforståelse, tolkningsmangfold, kritisk tenkning og deltakelse – situasjoner som er i tråd med bildene elevene tegner av en form for

faglig kjerne. Artikkelen argumenterer for viktigheten av å forstå elevene som deltakere i et litteraturfaglig praksisfellesskap og følgelig la dem få tilgang til alle praksisens dimensjoner.

## **5.2 Avhandlingens bidrag til kunnskap om litteraturfaglig praksis**

Avhandlingens tre artikler belyser hver for seg og sammen ulike sider ved møtet mellom elever i siste del av grunnopplæring og litteraturfaglig praksis, hvordan elevene forholder seg til ulike dimensjoner ved praksis og hvordan de forstår praksisen og dens rammer i skolens litteraturundervisning. Vi skal i det følgende drøfte avhandlingens viktigste funn på tvers av delstudiene og i dialog med tidligere forskning.

### **5.2.1 Meningsskaping og forståelse i praksisen**

Sentralt i enhver praksis står eksplisitte og implisitte forhandlinger om hva man driver med i denne praksisen, meningen og formålet med praksisens ulike handlinger. At den litteraturfaglige praksisen for elevene i denne studien dreier seg om å skape mening i møte med teksten, med mål om en best mulig forankret forståelse av teksten, eller dybdeforståelse, fremtrer som et tydelig funn både i de tre litterære samtalene som studeres i de to første artiklene, og i gruppeintervjuene som studeres i den siste artikkelen. Alle handlingene i de litterære samtalene fremtrer i analysene som del av en meningsskappingsprosess i møte mellom de samtalende og teksten.

At meningsskaping og dybdeforståelse av den litterære teksten er den litteraturfaglige praksisens overordnede formål, er likevel ikke noen selvfølge i skolen. Vi har sett at det *høykulturelle* (G. Malmgren, 1992) morsmålsfagets undervisning av kunnskap om litteratur kan føre til at en estetisk lesing i stor grad må vike plassen for efferent lesing i litteraturundervisningen (Bergman, 2007; Molloy, 2003). Eva Hultins (2006) identifisering av fire ulike litterære helklassesamtalegenre, viser stor variasjon i litteraturundervisningens formål, slik det fremkommer i disse samtalene. Blant de fire genrene er bare én, den *teksttolkende samtalen*, i tråd med den forståelse som er tegnet i det foregående.

Hultins fire genre er knyttet til formål og forståelse av praksisen i en spesifikk undervisningsform (den litterære helklassesamtalen). Når vi her har sett de åpne gruppesamtalene og de rekontekstualiserende gruppeintervjuene i sammenheng, tillater det et bilde av elevenes forståelse av faget. Elevene problematiserer hvordan rammer i undervisningen noen ganger fører til en spenning mellom målet om meningsskaping og dybdeforståelse på den ene siden og hensyn som tidsrammer og karakterer på den andre siden. Der de fleste av elevene beklager, problematiserer eller protesterer mot en litteraturundervisning der rammene skaper spenning til praksisens hovedformål, er det kun én av elevene som uproblematisk tilskriver dette deres rolle som elever (Gourvenec, 2016b, s. 15). På tross av at enkelte arbeidsformer og rammer i undervisningen ikke er i tråd med deres forståelse av litteraturfaget som et sted for meningsskaping og dybdeforståelse, rokker ikke disse spenningene ved deres grunnleggende forståelse av praksisen. Det store flertallet av disse elevene etterspør derimot en litteraturundervisning der utøvelsen av den faglige praksisen plasseres i forgrunnen, mens det vi med Bernstein (1986) kan kalle den pedagogiske diskursens rekontekstualisering av praksisen, plasseres så langt i bakgrunnen som mulig.

I de litterære elevsamtalene vi har møtt i avhandlingens to første artikler, er elevene langt på vei fristilt fra denne spenningen, grunnet den åpne instruksjonen og fraværet av krav om produksjon eller vurdering av læreren. Situasjonen har likevel rammer som skaper både forventninger og begrensninger – slik som tidsbegrensning, opptakerutstyr og forskernes fremtidige blikk på samtalene – men elevene står relativt fritt til å definere både samtalens formål, fremgangsmåter og utfall. I disse samtalene er det tydelig at meningsskaping i møte med den litterære teksten – det vil si en best mulig forankret forståelse av teksten – er elevenes mål med og i samtalene; det tematiseres ikke av elevene, men kommer frem implisitt gjennom deres handlinger.

### **5.2.2 Tolkningsmangfold**

I lys av avhandlingens delstudier kan vi forstå tolkningsmangfold som en strukturerende kjerneverdi for elevenes forståelse av litteraturfaglig praksis – en verdi som dreier seg om både bredde og dybde i fortolkningen. I utøvelsen

av praksis ser vi dette tydeligst hos forskerne; på den ene siden utfordres den enkelte tolkningen til dypere forankring når bredden i fortolkninger settes i dialog med hverandre, på den andre siden er det å forfølge bredden i tekstens mulige fortolkninger en vei til dypere forståelse av teksten som tolkbar og dens kompleksitet som helhetlig meningsunivers. Hos elevene kommer det derimot tydeligst til syne i deres rekontekstualiseringer av praksis.

I intervjuene trer elevenes verdsettinger frem, deriblant verdsettingen av rammer i undervisningen som legger til rette for at ulike fortolkninger av de litterære tekstene kan legges frem og diskuteres, nyansere og berike hverandre. Tolkningsmangfoldet fremstår som sentralt for elevene særlig av to grunner. For det første forstås tolkningsmangfoldet som et potensial i de litterære tekstene, som den litteraturfaglige praksisen bør søke å utnytte. For det andre fremstår det som et potensial ved praksisen som inviterer til deltakelse og åpner for at den enkelte deltaker kan bidra unikt i og i formingen av praksisen. Deltakerperspektivet skal vi komme tilbake til om litt, men la oss først se nærmere på hvordan denne kjerneverdien fremstår i utøvelsen av praksis, slik den kommer til uttrykk i avhandlingens studier av de litterære samtaler.

Komparasjonen mellom elev- og forskersamtaler i den første delstudien viser en interessant forskjell mellom de to gruppene når det gjelder tolkningsmangfold. Forskernes samtale har en annen struktur enn elevsamtalen; forskerne lanserer flere helhetlige tolkninger allerede fra samtalsstart, setter dem i spill med og lar dem berike hverandre gjennom samtalen – uten at det synes som noen målsetting å komme frem til enighet om én tolkning. Dialogen fører til utforskning, justering og dypere forankring for hver av de opprinnelige helhetlige tolkningsforslagene, og ved at forskerne holder oppe og setter seg inn i ulike typer tolkninger, muliggjør samtalen også en dypere forståelse av tekstens meningspotensial. Slik sett blir mangfoldet og den bredden i fortolkningene til sammen utgjør, en drivkraft i samtalsbevegelse mot dybdeforståelse. Både i de to vg1-samtalene vi møter i de to første delstudiene, samt i de andre vg1-samtalene i materialet, er drivkraften snarere å komme frem til én felles, best mulig forankret forståelse av teksten i gruppen. Der forskersamtalen inneholder et mangfold av helhetsforståelser, er mangfoldet i elevsamtalene snarere plassert innen en felles helhetsforståelse.



Vi kan forstå denne ulike graden av tolkningsmangfold hos forskerne og vg1-elevne i et utviklingsperspektiv. Vi har argumentert for at elevenes bevegelse, fra utforsking og fortolkning av tekstens deler mot én helhetlig forståelse, henger sammen med at deres erfaringer i praksisen ikke tillater like stor effektivitet og treffsikkerhet som forskerne møter teksten med (Gourvenec mfl., 2014). Dersom elevne i løpet av samtalen skal forankre fortolkningen godt, kan det synes mer overkommelig å bruke tiden til å utforske én fortolkning fullt ut enn å forfølge flere. Det er likevel ikke noen entydig konklusjon at en slik fremgangsmåte til enhver tid er mest hensiktsmessig; når tekstens motstand, dens brudd eller vanskeligste deler ikke lar seg innlemme i den fortolkningen gruppen er i ferd med å skape, kunne en større åpning for tolkningsmangfold også hjulpet disse vg1-elevne til å videreutvikle denne ene fortolkningen som de har valgt å konsentrere seg om. Dette blir særlig tydelig når vi ser på de ulike forbindelsene elevne skaper, og de ulike rammene for forståelse av teksten de bidrar med (Gourvenec, 2016a).

Disse ulikhetene har et stort potensial for å føre til et mangfold av fortolkninger, enten det dreier seg om fortolkninger av tekstens deler eller helhet. Likevel fører ikke de ulike tilnærmingene til at elevne i denne samtalen foreslår ulike helhetlige fortolkninger av teksten. I stedet blir de ulike tilnærmingene skrevet inn i den fortolkningen som alt er i ferd med å formes. Vi kan forstå slike situasjoner som *teachable moments* der elevne har "the concepts but not the language" (Langer, 2011a, s. 136). Hos Langer er denne beskrivelsen knyttet helt konkret til det litteraturfagspesifikke språket. Den Vygotskij-funderte beskrivelsen synes likevel å være en dekkende beskrivelse av den avstanden som trer frem mellom de komplekse forståelsene av teksten som vi ser spor av og det elevne eksplisitt klarer å sette ord på. Veien fra det å tilby en alternativ tilnærming til teksten til det å forme en alternativ helhetlig fortolkning vil trolig være kortere for en mer erfaren leser enn vg1-eleven – for en som har "the language and the concepts and are ready to think about them in more sophisticated ways" (Langer, 2011a, s. 136). Eleven vil trolig i større grad være avhengig av støtte fra andre, og i disse samtalen som utgjør deres første møte med denne teksten, og hvor tidsrammene er noe begrenset, kan det være krevende å forlate én fortolkning en stund for å utforske, støtte formingen av og sette ord på flere alternative helhetlige fortolkninger.

I vg3-intervjuene gir to av elevene selv en karakteristikk av forskjellen på gruppesamtaler og helklassesamtaler, som tilfører enda et perspektiv på ulikheten i tolkningsmangfold i elev- og forskersamtalene. De to jentene sier at de under gruppearbeid i stor grad jobber mot enighet om en felles fortolkning innad i gruppen, mens de derimot forstår helklassesamtalene som et sted hvor det nærmest går sport i å være uenig med medelever og finne motargumenter til medelevenes fortolkninger. Deres beskrivelser av ønske om enighet i gruppesamtalen gjenkaller Asplunds observasjoner av en guttegruppe i *fordonsklassen* som arbeider frem tolkningsenhet og tar avstand fra innspill som kan true den (Asplund, 2010). Det er likevel en forskjell på konsekvensene av enigheten i hans gruppe og de vgl-samtalene vi har sett i denne avhandlingen; i samtalene i dette prosjektet tar elevene risiko også i gruppesamtalene, blant annet med å sette liv og verk i dialog.

Vi kan se for oss at helklassesamtalen skiller seg fra gruppesamtalene for disse elevene nettopp ved at det er et sted hvor de i mer utstrakt grad kan finne støtte til å utvikle brokker av alternative fortolkninger til helhetlige alternative fortolkninger – enten veien dit går gjennom motstand eller støtte fra medelever og lærer, enten de forfølges i detalj eller får mer fragmenterte tilbakemeldinger. Vi kan også tenke oss at gruppesamtalens utbredte funksjon som en forberedende arbeidsform som skal munne ut i noe annet, er rammer som snarere får elevene til å søke tolkningsenighet fremfor -mangfold. William Perrys beskrivelse av hvordan elever i deres første møter med tolkningsmangfold kan forholde seg til det som ”a matter of mere appearance” (her gjengitt etter Appleyard, 1994, s. 131), er tidligere nevnt som en mulig tolkning av det manglende mangfoldet av helhetsfortolkninger i elevsamtalene (Gourvenec, 2016a). I forlengelse av en slik tolkning er det ikke vanskelig å forestille seg at dersom elevene er vant til at gruppearbeid munner ut i et resultat som skal vurderes som helhet, og de ikke riktig tror på at teksten inviterer til tolkningsmangfold, oppleves det mest hensiktsmessig å forsøke å forme en fortolkning de alle sammen kan enes om.

Selv om elevene ikke presenterer ulike helhetlige fortolkninger av den litterære teksten i gruppesamtalene, fremstår samtalene som en arena for tolkningsmangfold, forstått som et rom der elevene prøver ut ulike tilnærminger og ulike rammer for fortolkningen. På den måten kan de skape en faglig diskursiv identitet innen det som fremstår som trygge rammer.

### 5.2.3 Engasjement, deltakelse og utvikling

Elevenes engasjement og deltakelse er en forutsetning for deres meningsskaping og forståelse. I avhandlingens delstudier er det tegnet et komplekst bilde av engasjement, og vi har i avhandlingens studier av praksis sett at elevene og forskerne deler et slikt komplekst engasjement, hvor de går i dialog med teksten og hverandre. Vi har også sett at et slikt engasjement fremstår som fundamentalt i den litteraturfaglige praksisen vi blir kjent med gjennom elevenes rekontekstualiseringer. Engasjement fremstår både som en generell invitasjon til deltakelse i det faglige fellesskapet – eller i praksisen – og som en kvalitet som kjennetegner den litteraturfaglige praksisens arbeid med litterære tekster. I elevenes rekontekstualisering av praksisen i vg3 fremstår *deltakelse* som strukturerende kjerneverdi nettopp som en slik sammensatt verdi, som både dreier seg om å bli invitert inn som deltaker i en praksis og om en dyp involvering i den litterære teksten. Engasjement er slik sett en kvalitet som er generell eller allmennpedagogisk, som gjelder på tvers av fag og praksiser, og samtidig en kvalitet som kjennetegner den litteraturfaglige praksisen spesielt. La oss se nærmere på det fagspesifikke engasjementet først.

Vi har sett at meningsskaping og dybdeforståelse i denne avhandlingens materiale utgjør elevenes forståelse av praksisens formål. I meningsskappings- og forståelsesprosessene i deres møter med teksten fremstår involveringen eller engasjementet i de litterære tekstene – akkompagnert av et engasjement i andres lesninger – som grunnleggende. Når det komplekse engasjementet her fremstår som fundament for praksisen, er det i tråd med et litterært grunnsyn som vi finner i dialogisk og reader-respons-orientert litteraturteori. Med Rosenblatt kan vi si at elevene forstår sitt engasjement eller involvering som altavgjørende for at *the poem* skal kunne oppstå, eller for at transaksjonen skal kunne finne sted mellom tekst og leser. Med Bakhtin kan vi si at elevene ser sin unike plass, og at de tilskriver det verdi å etter beste evne forsøke å fylle denne plassen ved å gå inn i en ansvarlig dialog med teksten og andre lesere.

Det er fullt mulig å tenke seg en litteraturundervisning der et slikt komplekst engasjement ikke fremstår som strukturerende kjerneverdi for undervisningens handlinger. For eksempel kan innføring i mesterlesninger, litteraturhistorie eller spesifikke prosedyrer, elevenes opplevelser eller leselyst strukturere undervisningens handlinger. Alle disse elementene i den faglige praksisen kan

ha sin rettmessige plass også i en undervisning der et komplekst engasjement er fundamentalt, men det er forskjell på å inngå som element og å utgjøre selve drivkraften eller formålet for undervisningen. Denne forskjellen peker mot en mulig spenning i undervisningens handlinger, slik vi har sett i vg3-elevenes rekontekstualisering av den litteraturfaglige praksisen de har møtt i litteraturundervisningen. Dette er også en spenning vi finner aktualisert og problematisert i sentrale begrep og spørsmål i litteraturdidaktisk forskning.

Spørsmålet om vektingen av erfaringsbaserte eller personlige innganger versus tekstbaserte eller analytiske innganger til litteraturundervisningen er velkjent i litteraturdidaktisk forskning. For eksempel finner Kari Anne Rødnes at elevene har store utfordringer med å overføre relevansen av de personlige erfaringene som er aktivert i gruppesamtaler til skriftlige tekstfortolkninger (Rødnes & Ludvigsen, 2009), og hun peker på den vanskelige utfordringen med å bygge bro mellom *erfaringsbaserte* og *analytiske innganger* til arbeid med litteratur (Rødnes, 2014). Kristine Kabel (2016) interesser seg for hvilket faglig fokus som avspeiles og skapes i elevenes skriftspråk og refleksjoner, samt hvilke foki de inviteres til i undervisningen. Hun finner at et *élite*-fokus, som vi kanskje kan si nettopp utgjør en form for slik balanse Rødnes etterlyser, knyttes til de høyest presterende elevene i utvalget. Dette funnet kan støtte opp om en antakelse om at en slik balanse er forbundet med faglig utvikling; elevens muligheter for å opprettholde en slik balanse i sine litteraturfaglige handlinger, er også et spørsmål om erfaring, prøving, feiling og suksess. De rammene og ressursene som elevene i denne avhandlingen peker på som støttende for deres utvikling, er nettopp slike som gir dem tilgang til og inviterer dem til utfordringer hvor de kan gjøre seg slike erfaringer.

På dette punktet er vi også i berøring med det engasjementet som kan karakteriseres som mer fag- eller praksisovergripende. Engasjementets avgjørende rolle for læring er påvist og utbredt omtalt i engasjementsforskningen (se blant andre Guthrie & Wigfield, 2000; Nystrand & Gamoran, 1989, 1990; Solheim, 2014; Wigfield mfl., 2008). Skillet mellom proseduralt og substansielt engasjement (Nystrand & Gamoran, 1989, 1990), viser likevel at det er et engasjement som dreier seg om langt mer enn å gjøre det man blir bedt om, som har denne læringsfremmende effekten. Vi kan betrakte dette skillet i lys av spørsmålet om forgrunn og bakgrunn i skolens litteraturundervisning. Når undervisningen inviterer til et proseduralt

engasjement, utgjør de spesifikt skolske rammene, eller den pedagogiske rekontekstualiseringen, forgrunn i det som foregår; elevene utfører oppgaver og handlinger hvor mål som for eksempel å bli ferdige, gjøre nok, oppføre seg i henhold til forventninger eller lære for å prestere godt nok ved vurderinger, står i forgrunn. Når det i stedet inviteres til et substansielt engasjement, trer denne rekontekstualiseringen i bakgrunnen, mens selve de faglige problemene, temaene eller den faglige tenkningen kommer i forgrunn.

Når elevene i vg3-intervjuene beskriver rammer i undervisningen og faglige ressurser som inviterer dem til et engasjement og en deltakelse som de forstår som utviklende, minneverdig og meningsfullt, viser de til situasjoner og litterære tekster som inviterer dem til deltakelse ikke primært som elever, men som medlemmer i en litteraturfaglig praksis. Det er altså situasjoner der den pedagogiske rekontekstualiseringen trer i bakgrunn og problemstillinger av faglig art, som er relevante i faget også utenfor den videregående skolen, trer i forgrunn. I disse situasjonene inviteres elevene til deltakelse i et praksisfellesskap og til å fylle sin unike deltakerplass i dette fellesskapet. Lave og Wengers begrep om *legitim perifer deltakelse* (Lave & Wenger, 1991) favner tanken om at nykommeren i en praksis kan anerkjennes som deltaker i en praksis ved å gis tilgang på alle dens dimensjoner, samtidig som nykommerens plass ikke forveksles med de langt mer erfarne deltakernes plass. Nykommerens deltakelse kan være perifer for eksempel fordi hun mangler kunnskap og erfaring som den mer erfarne har, men tilgangen til praksisen, det å forstås som innenfor i stedet for utenfor, er en forutsetning for at situert læring kan finne sted.

#### **5.2.4 En praksis?**

Når elever gjennom hele dette avhandlingsprosjektet har blitt forstått som deltakere i en litteraturfaglig praksis, der også andre elever, studenter og forskere er deltakere, kan det bli – og har det også av enkelte blitt – møtt med innvendinger og delvis protester. Vibeke Hetmar er blant dem som problematiserer en slik forståelse av elever som del av en større praksis, blant annet med støtte i Basil Bernsteins rekontekstualiseringsbegrep (Hetmar, 2009). Hetmar beskriver undervisningen som et møte mellom ulike domener, mellom det hun kaller skolske, faglige og hverdagslige domener. Hun

understreker forskjellene mellom diskurser i disse ulike domene og at skolen ikke kan fri seg fra en pedagogisk rekontekstualisering; innen skoledomenet vil det alltid være ”mindst to Diskurser i spil, en faglig og en skolsk” (Hetmar, 2009, s. 41). Det kommer blant annet av at det i skolen alltid vil være en hierarkisk forskjell mellom lærer og elev. På tross av Hetmars insistering på å skille mellom skoledomenet og andre domener forstår jeg flere av hennes forskningsprosjekt dit hen at de nettopp utfordrer disse skillene, ved å undersøke hvordan man kan skape muligheter for at elevene kan få ”omgå og afprøve domænerrelevante positioneringer i forbindelse med faglig relevant kommunikation” (Hetmar, 2009, s. 42). Denne ideen hviler på James Paul Gees diskursbegrep og bærer i seg en oppfordring til å la elevene få mulighet til å ikke bare lære om, men også tilegne seg, ulike diskurser hjemmehørende i ulike domener. Jeg forstår veien kort fra denne oppfordringen til et ønske om å gi elevene mulighet til å *delta* i en faglig praksis som strekker seg ut over det enkelte skoleslags grenser – ved å aktivere fascinasjonskraften som ligger i fagets sentrale problemer i undervisningen.

I denne avhandlingens innledningskapittel ble det hevdet at prosjektet ikke er blindt for den variasjon som finnes innen en vidtfavnende praksis, når det gjelder perspektiv, aktiviteter og genre. Ett aspekt ved denne forskjellen er nettopp det at elevene, i Hetmars ord, blir *posisjonert*, eller inviteres til å posisjonere seg, på en annen måte enn for eksempel litteraturviteren i academia. Den spenningen i undervisningen som vg3-elevne tegner bilder av i denne avhandlingen, kan forstås i dialog med den spenningen mellom på den ene siden den rekontekstualiseringen – i Bernsteins og Hetmars forstand – som skjer når domenet flyttes inn i skolen, og på den andre siden ønsket om å muliggjøre elevenes domenerrelevante posisjoneringer. Dersom vi ønsker å gi elevene mulighet til å kunne utvikle seg videre innen denne praksisen, er det likevel god grunn til å flytte den pedagogiske rekontekstualiseringen i bakgrunn. Selv om skolen vanskelig kan bli et sted kun for tilegnelse av kunnskap, betyr det ikke at den må være et sted kun for læring. Dersom elevene kan møte en undervisning der begge disse to veiene til utvikling åpnes, kan de også bane vei for hverandre; da kan tilegnelsen opplyses av læringen og få tilført et kritisk blikk, mens læringen kan forankres i relevante erfaringer med den litteraturfaglige praksisens ulike dimensjoner.

Dersom vi gir elevene mulighet til å være deltakere i et større fellesskap, kan vi forstå forskjellene mellom ulike deltakergrupper som et uttrykk for at for eksempel elever i siste del av grunnopplæringen og forskere befinner seg på ulike steg i utviklingen innen praksisen. At det finnes hierarkiske forskjeller mellom ulike deltakere i en praksis, slik som mellom elev og lærer, er ikke unikt for skolen. Selv om forventningene til og mulighetene for bidrag inn i fellesskapet som fullt ut deltakende medlemmer stiger oppover i utdanningssystemet, og de hierarkiske forskjellene kan ta andre former eller ikke være så tydelig definerte, har deltakerne også der ulike roller, blant annet i ulike former for formelle og uformelle vurderingssituasjoner. Akademikeren eller læremesteren – den deltakeren som kjennetegnes av *full participation* (Lave & Wenger, 1991, s. 37) i motsetning til perifer deltakelse – har en annen rolle i praksisen enn eleven og studenten; den førstnevntes erfaring og kompetanse gir henne en posisjon i fellesskapet der initiativ til endring og forming av praksisen ofte vil gis større tyngde enn nykommerens. Den perifere deltakeren er likevel også deltaker i den stadig pågående forhandlingen om hva praksisens er eller kan være.

En slik forhandling om mening gir seg også til kjenne i utdanningspolitiske diskusjoner, og i en tid der ulike representanter for fagene – på tvers av institusjoner, skoleslag, høyere utdanning og academia, skal enes om norskfagets *kjerneelementer* (Kunnskapsdepartementet, 2016, s. 34), har både likheter og forskjeller innen det vi her har forstått som én praksis, gode muligheter til å komme tydelig frem. Så langt har nok forskjellene snarere vært tydeligere mellom forsvarerne av litteraturfaget på den ene siden og de som mener skjønnlitteraturen er blant salderingspostene i skolens norskfag på den andre siden. Dersom vi forstår literacy som tilgangskompetanse, dreier det seg også om å få tilgang på, eller komme inn i skriftkulturelle fellesskap, om å ”komme ut av teksten og innta en selvstendig og myndig holdning til teksten” (Skraftun, 2014, s. 17). Her har norskfaget, med sitt særlige ansvar for de skriftspråklige ferdighetene, et viktig oppdrag, og med de bildene elevene i denne studien tegner av praksisens strukturerende kjerneverdier – om deltakelse, tolkningsmangfold og dybdeforståelse, er arbeidet med skjønnlitteratur et velegnet sted å forme og utvikle elevenes og borgernes literacy.





## **6 Veien videre – studiens begrensninger og behov for videre forskning**

Avhandlingens funn må forstås i lys av dens design og kaller på noen forbehold i overførbarehet til andre settinger, aktiviteter og deltakere. Disse forbeholdene er på flere måter beslektet med forbeholdene om variasjon knyttet til utvikling, institusjon og deltakerrolle når vi velger å forstå den litteraturfaglige praksisen som én. Vi skal likevel se nærmere på noen av dem, på hvordan antakelser som lå til grunn for prosjektet kan ha påvirket funnene; på overføringsverdien fra åpne litterære gruppesamtaler til andre litteraturfaglige aktiviteter; samt på overføringsverdien fra én til andre elevgrupper. Først skal vi imidlertid avklare noe som ellers kan synes å ha sirkulær karakter.

Når meningsskaping og dybdeforståelse av den litterære teksten fremstår som praksisens overordnede gjøremål og formål, kan det forveksles med et sirkelargument. Avhandlingen hviler nemlig på en antakelse om at ”*meningsskaping* i møte med litterære tekster utgjør en vesentlig del av fagets kjerne” (Gourvennec, 2016a, s. 2), og at en slik antakelse er relativt ukontroversiell på tvers av ulike didaktiske og litteraturteoretiske perspektiver. Delstudienes bekreftelse av dette sentrale formålet ved praksisen er likevel interessant fordi en slik bekreftelse viser at elevene og forskerne deler forståelse av praksisens formål og gjøremål – og følgelig at antakelsen er bærekraftig også i møte med (et utsnitt av) skolevirkeligheten. I tillegg til en slik bekreftelse bidrar de beskrivelsene som bekreftelsen springer ut av, med bilder av hvordan elevene i utøvelse og omtale av praksis forholder seg til dette formålet; hvordan de trer inn i, former og finner sin plass i praksisen og av hvilke muligheter og utfordringer som kan oppstå i møtet mellom elever og praksis.

En begrensning ved studien er dens fokus på én spesiell type aktivitet, nemlig en litterær samtale som foregår i små grupper, uten lærerens innblanding, med en åpen instruksjon og som ikke skal munne ut i et produkt – slik som en skriftlig tekst eller en muntlig presentasjon. I de to elevsamtalene utforskes attpåtil den samme litterære teksten. Funnene som knyttes til de litterære samtalene forstås likevel i dialog med et langt mer variert materiale, gjennom både observasjon av undervisningen over tid og gruppeintervju. Av gruppeintervjuene kan vi se

at elevene peker både på muligheter og begrensninger både ved den litterære gruppesamtalen og ved andre arbeidsformer med sine instruksjoner og formål. Hvordan og hva slags føringer for den litteraturfaglige praksisen slike rammer som instruksjon, aktivitetstype og valg av litterær tekst gir for ulike elevgrupper, bør utforskes videre. Studiens funn kaller på forskning som på ulike vis kan utdype og utforske gyldigheten av funnene.

Et annet forbehold gjelder overføringsverdien fra studien av denne spesifikke elevgruppen til andre elevgrupper. De høytpresterende elevene vi møter i avhandlingen representerer – på tross av den variasjon vi finner også blant dem – én gruppe elever fra én skole, med ett aldersutsnitt og på ett studieprogram. Vi har sett av de to elevsamtalene i de to første artiklene at elevene aksepterer situasjonen, og at det ikke finnes noen form for flukt fra oppgaven. Denne holdningen til aktiviteten gjelder samtlige av de litterære samtalene som er samlet inn over de tre årene i de to klassene. Vi kan innvende at dette er et utgangspunkt for undervisningen som man ikke finner i alle klasserom til enhver tid, og at det er et utgangspunkt som endrer rammene for undervisningen radikalt. I designet av denne studien var det å gå til denne elevgruppen nettopp et valg gjort for å studere utøvelse av praksis med blick for utvikling, for å undersøke hvordan elever responderer på litterære tekster når de ikke er forstyrret av motivasjonelle forhold.

Samtidig som disse høytpresterende elevene, med sin grunninnstilling til skolen som meningsfull, trer inn i de observerte faglige aktivitetene med en aksept for situasjonen, er de ved utgangen av videregående opptatt av at ulike rammer i undervisningen er mer eller mindre i tråd med fagets strukturerende kjerneverdier og mer eller mindre engasjerende. Her tydeliggjøres skillet mellom elevenes *proseduralt* og et *komplekst engasjement*. Når ulike organisatoriske, fagspesifikke og tekstlige rammer er avgjørende for undervisningens invitasjon til et dypere engasjement også for de høytpresterende elevene i avhandlingen, er det verdt å undersøke om disse rammenes invitasjon til engasjement har gyldighet også for andre elevgrupper. Slike undersøkelser kan innebære en nedtoning av skillet mellom å være *disengaged* og *proseduralt engasjert* til fordel for et spørsmål om hvordan ulike elevgrupper kan inviteres til et komplekst engasjement.

Vi har i denne studien sett at det finnes dyptgripende likheter mellom vg1-elevs og forskeres tilnærminger til litterære tekster, men også at det finnes viktige forskjeller. I tillegg har vi sett at det tolkningsmangfoldet elevene i vg3 løfter frem som en strukturerende kjerneverdi for praksisen, er til stede i en annen form i de litterære samtaler i vg1 enn i forskersamtalen. Å studere ulike aspekter ved utvikling i den litterære praksisen nærmere, er et stort prosjekt. Materialet som er samlet inn i forbindelse med avhandlingsprosjektet, kan bidra til å gi kunnskap om et utsnitt av denne utviklingen. Materialet gir mulighet for case-studier av enkeltelevs utvikling gjennom videregående og for studier av karakteristiske trekk ved elevgruppens tilnærminger til skjønnlitterære tekster (dikt) gjennom videregående. Slike studier av dette materialet er under planlegging. Det er også et generelt behov for kvalitative systematiske studier av litteraturfaglig utvikling på tvers av skoleslag, studier som kan gi detaljerte og nyanserte bilder av praksisen på ulike trinn i utviklingen.

Avhandlingens forståelse av litteraturfaglig praksis som én praksis på tvers av trinn i utdannelsen, kaller på nærmere studier av praksisen på nærliggende trinn. Innen rammene for Nettverk for litteraturdidaktisk forskning i Norden er det startet et utforskende prosjekt av litterære samtaler mellom lærerstudenter i Norge, Sverige og Danmark. De første resultatene av dette arbeidet vil bli presentert på konferansen *Skriv! Les!* i mai 2017. Margrethe Sønnelands doktorgradsprosjekt (Universitetet i Stavanger, Lesesenteret), søker kunnskap om litteraturfaglig praksis i ungdomsskolen og vil utforske om noen av de sentrale funnene i denne avhandlingen har overføringsverdi til større og mer sammensatte skolekontekster.

Denne avhandlingen sier ikke noe spesifikt om møtet mellom alle landets elever og litteraturfaglig praksis, og dens funn kan ikke overføres direkte til alle undervisningssettinger. I stedet tegner den et bilde av ulike elementer ved den litteraturfaglige praksisen som er viktige for denne studiens enkeltelever i særdeleshet. Det er likevel et håp at disse eksemplene kan peke ut over seg selv, slik gode eksempler gjerne kan. Den litterære teksten er et slikt eksempel som på én og samme tid kan skape fremmedgjøring og gjenkjennelse gjennom å utforske det partikulære og situerte. Det har vært en ambisjon at eksemplene i denne avhandlingen også inviterer til gjenkjenning og fremmedgjøring gjennom sine utforskinger av situerte eksempler. I dialogen mellom det fremmede og det kjente i disse bildene av praksis kan også disse eksemplene

muliggjøre refleksjoner om skolens litteraturundervisning. Dersom vi ønsker å invitere elevene inn i et faglig fellesskap, må vi kanskje også våge å gå i dialog med praksisutøvelsen slik den utspiller seg, det vil si i situerte hendelser med alle de partikulariteter det medfører. I et slikt uendelig landskap av hendelser utgjør akkurat de elevene vi her har møtt, eksempler som peker mot muligheter også for den litteraturfaglige praksisen på nærliggende trinn i undervisningen.

## 7 Litteratur

Appleyard, J. A. (1994). *Becoming a Reader: The Experience of Fiction from Childhood to Adulthood*. Cambridge University Press.

Asplund, S.-B. (2010). *Läsning som identitetsskapande handling. [Elektronisk resurs]: Gemenskapande och utbrytningsförsök i fordonspojkers litteratursamtal*. Karlstad: Karlstads universitet. Hentet fra <http://kau.diva-portal.org/smash/get/diva2:292579/FULLTEXT02>

Bakhtin, M. M. (1986a). *Speech genres and other late essays*. Austin: University of Texas Press.

Bakhtin, M. M. (1986b). The Problem of Speech Genres. I *Speech genres and other late essays* (s. 60–102). Austin: University of Texas Press.

Bakhtin, M. M. (1990). Art and answerability. I M. Holquist & V. Liapunov (Red.), *Art and answerability: early philosophical essays* (s. 1–3). Austin: University of Texas Press.

Bakhtin, M. M. (1993). *Toward a philosophy of the act* (Bd. no. 10). Austin: University of Texas Press.

Barton, D. (1994). *Literacy: an introduction to the ecology of written language*. Oxford: Blackwell.

Barton, D., & Hamilton, M. (2000). Literacy practices. I R. Ivanič, D. Barton, & M. Hamilton (Red.), *Situated literacies: reading and writing in context* (s. 7–15). London: Routledge.

Berge, K. L. (2005). Skrivning som grunnleggende ferdighet og som nasjonal prøve-ideologi og strategier. *Det nye norskfaget*, 161–188.

Bergman, L. (2007). *Gymnasieskolans svenskämnen. En studie av svenskundervisningen i fyra gymnasieklasser*. Malmö högskola, Lärarutbildningen, Malmö. Hentet fra <https://dspace.mah.se/bitstream/handle/2043/4465/avhandling.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Bernstein, B. (1986). On pedagogic discourse. I J. G. Richardson (Red.), *Handbook of theory and research for the sociology of education* (s. 205–40). New York: Greenwood Press.

Blaikie, N. (2010). *Designing social research: the logic of anticipation* (2nd ed.). Cambridge: Polity Press.

Blikstad-Balas, M. (2014). Vague Concepts in the Educational Sciences: Implications for Researchers. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 58(5), 528–539. <https://doi.org/10.1080/00313831.2013.773558>

Bloome, D., Carter, S. P., Christian, B. M., Otto, S., & Shuart-Faris, N. (2005). *Discourse analysis and the study of classroom language and literacy events: a microethnographic perspective*. Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.

Bommarco, B. (2006). *Texter i dialog: en studie i gymnasieelevers litteraturläsning*. Malmö högskola, Lärarutbildningen.

Brandt-Pedersen, F. (1966). *Modernisme og pædagogik*. Gyldendal.

Creswell, J. W. (2013). *Qualitative inquiry & research design: choosing among five approaches* (3rd ed.). Sage.

Dreyfus, H. L., & Dreyfus, S. E. (1986). *Mind over machine: the power of human intuition and expertise in the era of the computer*. Free Press.

Elf, N. F., & Kaspersen, P. (Red.). (2012). *Den Nordiske skolen - fins den?: didaktiske diskurser og dilemmaer i skandinaviske morsmålsfag*. Oslo: Novus.

Esmann, K. (2000). *Det historiske i dansk*. Daneklærerforeningen.

Flyvbjerg, B. (2006). Five Misunderstandings About Case-Study Research. *Qualitative Inquiry*, 12(2), 219–245. <https://doi.org/10.1177/1077800405284363>

Fodstad, L. A. (2015). Norskfaget i Fremtidens skole. Kronikk i Dagsavisen 31.08.15. *Dagsavisen*. Hentet fra <http://www.dagsavisen.no/nyemeninger/norskfaget-i-fremtidens-skole-1.460003>

Föreningen Läsrörelsen. (udatert). Om Läsrörelsen. Hentet fra <http://www.lasrorelsen.nu/om-lasrorelsen/>

Gee, J. P. (2006). Are Video Games Good for Learning? *Nordic Journal of Digital Literacy*, 1(03), 172–183.

Gee, J. P. (2008). *Social Linguistics And Literacies: Ideology In Discourses* (3. utg.). Independence: Taylor & Francis, Incorporated.

Gee, J. P. (2011). *An introduction to discourse analysis: theory and method*. London: Routledge.

Gee, J. P. (2014). *How to do discourse analysis: a toolkit*. New York: Routledge.

Gourvenec, A. F. (2016a). En plass for meg? Faglig identitetsbygging i en litterær praksis. *Acta Didactica Norge*, 10(1). Hentet fra <https://www.journals.uio.no/index.php/adno/article/view/2342>

Gourvenec, A. F. (2016b). Litteraturfaglig praksis. Avgangselevers retrospektive blikk på arbeid med litterære tekster i videregående skole. *Nordic Journal of Literacy Research*, 2. Hentet fra <https://nordicliteracy.net/index.php/njlr/article/view/271>

Gourvenec, A. F., Nielsen, I., & Skaftun, A. (2014). Inn i norskfaget? Litterære samtaler som faglig praksis. I A. Skaftun, P. H. Uppstad, & A. J. Aasen (Red.), *Skriv! Les! 2: Artikler fra den andre nordiske konferansen om skriving, lesing og literacy* (s. 27–45). Bergen: Fagbokforlaget.

Guthrie, J. T., & Wigfield, A. (2000). Engagement and motivation in reading. I *Handbook of reading research* (Longman, Bd. 3, s. 403–422). New York: Kamil, Michael L.

Hamilton, M. (2000). Expanding the new literacy studies: using photographs to explore literacy as a social practice. I D. Barton, M. Hamilton, & R. Ivanič (Red.), *Situated literacies : reading and writing in context* (s. 16–34). London: Routledge.

Heath, C., Hindmarsh, J., & Luff, P. (2010). *Video in qualitative research :*

*analysing social interaction in everyday life*. SAGE.

Heath, S. B. (1982). Protean shapes in literacy events: Ever-shifting oral and literate traditions. I I. D. Tannen (Red.), *Spoken and written language: exploring orality and literacy* (s. 91–117). Norwood, N. J.: ABLEX.

Hetmar, V. (1996). *Litteraturpædagogik og elevfaglighed: litteraturundervisning og elevernes litterære beredskab set fra en almenpædagogisk position*. Danmarks Lærerhøjskole, København.

Hetmar, V. (2009). Faglig læsning og skrivning i skolen - Diskurser, positioneringer og rekontekstualisering. I Knudsen, Susanne V, Skjelbred, Dagrun, & Aamotsbakken, Bente (Red.), *Lys på lesing. Lesing av fagtekster i skolen* (s. 33–48). Oslo: Novus forlag.

Hetmar, V. (2013). Faglighed. *KvaN. Tidsskrift for læreruddannelse og skole*, 33(96), 7–17.

Hodgson, J., Rønning, W., Skogvold, A. S., & Tomlinson, P. (2010). *På vei fra læreplan til klasserom: om læreres fortolkning, planlegging og syn på LK06* (Bd. nr. 3/2010). Bodø: Nordlandsforskning.

Hodgson, J., Rønning, W., & Tomlinson, P. (2012). *Sammenhengen Mellom Undervisning og Læring En studie av læreres praksis og deres tenkning under Kunnskapsløftet Sluttrapport* (No. NF-rapport nr. 4/2012). Nordlandsforskning.

Hultin, E. (2006). *Samtalsgenrer i gymnasieskolans litteraturundervisning: en ämnesdidaktisk studie*. Örebro universitet.

Hultin, E. (2006). *Samtalsgenrer i gymnasieskolans litteraturundervisning: en ämnesdidaktisk studie*. Örebro universitet. Hentet fra <http://urn.kb.se/resolve?urn=urn:nbn:se:oru:diva-704>

Ivanič, R. (2009). Bringing literacy studies into research on learning across the curriculum. I M. Baynham & M. Prinsloo (Red.), *The future of literacy studies* (s. 100–122). Palgrave Macmillan.

Jensen, J. F. (1987). *Det tredje: den postmoderne udfordring*. Valby: Amadeus.



Johansen, M. B. (2015). ”Jeg har forstået den sådan, at den ikke skal forstås” – når 6.A. læser Franz Kafka. *Acta Didactica Norge*, 9(1), Art. 6, 20 sider.

Johansson, M. (2015). *Läsa, förstå, analysera: En komparativ studie om svenska och franska gymnasieelevers reception av en narrativ text*. Linköpings universitet, Linköping.

Jørgensen, M. (2004). Faglighed i modernmålsundervisningen. I P. Hamre, O. Langlo, & H. Osdal (Red.), *Fag og fagnad. Festskrift til Kjell-Arild Madssen i høve 60-årsdagen 28. oktober 2004* (s. 123–132). Volda: Høgskulen i Volda.

Kabel, K. (2016). *Danskfagets litteraturundervisning. Et casestudie af elevers skriftsproglige måder at skabe stillingtagen på i udskolingen*. Aarhus Universitet, København. Hentet fra [http://edu.au.dk/fileadmin/edu/phdafhandlinger/Ph.D\\_Kristine\\_Kabel.pdf](http://edu.au.dk/fileadmin/edu/phdafhandlinger/Ph.D_Kristine_Kabel.pdf)

Kaspersen, P. (2004). *Tekstens transformationer. En undersøgelse af fortolkningen af den litterære tekst i det almene gymnasiums danskundervisning*. Syddansk Universitet.

Kaspersen, P. (2012). Litteraturdidaktiske dilemmaer og løsninger: En undersøgelse af litteraturdidaktikkens aktuelle status i Norden. I S. Ongstad, *Nordisk morsmålsdidaktikk : forskning, felt og fag* (s. 47–75). Oslo: Novus.

Kellogg, R. T. (2006). Professional Writing Expertise. I K. A. Ericsson, N. Charness, P. J. Feltoich, & R. R. Hoffman (Red.), *The Cambridge handbook of expertise and expert performance*. New York: Cambridge University Press.

Kjelen, H. A. (2013). *Litteraturundervisning i ungdomsskolen : kanon, dannelse og kompetanse*. Noregs teknisk-naturvitenskaplege universitet, Det humanistiske fakultetet, Institutt for språk og litteratur.

Krogh, E. (2003). *Et fag i moderniteten : danskfagets didaktiske diskurser*. Det humanistiske fakultet, Syddansk Universitet. Hentet fra <https://bibliotek.dk/da/work/870970-basis%3A25843266>

Kunnskapsdepartementet. (2016). *Fag - Fordypning - Forståelse. En fornyelse av Kunnskapsløftet (Meld. St. 28)*. Kunnskapsdepartementet. Hentet fra <https://www.regjeringen.no/contentassets/e8e1f41732ca4a64b003fca213ae66>

3b/no/pdfs/stm201520160028000dddpdfs.pdf

Kvale, S., & Brinkmann, S. (2009). *Det kvalitative forskningsintervju* (2. utg.). Oslo: Gyldendal akademisk.

Langer, J., A. (2011a). *Envisioning literature : literary understanding and literature instruction*. Teachers College Press.

Langer, J. A. (2011b). *Envisioning knowledge : building literacy in the academic disciplines*. Teachers College Press.

Lave, J., & Wenger, E. (1991). *Situated learning : legitimate peripheral participation*. Cambridge University Press.

Lave, J., & Wenger, E. (2000). Legitim perifer deltakelse. I K. Illeris (Red.), *Tekster om læring* (s. 181–190). Roskilde Universitetsforlag.

Malmgren, G. (1992). *Gymnasiekulturer: lärare och elever om svenska och kultur*. Lunds universitet, Lund.

Malmgren, L.-G. (1988). *Svenskundervisning i grundskolan*. Lund: Studentlitteratur.

Malmgren, L.-G. (1997). *Åtta läsare på mellanstadiet : litteraturläsning i ett utvecklingsperspektiv*. Studentlitteratur.

Maxwell, J. A. (2009). Designing a qualitative study. I L. Bickman & D. J. Rog (Red.), *The SAGE handbook of applied social research methods* (2nd ed., s. 214–253). Los Angeles: SAGE.

Mehren, S. (1965). *Gobelin Europa: dikt*. Oslo: Aschehoug. Hentet fra [http://urn.nb.no/URN:NBN:no-nb\\_digibok\\_2007052100046](http://urn.nb.no/URN:NBN:no-nb_digibok_2007052100046)

Merleau-Ponty, M. (2010). *Phénoménologie de la perception*. Paris: Gallimard.

Molloy, G. (2003). *Att läsa skönlitteratur med tonåringar*. Studentlitteratur.

Morson, G. S., & Emerson, C. (1990). *Mikhail Bakhtin : creation of a prosaics*. Stanford University Press.

Moslet, I. (2009). Norskklærer. I J. Smidt, *Norskdidaktikk: ei grunnbok* (3. utg., s. 23–35). Oslo: Universitetsforl.

Nicolaysen, B. K. (2005). Tilgangskompetanse : arbeid med tekst som kulturdeltaking. I Nicolaysen, Bjørn Kvalsvik & Aase, Laila (Red.), *Kultur møte i tekstar : litteraturdidaktiske perspektiv* (s. 9–31). Oslo: Det Norske Samlaget.

NOU 2014: 7. (2014). Elevenes læring i fremtidens skole. Et kunnskapsgrunnlag. Hentet fra <http://nettsteder.regjeringen.no/fremtidensskole/files/2014/09/NOU201420140007000DDDPDFS.pdf>

NOU 2015:8. (2015). Fremtidens skole: Fornyelse av fag og kompetanser. Hentet fra <http://nettsteder.regjeringen.no/fremtidensskole/files/2015/06/NOU201520150008000DDDPDFS.pdf>

NOU 2016: 14. (2016). Mer å hente: Bedre læring for elever med stort læringspotensial. Hentet fra <https://www.regjeringen.no/contentassets/15542e6ffc5f4159ac5e47b91db91bc0/no/pdfs/nou201620160014000dddpdfs.pdf>

Nussbaum, M. C. (1997). *Cultivating humanity: a classical defense of reform in liberal education*. Cambridge, Mass: Harvard University Press.

Nussbaum, M. C. (2010). *Not for profit: why democracy needs the humanities*. Rinceton: Princeton University Press.

Nystrand, M. (1997). *Opening dialogue: understanding the dynamics of language and learning in the English classroom*. New York: Teachers College Press.

Nystrand, M., & Gamoran, A. (1989). Instructional Discourse and Student Engagement. *Harvard Educational Review*, Juni.

Nystrand, M., & Gamoran, A. (1990). Student Engagement: When Recitation Becomes Conversation., 1–28.

Ochs, E. (1979). Transcription as theory. I B. B. Schieffelin & E. Ochs (Red.),

*Developmental pragmatics* (s. 166–178). Academic Press.

Olin-Scheller, C. (2006). *Mellan Dante och «Big Brother»: En studie om gymnasieelevers textvärldar*. Karlstad universitet, Karlstad. Hentet fra <http://kau.diva-portal.org/smash/get/diva2:6137/FULLTEXT01.pdf>

Ongstad, S. (2012). Morsmålsdidaktikk som fag og forskningsfelt i overnasjonalt perspektiv. I S. Ongstad (Red.), *Nordisk morsmålsdidaktikk: forskning, felt og fag* (s. 21–46). Oslo: Novus.

Penne, S. (2003). *Noen lesere på mellomtrinnet akkurat nå: en undersøkelse av 10-13 åringers lesing av skjønnlitteratur* (Bd. 2003 nr 30). Høgskolen i Oslo, Avdeling for lærerutdanning.

Penne, S. (2012). Hva trenger vi egentlig litteraturen til? Politikk, didaktikk og hverdagsteorier i nordiske klasserom. I N. F. Elf & P. Kaspersen (Red.) *Den Nordiske skolen - fins den? : didaktiske diskurser og dilemmaer i skandinaviske morsmålsfag* (s. 32–58). Oslo: Novus.

Persson, M. (2007). *Varför läsa litteratur? : om litteraturundervisningen efter den kulturella vändningen*. Lund: Studentlitteratur.

Pressley, M. (2006). *Reading instruction that works : the case for balanced teaching* (3rd ed.). Guilford Press.

Roberts, C. (2003). Part one: Issues in transcribing spoken discourse. Hentet fra <http://www.kcl.ac.uk/sspp/departments/education/research/ldc/knowledge-transfer/DATA/part1.pdf>

Rosenblatt, L. M. (1994). *The reader the text the poem : the transactional theory of the literary work ; with a new preface and epilogue*. Southern Illinois University Press.

Rosenblatt, L. M. (1995). *Literature as exploration* (5th ed.). Modern Language Association of America.

Rødnes, K. A. (2009). Making Connections: Categorisations and Particularisations in Students' Literary Argument. *Argumentation*, 23(4), 531. <https://doi.org/10.1007/s10503-009-9166-7>

Rødnes, K. A. (2011). *Elevs meningsskapning av norskfaglige tekster i videregående skole*. Det utdanningsvitenskapelige fakultet, Universitetet i Oslo.

Rødnes, K. A. (2012). «It's insanely useful!» Students' use of instructional concepts in group work and individual writing. *Language and Education*, 26(3), 183–199. <https://doi.org/10.1080/09500782.2011.614050>

Rødnes, K. A. (2014). Skjønnlitteratur i klasserommet: Skandinavisk forskning og didaktiske implikasjoner. *Acta Didactica Norge*, 8(1), Art. 5, 17 sider.

Rødnes, K. A., & Ludvigsen, S. (2009). Elevs meningskapning av skjønnlitteratur - samtaler og tekst. *Nordisk Pedagogik*, 29(3), 235–241.

Sandviks AS. (udatert). Goboken. Hentet 16. februar 2017, fra <https://www.goboken.no/>

Scardamalia, M., & Bereiter, C. (1991). Literatue expertise. I K. A. Ericsson & J. Smith (Red.), *Toward a general theory of expertise : prospects and limits* (s. 172–194). Cambridge: Cambridge University Press.

Shanahan, T., & Shanahan, C. (2008). Teaching Disciplinary Literacy to Adolescents: Rethinking Content-Area Literacy. *Harvard Educational Review*, 78(1), 40–59.

Shanahan, T., & Shanahan, C. (2012). What Is Disciplinary Literacy and Why Does It Matter? *Topics in Language Disorders*, 32(1), 7–18.

Sivesind, K. (2012). *Kunnskapsløftet: Implementering av nye læreplaner i reformen*. Oslo: Institutt for lærerutdanning og skoleforskning, Universitetet i Oslo.

Skaftun, A. (2009). *Litteraturens nytteverdi* (Bd. nr. 178). Bergen: Fagbokforlaget.

Skaftun, A. (2010). Dialogisk diskursanalyse. Litteraturvitenskapelig metode og skolepraksis. *Tidsskrift för litteraturvetenskap*, 40(3-4), 71–80.

Skaftun, A. (2014). Leseopplæring og fagenes literacy. I A. Skaftun, O. J. Solheim, & P. H. Uppstad (Red.) (s. 15–32). Oslo: Cappelen Damm akademisk.

Skaftun, A., Solheim, O. J., & Uppstad, P. H. (Red.). (2014). *Leseboka : leseopplæring i alle fag på ungdomstrinnet*. Oslo: Cappelen Damm akademisk.

Skaftun, A., Aasen, A. J., & Wagner, Å. K. H. (2015). Fagovergripende og fagspesifikke kompetanser i fremtidens skole - en besøkestid for norskfaget. *Norsklæraren. Tidsskrift for språk, litteratur og didaktikk*, (2), 50–60.

Skarstein, D. (2013). *Meningsdannelse og diversitet : en didaktisk undersøkelse av elevers lesninger av norskfagets litterære tekster*. Universitetet i Bergen, Bergen.

Skjelbred, D., & Veum, A. (2013). *Literacy i læringskontekster*. Cappelen Damm akademisk.

Skovholt, K., & Veum, A. (2014). *Tekstanalyse: ei innføring*. Oslo: Cappelen Damm akademisk.

Smidt, J. (1989). *Seks lesere på skolen : hva de søkte, hva de fant : en studie av litteraturarbeid i den videregående skolen*. Universitetsforlaget.

Smidt, J. (2004). *Sjangrer og stemmer i norskrommet: kulturskaping i norskfaget fra småskole til lærerutdanning*. Universitetsforl.

Smidt, J. (2016). Framtidas skole - med litteraturen på mørkeloftet? I S. Gimnes (Red.), *Ad libitum. Festskrift til Gunnar Foss* (s. 243–259). Oslo: Novus forlag.

Solheim, O. J. (2014). Engasjement som faktor i leseopplæringen. I A. Skaftun, O. J. Solheim, & P. H. Uppstad (Red.), *Leseboka: leseopplæring i alle fag på ungdomstrinnet* (s. 71–93). Oslo: Cappelen Damm akademisk.

Steffensen, B. (2005). *Når barn leser fiktion: grundlaget for den nye litteraturpædagogik*. København: Akademisk forl.

Street, B. V. (1984). *Literacy in theory and practice*. Cambridge: Cambridge University Press.

Svenkerud, S. (2013). «Ikke stå som en slapp potet» - elevsynspunkter på opplæring i muntlige ferdigheter. *Acta Didactica Norge*, 7(1), (Art. 2, 16 sider).

Tengberg, M. (2011, februar 17). Samtalets möjligheter. Om litteratursamtal

och litteraturreception i skolan. [Text]. Hentet 2. desember 2011, fra <https://gupea.ub.gu.se/handle/2077/24043>

Thavenius, J. (2004). Den radikala estetiken. I Lena Aulin-Gråhamn, Magnus Persson, & J. Thavenius (Red.), *Skolan och den radikala estetiken* (s. 97–124). Lund: Studentlitteratur.

The New London Group. (1996). A pedagogy of multiliteracies: designing social futures. *Harvard Educational Review*, 66(1), 60.

Ulven, T. (2000). *Samlede dikt*. Gyldendal.

Utdanningsdirektoratet. (2013). Kunnskapsløftet. Utdanningsdirektoratet.

Van Leeuwen, T. (2008). *Discourse and practice : new tools for critical analysis*. New York: Oxford University Press.

Vygotskij, L. S. (1978). *Mind in society: the development of higher psychological processes*. Cambridge, Mass: Harvard University Press.

Vygotskij, L. S. (2001). *Tenkning og tale*. (A. Kozulin, Red., T.-J. Bielenberg & M. T. Roster, Overs.). Oslo: Gyldendal akademisk.

Wenger, E. (1998). *Communities of practice : learning, meaning, and identity*. New York: Cambridge University Press.

Wertsch, J. V. (1991). *Voices of the mind : a sociocultural approach to mediated action*. Harvard University Press.

Wigfield, A., Guthrie, J. T., Perencevich, K. C., Taboada, A., Klauda, S. L., McRae, A., & Barbosa, P. (2008). Role of reading engagement in mediating effects of reading comprehension instruction on reading outcomes. *Psychology in the Schools*, 45(5), 432–445. <https://doi.org/10.1002/pits.20307>





## **Artikler**



## **Artikel 1**



Aslaug F. Gourvennec, Ingrid Nielsen og Atle Skaftun

## Inn i norskfaget? Litterære samtaler som faglig praksis

*In this article two literary conversations – one between researchers in literature, and one between 16-year-old students in upper secondary school – are studied and compared from dialogical and phenomenological perspectives, with particular attention to involvement and depth. Both the differences and similarities between the conversations are significant. The two conversations have in common a high degree of involvement in the situation; all participants respond with subject-related, as well as personal, experiences as they approach the literary text (a poem). Furthermore, they respond to and relate to each others' utterances, and finally they take on the social risk of exposing their own experiences and questioning each others' interpretations of the poem. The most prominent difference between the two conversations concerns their effectiveness and structure as collective hermeneutic processes. The students move from an understanding of parts of the poem towards a shared understanding of the whole, whereas the researchers quickly establish different understandings of the whole and test these interpretations against the parts. Implications for literature education in upper and lower secondary schools are discussed.*

### Innledning

Kompetanse i skolefag har i kjølvannet av innføringen av *Kunnskapsløftet* (2006) vært tett knyttet til grunnleggende ferdigheter. Blant forskere er det stor enighet om at *Kunnskapsløftet* representerer en literacy-reform (Berge, 2005; Skaftun, 2009; Skjelbred & Veum, 2013), ved at den styrer opplæringen mot større vekt på å bruke språklige redskaper på fagernes premisser. I denne artikkelen vil vi utforske litterære samtaler forstått som «utøvelse av faglighet» (Berge, 2005), og som en sentral praksis i norskfaget. Innsikt i hva som kjennetegner (god) faglig praksis vil være

et viktig grunnlag for å kunne realisere intensjonene i literacy-reformen.<sup>1</sup>

Vendingen mot literacy i skolens faglige disipliner føyer seg inn i en internasjonal trend. Det fokuseres på *nøkkelpetanser* (Rychen & Salganik, 2001, 2003), og på literacy i entall og flertall (Gee & Hayes, 2011; Langer, 1995, 2010; Lankshear & Knobel, 2003; Lankshear, 1999). I den mer tradisjonelle leseforskningen etterlyses helhetlige perspektiver som favner om individuelle og sosiale dimensjoner (Alexander, 2000, 2003; Guthrie & Wigfield, 2000) og om *utvikling* i et livsløpsperspektiv (Alexander, 2005). Sentralt i alle disse perspektivene er interessen for den *engasjerte eleven*<sup>2</sup>.

Det synes å være enighet på tvers av teoretiske ståsteder om at literacy og engasjement henger nøye sammen, og at literacy, forstått som utøvelse av faglighet, handler om å komme *inn* i fagenes praksiser (Alexander, 2000; Gee, 2002; Hetmar, 1996; Shanahan & Shanahan, 2008). I denne artikkelen vil vi, med en ambisjon om å løfte frem noen kjennetegn på god praksis i norskfaget, beskrive to litterære samtaler: en samtale mellom forskere i faget, og en samtale mellom elever i Vg1. Vi legger til grunn at forskerne er dypere involvert i norsk- og litteraturfaget enn elevene, som i større grad er på vei *inn* i faget. En slik forskjell i faglig erfaring viser seg i hvordan de møter teksten så vel som i måten de snakker om teksten på, og er interessant i seg selv som et grunnlag for å få innsikt i den litterære samtalen som faglig praksis og som en utviklingsvei inn i faget. Vel så interessant er imidlertid aspekter som knytter de to samtalene sammen, og som gir grunnlag for å si at elevene og forskerne er involvert i den samme faglige praksisen.

I det som følger vil vi først klargjøre begrepene *involvering* og *dybde*, som vi betrakter som faglige kjerneverdier. Deretter analyseres og sammenliknes de to samtalene med særlig blick for disse begrepene, før vi helt til slutt reflekterer over implikasjoner for litteraturundervisning i skolen.

---

<sup>1</sup> Jf. Hertzberg (2009), som viste at mange lærere og skoleledere er usikre på hva grunnleggende ferdigheter er, og – kanskje mer alarmerende – jf. Hodgson et al. (2012), som indikerer at målstyringen av undervisningen i de nye læreplanene undergraver muligheten for faglig dybde.

<sup>2</sup> I en oversiktsartikkel om leseforskningens og -undervisningens historie beskriver Fox og Alexander en rekke epoker i lys av det som var dominerende læringssyn i tiden (Alexander & Fox, 2004). Det dominerende læringssynet i vår tid er *engasjert læring*, mener forfatterne.

## Faglig involvering og dybde

Engasjement og involvering er beslektede begreper som berører *grensesnittet* mellom et handlende individ og handlingsrommet utenfor individet. Vi holder oss til involveringsbegrepet i det som følger, dels for å unngå den hverdagslige bruken av ordet *engasjement* som forbindes med begeistring, dels fordi vi ikke primært er interessert i motivasjonelle rammebetingelser, og dels fordi verbet *involvere* (fra lat., 'rulle inn') passer fint til å beskrive den prosessen der eleven gradvis *involveres* og *involverer seg* i fagets praksis;<sup>3</sup> det dreier seg både om å innrulleres i en faglig praksis, og om å finne en egen faglig stemme innenfor etablerte faglige rammer. Det er ikke vanskelig å forstå hva vi mener når vi snakker om elever som er involverte i det faglige arbeidet, men å beskrive involvering nærmere er ikke like enkelt. Det samme kan sies om *dybde*; det er et ord vi gjerne bruker, men som er vanskelig å konkretisere og definere endegyldig. Begge ordene kan operasjonaliseres på ulike måter. Vi vil aktivere en humanvitenskapelig forståelse av disse ordene, og dermed akseptere at de betegner komplekser som må forstås som integrerte deler av et større hele.

I et forsøk på å kretse inn begrepene involvering og dybde, kan vi belyse dem fra ulike teoretiske ståsteder. Hubert og Stewart Dreyfus (1986) har utviklet en fenomenologisk modell for å forstå ferdighetsutvikling, hvor involvering er knyttet til forholdet mellom individets *intensjonalitet* og *affordanser* i omgivelsene (i vårt tilfelle teksten og samtalesituasjonen). I møtet mellom individ og omgivelser forsøker individet å gripe omgivelsene, samtidig som omgivelsene rommer muligheter som kaller på bestemte handlinger. Ferdighetsutvikling handler i dette perspektivet om å tilegne seg erfaringer som gjør at vi *kjenner igjen* situasjoner og dermed i økende grad blir i stand til å handle på en adekvat måte innenfor domenet. Veien fra novise til ekspert går gjennom flere faser, og innebærer på et tidspunkt at eleven tar *ansvar* for egne vurderinger, og dermed *risikerer* å gjøre dårlige vurderinger.<sup>4</sup> *Dybde* i de litterære samtalene handler da om graden av involvering i teksten og i samtalen, altså om å se og italesette tekstens meningspotensiale. Opplevelsen av det å bomme og treffe mål basert på egne valg, er avgjørende i utviklingen mot dypere involvering i det man holder på med.

<sup>3</sup> Vårt begrep om faglig praksis hviler på James Paul Gees forståelse av praksisbegrepet som diskursanalytisk verktøy (Gee, 2011, s. 17). Praksiser er i et slikt perspektiv relativt stabile og dermed gjenkjennelige, samtidig som de endrer seg over tid og kan utfordres gjennom unike hendelser.

<sup>4</sup> Se Skaftun (2009) for en mer utførlig kopling mellom leseferdighet og ferdighetsmodellen.

Ferdighetsmodellen hjelper oss til å anskueliggjøre en vei inn i fagets praksis, ved at elevene i økende grad møter faglige situasjoner med faglig erfaring. Samtidig kaller modellen på protester fra alle dem som vil forsvare leselyst og elevenes egne litterære opplevelser som vesentlige aspekter ved litteraturundervisningen. Det er imidlertid en stor diskusjon om litteraturens plass i skolen, som også sprenger rammene for denne artikkelen. Vi vil avgrense oss til å peke på at hverdagslig og faglig erfaring ikke nødvendigvis er i konflikt i litterære samtaler.<sup>5</sup> Tvert imot utfyller de to erfaringsformene hverandre, og utgjør gjensidige støttestrukturer, kan vi si med et sideblikk til Vygotskij's teori om utviklingen av språklig tenkning (Vygotskij, 2001).

Faglig involvering i litteraturarbeidet handler i stor grad om å forstå tekster på en måte som gjenkjennes og anerkjennes som faglig innenfor det faglige fellesskapet. Kriterier for denne typen faglighet handler om akademiske dyder knyttet til tolkning av tekster, så som helhetsforståelse som ramme for forståelsen av enkeltdeler, om konsistens og presisjon. Heller ikke her er det grunnlag for å hevde at den faglige tolkningen med nødvendighet undertrykker personlige erfaringer og assosiasjoner. Den faglige tolkningen henter støtte i anskueliggjørende eksempler fra leserens erfaring, og omvendt kan det inngående arbeidet med å forstå tekster være et rikt grunnlag for å forstå sitt eget liv utenfor teksten. Mikhail Bakhtin ser det å forene de to erfaringsområdene som en betingelse for å være et helt menneske (Bakhtin, 1991), og knytter dermed forståelse og etikk – svar og ansvar – sammen.

Med utgangspunkt i Bakhtins dialogiske språk- og tekstfilosofi (Bakhtin, 1981, 1986) kan vi si at tekster er ytringer som henvender seg til oss og vil bli forstått. Vi er fullt ut ansvarlige for *hvordan* vi *svarer* på tekstens henvendelse. Vi kan velge å svare med taushet og avvisning, vi kan velge å svare utelukkende ut fra vårt eget perspektiv, eller vi kan svare på en måte som bidrar kreativt til forståelsen av teksten. Den litterære samtalen er en skjør hendelse som forutsetter at deltakerne er villige til å anerkjenne den situasjonen de er plassert i og til å forholde seg til teksten som en henvendelse. Elever i skolen rives mellom identiteter innenfor ulike diskursive fellesskap både utenfor og innenfor skolen, og det kan være vanskelig for dem å involvere seg betingelsesløst i den litterære samtalen som faglig praksis. I tillegg til den risikoen som ligger innvevd i utviklingen av faglige ferdigheter, så er det altså en slags sosial risiko til stede. Det sosiale spillet mellom slike

---

<sup>5</sup> I den grad det dreier seg om en konflikt, kan det hevdes at det snarere er betydningen av faglig erfaring i skolens litteraturarbeid som er nedvurdert til fordel for en ureflektert dyrking av elevens leseopplevelser.



diskursive soner og posisjoner (Bakhtin, 1981) er i seg selv interessant som studieobjekt, men i denne studien er vi mer interesserte i gode samtaler der de samtalende vil og kan sette til side sosiale spill og gi seg hen til den saklige samtalen om en litterær tekst.

## Metodiske refleksjoner

For å legge til rette for gode samtaler har vi ved utvelgelsen av informanter og sammensetningen av grupper tatt hensyn både til deres faglige nivå og til at gruppedynamikken skal fungere godt.<sup>6</sup> Disse utvelgelseskriteriene tilfører datamaterialet noen eksperimentelle trekk, der sannsynligheten for «støy» i form av lav motivasjon og sosiale spill og konflikter, er redusert.

I tillegg til reduksjonen av «støy» har datainnsamlingen noen andre fremmede elementer ved seg for informantene, både fordi den tas opp i lyd og bilde,<sup>7</sup> og fordi informantene i forkant av samtalen instrueres av en forsker. De litterære samtaler er, på tross av disse eksperimentelle aspektene, sterkt forankret i autentiske litteraturfaglige situasjoner. I skolens norskfag er litterære gruppesamtaler en kjent arbeidsform, om enn ikke så ofte som endelig mål, så som del av en prosess, for eksempel som forberedelse til en muntlig fremførelse, til en lærerledet samtale i helklasse, eller til en skriftlig innlevering. Elevene gir uttrykk for at de setter pris på en faglig samtale i en gruppe som fungerer bra, og de er svært positive til problemløsningsaspektet ved oppgaven; på direkte spørsmål slutter de seg til at det å sitte med begrenset tid til å forstå en tekst gir et intellektuelt kick. For forskerne er denne typen samtale ikke så vanlig; det er ikke ofte de finner sammen for å samtale over ukjente tekster. Likevel er ikke situasjonen ukjent. Den kaller frem minner om kollokviearbeid i studietiden, og oppfattes som et kjærkomment møte

---

<sup>6</sup> Når det gjelder elevene, er det tatt hensyn til faglig nivå ved at de er valgt gjennom tilknytning til en skole med svært høyt snitt og med en tradisjon for faglig stolthet. Videre er gruppesammensetningen gjort i dialog med lærer, for å lage grupper som har potensiale til å fungere optimalt både faglig og sosialt. Elevsamtalen er én av 21 samtaler som inngår i materialet for Gourvennecs doktorgradsarbeid.

<sup>7</sup> Samtalene er tatt opp ved hjelp av en Zoom, en liten kombinert lyd- og bildeopptaker, plassert direkte på bordet informantene sitter ved. Elevene har gjennom flere uker blitt vant til opptaksutstyret ved at alle norsktimene, deriblant gruppearbeid og muntlige gruppefremføringer, har blitt tatt opp med bruk av samme utstyr. Lydopptaket er primærkilden ved transkribering av samtaler. Bildeopptaket er derimot først og fremst en støtte i transkriberingsarbeidet når det er tvil om hvem som snakker.

med både tekster og fagfeller. Informantenes indre motivasjon er altså både referert til av dem selv og mulig å spore i de litterære samtale, og samtale-ene fremstår slik som en praksis som er familiær og meningsfull for begge gruppene.

Sentralt i designet av datainnsamlingen er ønsket om en åpen instruksjon. Vi ser valg av tilnærings- og fremgangsmåter som en del av den faglige praksisen, og har derfor ikke ønsket å styre gruppene ved hjelp av en rekke deloppgaver. Den sentrale delen av instruksjonen til elevene lyder dermed: «Fortsett å utforske diktet sammen»<sup>8</sup>. Før de går i gang med denne utforskningen, har diktet blitt lest høyt, og de har fått et par minutter til å arbeide individuelt med det. For å skape åpne og trygge rammer rundt samtalen tilføyde vi en igangsetter i instruksjonen; elevene ble bedt om å finne noe i teksten som fanget deres oppmerksomhet mens de arbeidet individuelt med teksten, og deretter om å starte samtalen med å presentere dette for resten av gruppen. Ved innsamlingen av forskersamtalen, forventet vi ikke den samme usikkerheten, og forskerne fikk dermed en enda åpnere instruksjon; de ble bedt om å starte med en runde der alle sa noe, i tur og orden, før ordet var fritt.

Vi har valgt å la gruppene samtale om dikt fordi denne genren har flere særtrekk som gjør den spesielt godt egnet i denne sammenhengen. For det første er dikt vanligvis korte sammenliknet med narrative og dramatiske tekster, noe som gjør tilgangen til teksten mer overkommelig; teksten kan presenteres på ett oppslag, og det krever kortere tid å lese gjennom teksten, lese den på nytt og lete i den. Formatet inviterer slik til at de samtalende innstiller seg på en helhetlig forståelse av teksten. Videre har elevene, etter omtrent fire ukers arbeid med lyrikkgenren, gitt uttrykk for at de assosierer genren med skolearbeid. Til tross for at de støter på lyrikkgenren daglig i form av sanglyrikk og populærkultur, er de altså innstilt på å møte teksten på en faglig måte. I vår studie av utøvelse av faglighet forsterker valget av lyrikk som genre både elevenes innstilling på en faglig aktivitet, informantenes tilgang til den på forhånd ukjente teksten og muligheten for en orientering mot helhetsforståelse.

---

<sup>8</sup> Begrepet *utforske* i elevinstruksjonen ble valgt i dialog med lærerne, fordi vi lette etter et åpnere begrep enn *analysere* eller *tolke*, som umiddelbart ville vist elevene mot lærernes utdelte og gjennomgåtte trinn for trinn-oppskrifter for diktanalyser. I senere innsamlinger av samtaler på Vg3-nivå har begrepet blitt erstattet av *arbeide*, da både lærer og forsker vurderte det dit hen at elevene kunne tro at *utforske* viste til en spesifikk tilnærming som de selv ikke kjente til.

## Forskere i samtale om et dikt

Deltakerne i denne samtalen – to kvinner (Ellen, Frida) og en mann (Geir) – er alle i 40-årene, og de har alle doktorgrad i allmenn litteraturvitenskap eller nordisk litteraturvitenskap. De tre arbeider på samme institusjon, men på ulike institutt. Rammen for samtalen er tilsiktet enkel og åpen: først en runde der alle kommer med sine første innspill, og så er ordet fritt. Før dette ble diktet («Sne» av Stein Mehren) lest høyt og deltakerne arbeidet individuelt med penn i hånden. Selve samtalen varer i 38 minutt, og faller i tre hoveddeler.

I den første delen – styrt av instruksene – gir hver av deltakerne sine første tanker om diktet. De tre innleggene varer alle mellom 3'30» og 3'50», til sammen om lag elleve minutter. Del to er mer dialogisk utforskende når det gjelder teksten og tidligere innspill, samtidig som det også her dreier seg om relativt lange innlegg. Del to kan deles inn i fem sekvenser: en første dialogisk utveksling der deltakerne tar tak i hverandres innspill, etterfulgt av fire sekvenser der en av deltakerne leder an og de øvrige responderer med enighet, støtte eller oppklarende spørsmål. Den siste hoveddelen er åpnere og preget av metaperspektiv på samtalen og tolkningsprosessen. Deltakerne markerer velvilje og respekt for hverandre og situasjonen, og alle tre er fokusert på teksten og på ulike måter å forstå den på. Vi skal se nærmere på den første delen, som grunnlag for å identifisere noen karakteristiske trekk ved samtalen som helhet. Ettersom forholdet til teksten kommer til å stå sentralt, siterer vi diktet i sin helhet:

SNE

Morgenen hadde trengt gjennom  
nedrullede gardiner, vegger, dører  
Og lenge før vi våknet (visste vi det)  
lå vi og smilte oss inn i hverandre  
som da vi var barn av denne lyse  
gjenkjennelse; Sønnen som suger  
noe sterkt og kjølig: Sne ... .

Å våkne til sne: Sceneteppe brister  
og avdekker luften. Hvit og uvirkelig  
skimrer bilder av stor stillhet  
og vår forundring hviler i dette gjenskin  
ny, som en bestandig barndom  
Vi er våkne. Og verdens lys ser oss!

Veiet og funnet for lett. Alt venter. Oss.  
Lydløst glir vi nedover gatene i vårt indre  
Vi bærer verden i oss, kjølig  
som et lett trykk av en hvit blomst  
Vi må venne oss til å puste  
Og ser hverandre. For første gang ... .

Eller som å våkne etter feber  
Våre ansikter har gjennomgått seg selv  
denne forløsning som etterlates  
kjærlighet og lange sykeleier  
Noe som endelig har klarnet i oss  
– en himmel? Vi må venne oss til det

– venne oss til alt. F.eks. stemmer  
Klarere, renere. Og dempet  
som i en stor fortrolighet. Men hvilken?  
Barn kommer ut av lysets ingenting  
Og ler. Lydløst. Som sne.

(Mehren, 1965)

Alle åpningsreplikkene er preget av en vilje til å gripe helheten i diktet, med fokus på komposisjon og tematiske markører. Ellen er først ut. Hun tar utgangspunkt i situasjonen i diktet – et «vi» som våkner til snø:

Skal jeg bare begynne å si litt? [...]. Eh, det er jo mange enkeltbilder her som det sikkert går an å si mye om, altså. Men jeg, det som jeg festet meg med gjennom diktet er vel liksom det vi'et da, som, eh .. [...] Eh, det er vel, ser vel for meg, det er vel ikke sikkert, men jeg ser for meg det vi'et som et slags .. kjærlighetspar, da, elskende par, eller kjærlighetspar, altså, siden det er et par som før de våkner ligger «lå vi og smilte oss inn i hverandre».

Ordvalget her – «ser vel for meg» –, sammenholdt med fokuset på de lyriske bildene i teksten, er verdt å merke seg. En hverdagslig metafor knyttes her til et konkret forestillingsarbeid i møte med diktets representerte verden. Også i elevsamtalen skal vi se at det å se for seg er en produktiv måte å gripe teksten på, fordi det fungerer som et bindeledd mellom faglig og hverdagslig erfaring i tekstarbeidet. Videre fester Ellen seg ved spillet mellom den konkrete beskrivelsen og det hun kaller «metaforiseringen» av oppvåkningen:

Eh, og at dette, dette vi'et da uansett våkner, og at det ikke bare er en beskrivelse av en morgenstund, men at det er ... både en spesiell morgenstund, men òg en metaforisk morgenstund, altså det er noe, sceneteppet som brister og det er noe som «endelig har klarnet i oss» i den fjerde strofen, det er noe, metaforisk oppvåking da, til noe, noe nytt eller noe endret, som jo på det konkrete planet har snøen, da, som snødd i løpet av natten, og verden ser annerledes ut.

På dette grunnlaget utforsker hun noe av det metaforiske potensialet i teksten, før hun gir ordet videre til Frida, som fortsetter i tråd med instruksjonen. Frida forholder seg aktivt til situasjonen og til forrige taler, før hun løfter frem sitt eget perspektiv:

Mm. Skal jeg fortsette? Ja, for meg også, så står det her konkrete, altså den konkrete situasjonen står veldig, veldig, veldig klart også som en sånn, eh, og, men jeg føler likevel at diktet, altså sånn, selv om det begynner med den her veldig mo-, altså den morgenen, morgen som starter før vi'et er bevisst, altså før vi har våknet, altså, mo- ((kremter)), eh, sånn at bevisstheten finnes jo før, altså vi, altså det står «lenge før vi våknet (visste vi det)», sånn at på en måte morgnens forandre-, forandrethet er erkjent før vi'et er i stand til å kunne erkjenne det.

Frida oppsummerer Ellens interesse for den konkrete situasjonen i diktet og markerer at hun er enig i mye, samtidig som hun har en annen tilgang til diktet som helhet. Frida fokuserer på tematiske nøkkelord i hver av de fem strofene i diktet – *gjenkjennelse*, *forundring*, *forventning*, *forløsning* og *fortrolighet* –, som til sammen etablerer en struktur som kaller på fortolkning. Hun viser hvordan *forventningen* i strofe tre er implisitt og dermed utgjør en slags strukturell kjerne omgitt av kategoriene som samler strofene foran og etter.

Når Geir får ordet, har han to tolkninger å forholde seg til, og han bruker mer tid på å posisjonere sin forståelse sammenliknet med de to foregående. Han markerer enighet, og flagger sitt innspill som «enda en justering». Geir poengterer at han «fikk mye ut av» nøkkelordene til Frida og ser diktet som en refleksjon «omkring det å våkne til sne». Han knytter an til den konkrete situasjonen, som Ellen fokuserer på, og leser første strofen som det han senere kaller en form for *anføring* til tankerekken som følger. Anføringen er knyttet til situasjonen, men samtidig nettopp i det før-våkne; han kaller det en indre oppvåkning og en bevegelse innover i et erindringslandskap. Han runder av med å knytte an til Ellen og Fridas forståelse:

Jeg ser ingen motsetning mellom det som dere har sagt, eh, tvert imot. Særlig det med forventning spiller jo, eh, eller samsvarer jo veldig til det å ligge i sengen og vite at du skal våkne opp, og så fortape seg i en sånn halvdrømmeaktig forventning til hva som venter deg når du ruller opp gardinet, [eh], gjenstand .. Ja, jeg lurer på om jeg òg stopper der.

Deltakerne får sagt mye om teksten i sine første innlegg. De lange innleggene indikerer at deltakerne aktiverer en felles forståelse av tenke- og talemåter som passer til situasjonen, og ikke minst fortrolighet med å bruke dem. Alle formulerer et *helhetskonsituerende prinsipp* som de organiserer tekstkommentarene rundt. De *ser sammenhenger* i teksten, og setter ord på dem, for så å forholde seg til både sin egen og andres tolkninger fra en mer distansert posisjon.<sup>9</sup> Det er en prosess som foregår nærmest spontant, på en måte som kan minne om hvordan solister i rytmisk musikk improviserer i grensesnittet mellom musikktradisjonen og det musikalske øyeblikket. En slik analogi rommer også et perspektiv på utvikling og betydningen av erfaring. For å kunne respondere treffsikkert på de mulighetene situasjonen byr på – i møte med teksten – vil erfaring, kunnskap, ferdigheter og holdninger bestemme hvor dypt man klarer å forankre egne observasjoner i teksten som helhet.

I det som følger skal vi se på en samtale mellom elever som nettopp har begynt i videregående skole, på studiespesialiserende linje på en skole med høye opptakskrav og renommé for å dyrke akademiske verdier.

## Elever i samtale om et dikt

Deltakerne i denne samtalen er tre nokså forskjellige Vg1-elever. Kristian opptrer sindig, tar seg god tid, snakker langsomt og lavmælt, og fremstår som undrende. Noen ganger kan han bevege seg inn i eksistensielle digresjoner som synes å fjerne seg fra teksten, men som også kan vise seg å belyse den. Helena prøver ut nylig innlærte fagtermer, og det synes uproblematisk for henne å tilegne seg den akademiseringen av faget som det inviteres til i undervisningen. Som vi skal se, stikker tilegnelsen likevel langt dypere enn det å benytte fagtermer. Marianne fremstår som noe mer usik-

---

<sup>9</sup> Jf. Langers beskrivelse av leserposisjoner knyttet til dannelsen av forestillinger (Langer, 1995). Her er det nokså bokstavelig tale om å tre ut av egne forestillinger og vurdere dem.

ker enn de andre. Hun toner gjerne ned egen kunnskap, samtidig som hun kan ta ordet og forsvare sitt eget perspektiv. På tross av ulikhetene, deler de tre elevene en orientering mot en helhetlig forståelse av diktet, en aksept av situasjonen og en vilje til å lytte til hverandres bidrag i forståelsen av teksten. I deres tilnærming til teksten får utforskingen av diktets lyriske bilder en sentral plass i samtalen. De viser også at de verdsetter en samtale som beveger seg fra utforsking av deler mot et felles og samlende perspektiv på teksten. Elevene samtaler om Tor Ulvens dikt «To fjernsyn»:

### To fjernsyn

To fjernsyn som snør  
mot hverandre  
i en nattestille stue  
kunne vi være,

og det skulle snø  
utenfor også, ned over huset,  
et svimlende snøfall  
som kosmisk støy,

og endelig skulle vi  
ikke forstå hverandre.

(Ulven, 2000)

I samtalens første fase besvarer elevene instruksjonens igangsetter, og presenterer noe de har lagt merke til i teksten. Samtalens start minner om en eksposisjon der rammene for den faglige situasjonen etableres fordi den berører samtalens mest sentrale innholdsmomenter og dens mest benyttede tilnæringsmåter. Disse første ytringene peker slik fremover mot svar senere i samtalen. La oss se nærmer på åpningen, med sideblikk til samtalen som helhet.

Helena, som pekes ut til å starte åpningsrunden, trekker frem to steder i teksten, henholdsvis «To fjernsyn som snør» og «svimlende snøfall / som kosmisk støy», som hun kommenterer fortløpende. La oss se på kommentaren hennes til det andre tekstutdraget:

det som òg er litt spesielt er «svimlende snøfall / som kosmisk støy» for her har du allitterasjon, som da er det at, eh, ord begynner på samme konsonanten, og så har du «kosmisk» imellom, som på en måte skaper et brudd. Det blir på en måte at -s, -s, -s, -k, og så -s igjen, som på en måte .. rister litt i hjernen, for å si det sånn ((humrer))

Ved å starte samtalen er Helena i en risikabel situasjon; hun kan ikke vite hvordan de andre vil besvare hennes forslag til samtalsrammer. Elevene er i ferd med å sosialiseres inn i faglige praksiser; de både lærer og tilegner seg en faglig diskurs. I denne situasjonen er det opp til dem selv å bekrefte og/eller omforme en ikke entydig praksis. Ved første øyekast kan det se ut som om Helena beveger seg innenfor trygge faglige rammer; hun tar i bruk fagbegrepet *allitterasjon*, definerer det og peker på det i teksten. På denne måten viser hun vilje til å forholde seg til teksten som samtalsobjekt og til å ta i bruk fagets spesifikke språk – og på den måten involvere seg i den faglige situasjonen. Hun tar imidlertid også et langt steg ut i det risikable når hun setter ord på den effekten som allitterasjonen har på henne som leser: den «på en måte .. rister litt i hjernen, for å si det sånn». Ved å stille opp sin egen kropp som resonanskasse for diktet, og ved å beskrive den kroppslige reaksjonen på den auditive persepsjonen med en metafor, blottstiller Helena sin egen kroppslig-estetiske<sup>10</sup> erfaring i møte med en litterær tekst. På denne måten viser Helena at diktet og samtalsituasjonen har verdi og relevans for henne som person, og at hennes personlige erfaringer har verdi og relevans for forståelsen av diktet. Helena tar dermed både en sosial og faglig risiko ved å blottstille sin kroppslige erfaring, og ytringen hennes kan møtes med avvisning – både sosialt, fordi hun viser vilje til dyp involvering i det faglige, og faglig, fordi uttalelsen kan oppfattes som subjektivt føleri som ikke hører hjemme i en faglig samtale.

Helenas uttalelse følges ikke av sanksjoner fra de andre, ei heller av noen annen form for umiddelbar tilbakemelding. Men sansene aktiveres i elevenes teksttilnærming også senere i samtalen, om enn på ulike måter. Vi skal komme tilbake til dette om litt, men la oss først se på det som følger umiddelbart etter Helenas ytring, nemlig Kristians svar på instruksjonen:

Kristian    Nei, jeg tenkte på begynnelsen av diktet. «To fjernsyn som snør». Hvis fjernsynene snør, da har de ikke kontakt

---

<sup>10</sup> Her viser *estetikk* til sin klassiske betydning (gr. *aiesthesis*), til sansene og det som kommer til oss gjennom sansene.



Marianne Mm  
 Kristian eller det er bare antennestøy. Sant, og hva kan det bety, hvis det ( ). To, eh, kan være to folk som ikke forstår hverandre.

I Kristians første ytring ser vi et eksempel på hvordan elevene involverer seg i teksten ved å utforske en del, for så å la denne delen belyse og belyses av tekstens andre deler og helhet. I dette konkrete eksempelet siterer Kristian diktets åpning, før han utforsker den første verselinjen ved å redegjøre for hva som forårsaker fjernsynssnø. Tilnærmingen minner om en utforsking av en sammensatt metafor, der han ved å aktivere flest mulig av fjernsynssnøens egenskaper gjør det mulig å vurdere hvilke av egenskapene som er mest relevante for å forstå fjernsynssnøens rolle i diktets helhet. Kristian utforsker ikke fjernsynssnøen til fulle her, men han aktiverer egen kunnskap og bringer frem to kjennetegn som han benytter seg av for å belyse vi'ets forhold i den tenkte situasjonen som skildres i diktet.

Bevegelsen fra utforskingen av dette bildet – fjernsynssnøen – til fortolkningen, markerer Kristian tydelig med spørsmålet «hva kan det bety». Spørsmålet besvarer han tentativt på bakgrunn av den utforskingen han har begynt: På samme måte som fjernsyn uten kontakt og fylt med støy ikke kommuniserer, kan ikke de to som utgjør vi'et forstå hverandre. Kristian benytter ikke ordet kommunisere, og han kommenterer heller ikke diktets kobling mellom vi'et og de to fjernsynene. Kanskje finner ikke Kristian en slik eksplisert viktig i den muntlige situasjonen, eller han gir her uttrykk for sin teft for diktet, i en foreløpig forståelse som det ennå gjenstår å formulere presist. Uansett viser han en vilje til å forankre sin forståelse av dette bildet i lys av andre deler av diktet, og slik sett i lys av diktets helhet.

Kristian har her utforsket billednivået i teksten ved å bringe til torgs kunnskap om verden som kan bidra til samtalen meningskaping. Dette er en måte å involvere seg i samtalen og diktet på som vi finner mange eksempler på i samtalen. Men elevene aktiverer også andre type erfaringer for å utforske bilder og enkeltdeler i diktet, blant annet en form for inn-treden i teksten der de prøver å se – og lytte – fra utsigelsesinstansens perspektiv. Ved å se og se for seg, lytte og «høre for seg» aktiveres visuelle og auditive erfaringer og en form for imaginær visuell og auditiv persepsjon. La oss se på et eksempel fra en lengre fase i første halvdel av samtalen, der teksten utforskes nettopp med utgangspunkt i fjernsynssnøen:

- Kristian Men hva legger dere i et fjernsyn som snør? Du vet jo det i, eh  
 Helena ( ) det se- jeg ser sånn gammelt, gammel tv for meg, [sånn skurrer, ja]
- Krisitan [ja, og så  
 krrr ((lager skurrelyd))]
- Marianne Ja, og så får vi usikker [(informasjon)]  
 Helena [( )] sånn hvite ting, sånn=  
 Krisitan =Ja=  
 Marianne =Og så usikre  
 folk, eller sånn, vet ikke, hva ser du for deg? Det er vanskelig å beskrive det òg, for jeg tenker=  
 Kristian =Jeg tenker bare det er ingen ting,  
 det blir altså ikke input
- Marianne Nei  
 Kristian på det fjernsynet. Det er bare støy  
 [...]
- Helena det jeg s-, ser at det begynte å snø inne før det begynte å snø ute fordi hvis du tar det ord for ord «og det skulle snø / utenfor også» så det har ikke, det s- har ikke liksom snødd [utenfor], men det er derfor jeg tenker at det er to som må holde sammen selv om de ikke passer sammen fordi hvis de bryter sammen altså hvis de bryter opp, noe, hvilket de kommer til å gjøre, så snør det utenfor òg
- [...]
- Kristian Hvis du ikke tenker på kosmisk støy da, altså det sånn fjernsynssnø, men heller, så er det jo egentlig ganske i ro fordi snø er jo stille
- Helena stille
- Kristian Ja, veldig stille
- [...]
- Kristian Så kanskje vi ikke skal tenke «To fjernsyn som snør» at det nødvendigvis må være må være støy

Kristians spørsmål i begynnelsen av sekvensen kan besvares på ulike vis. Helena ser for seg et snøende fjernsyn og beskriver et gammelt fjernsyn som skurrer, fylt av «hvite ting». Kristian responderer på Helenas «skurrer» med en lyd som skal etterlikne fjernsynets skurring. Vi ser at sansene er sentrale i Helenas svar på spørsmålet. Det visuelle er også tydelig til stede i hennes utforskning av sammenhengen mellom fjernsynssnøen og snøen utenfor: «og jeg [...] ser at det begynte å snø inne før det begynte å snø ute». Helena utforsker her situasjonen med hjelp av det imaginære blikket, noe som krever at hun involverer egne erfaringer som hun finner relevante for forståelsen av teksten. I utlegningen sin gjør hun rede for det som er nytt i samtalen

len, vi'ets mangel på valg, mens hun parafraserer teksten i sin forklaring av hvorfor situasjonen er fastlåst: det «snør [...] utenfor òg». I den konteksten samtalen så langt utgjør, viser hun her tydelig til en metafor som de er i ferd med å prøve å gripe; at det «snør [...] utenfor òg» aktiverer slik sett alt det de så langt i samtalen har tillagt snøen.

Kristian utforsker teksten videre ved å kombinere den kunnskaperfaringen han tidligere har brakt inn i samtalen, med sanseerfaringer; han «hører for seg» snøen. Først er snøen skurring og støy, men med ett «hører» han at snøen der ute jo snarere er stille. Denne oppdagelsen korresponderer ikke med Helenas sanseerfaring av fjernsynets skurring, og rokker slik ved synet på vi'ets forhold; det er ikke preget av støy, men snarere av en stillhet som også omringer dem, både i den nattestille stuen og i det snøende uterommet. Her ser vi at Kristian, i sitt forsøk på å se for seg situasjonen i diktet fra utsigelsesinstansens perspektiv og aktivere egne kunnskaper, utvikler en forståelse av det store motsetningsbildet i teksten, som knytter sammen støy og en altomfattende stillhet. Det er en faglig avansert lesning, han har oppdaget oxymoronens funksjon på egen hånd. Kristians oppdagelse er også et eksempel på at elevene i gruppen ikke bare lytter passivt til hverandres ytringer og sier seg enige, men faktisk involverer seg i og svarer på hverandres ytringer. Ved ikke bare å lytte til hva Helena ser og hører når hun ser for seg, men ved å selv involvere seg i denne måten å tilnærme seg teksten på tilfører Kristian denne sanselige utforskingen av diktet sine egne erfaringer. Slik er han med på å forme gruppens felles forståelsesrammer av teksten. Samtalen som helhet er nettopp preget av denne typen involvering i teksten og i de andres ytringer, noe som fører til en søken etter og en åpenhet for oppdagelser som utfordrer forståelsen på ethvert punkt i samtalen.

Mens Kristian og Helena utforsker bildet av de to fjernsynene som snør, er Marianne inne i en assosiativ tolkningsprosess hvor hun gjør til dels store, implisitte sprang. Hun svarer på Kristians spørsmål om fjernsyn som snør, som hun assosierer til «usikker informasjon» og videre til «usikre folk». Dette er karakteristisk for hele samtalen, altså at Kristian og Helena utforsker diktets bilder, mens Marianne i større grad baserer seg på en teft for helhetsforståelse, redegjør for denne, og lar selve fortolkningsprosessen forbli implisitt. Hun er ofte treffsikker i de overordnede fortolkningene, som på etterskudd lar seg forankre i teksten. Likevel kan hun, på tross av sin noe utålmodige bevegelse fra tekst til helhetsfortolkninger, også få øye på tekstelementer som rokker ved disse fortolkningene, som da hun retter oppmerksomheten mot hjelpeverbens funksjon i diktet:

- Marianne Men det står «kunne vi være».  
Helena Ja, det var det jeg skulle si. ((Helena og Marianne ler)) «kunne vi være», så de er ikke det  
[...]  
Marianne Men de snakker jo om hva som kunne skjedd, hva som skulle skjedd.

Denne oppdagelsen rokker igjen ved elevenes forståelse av diktets vi, og konsekvensen av dette kommer de tilbake til mot slutten av samtalen. Der spør de seg hvordan forholdet mellom vi'et kan være «hvis de ikke snør» (Helena), altså hva vi kan vite om den situasjonen utsigelsesinstansen tenker fra – i motsetning til den tenkte situasjonen som skildres i diktet:

- Helena Men her, hvis de ikke snør, hva gjør de da? Jo, de tar inn kanaler  
[...]  
Marianne Da kunne de ( ) kommunisert, kanskje det handler om kommunikasjon, da

Like etter avsluttes samtalen fordi tiden er ute, men vi ser at Marianne ender i et forslag om hva diktet «handler om». Begrepet tema nevnes ikke eksplisitt, men det er tydelig at Marianne foreslår en samlende tematikk når hun sier at «kanskje det handler om kommunikasjon». Selv om det ikke sies noe om hva slags kommunikasjon, mellom hvem og i hvilken situasjon, favner dette helhetsperspektivet implisitt både det spørsmålet som her er i spill og en forståelse av diktet som samler det meste av samtalen. Analysen av samtalen som helhet gir dermed grunnlag for å hevde at de har utviklet en felles forståelse som griper dypt i svært komplekse forhold i teksten.

## Oppsummering og implikasjoner for undervisningspraksis

Når vi sammenholder de to gruppesamtalene, ser vi at det finnes en del likhetstrekk mellom dem. Begge gruppene involverer seg umiddelbart i situasjonen; de involverer seg med egne faglige og personlige erfaringer i teksten, de svarer på de andres ytringer, og de tar risiko ved å aktivere egne erfaringer og ved å utfordre de andres og egen forståelse av tekstens deler og helhet. Elevene arbeider seg frem til en rik forståelse av teksten, og de aktiverer i stor grad egen erfaring som forståelsesramme for teksten, på en måte som har klare likhetstrekk med forskersamtalen. Alt i alt synes det rimelig å hevde at elevene i denne samtalen er på vei inn i norskfaget gjennom den

litterære samtalen som faglig praksis. Men de to samtalene skiller seg også noe fra hverandre. Mens forskerne i sine første ytringer etablerer helhetlige perspektiver allerede fra starten av, og deretter forholder seg til hverandres helhetsperspektiv, starter elevene i enkeltdelene, for så å etablere et helhetlig perspektiv på teksten.

Forskjellene mellom de to samtalene handler om dybdeforståelse og tolkningskvalitet, men aller mest om effektivitet. Der elevsamtalen har preg av en kollektiv prosess frem mot en helhetsforståelse, etablerer forskerne en slik forståelse hver for seg, som et utgangspunkt for samtalen. Slike forskjeller lar seg forklare i et utviklingsperspektiv, som uttrykk for at elever i Vg1 er på vei inn i det faget som er forskernes hjemmebane. Et slikt perspektiv kan også ha noen produktive implikasjoner for litteraturundervisningen på ulike trinn i skoleløpet, som vi vil løfte frem helt til slutt.

Å skape aksept for tekstarbeidet, er et avgjørende første skritt på veien mot en god samtale om litteratur. Når en slik aksept er på plass, er det et stort rom for fagliggjøring av teksterfaring. Tidlig i utdanningsløpet vil det være særlig viktig å anerkjenne elevenes opplevelse av relevans i møte med teksten. Samtidig vil faglighet i litteraturundervisningen kunne vise seg i utfordringer knyttet til det å presisere og utdype med eksempler og etter hvert også med relevante begreper. Faglig utvikling i den litterære samtalen handler slik sett om at den erfaringen elevene møter teksten med i økende grad er faglig farget.

Det er også gode grunner til å løfte frem tekstsamtalen som arena for utøvelse av faglighet, også nedover i grunnskolen. Den muntlige situasjonen legger listen lavt for å bevege seg mellom ulike erfaringsområder og eksperimentere med sammenlikninger. I norsk skole er dette en viktig påminnelse i en situasjon der kompetansemål i økende grad styrer undervisningen, og der målene knyttet til samtaler ser ut til å fortrenses fra læreplanen.<sup>11</sup>

Med større bevissthet om at litteraturundervisningen rommer faglige praksiser, vil det også være mulig å gi den en felles retning og progresjon, og en form for arbeidsdeling mellom trinnene. Elevene vi har møtt i begynnelsen av videregående skole, er godt forberedte til den formen for akademisk fagliggjøring som finner sted i norskfagets litteraturundervisning i studiespesialiserende program, med fokus på begreper og en mer stringent

<sup>11</sup> Deltakelse i utforskende samtaler om litteratur er en gammel målformulering etter 10. trinn, som i siste revisjon av læreplanen i norsk (2013) ble omdannet til to nye mål: ett som peker på samtalens innhold, og ett som peker på retorisk form og argumentasjon (Gourvenec, Nielsen & Skaftun, 2013).

metodisk praksis. Analysen av hva disse elevene får til i møtet med en ukjent tekst har imidlertid også relevans for den obligatoriske grunnutdanningen. De tre elevene utforsker tekstens verden ved å se og se for seg hva teksten sier, og de viser en forståelse for at helheten legger premissene for å vurdere om tolkningene av enkeltaspekter er gode eller ei. Et slikt bilde av elever som er involverte i den litterære samtalen som faglig praksis, gir holdepunkter for hva opplæringen gjennom ungdomsskolen kan strekke seg mot: 1) å få elevene til å utforske hva som faktisk står i teksten, og på sikt 2) bygge et tolkningsfellesskap som anerkjenner enkle, men sentrale kriterier for kvalitet knyttet til forståelse og tolkning.

## Litteratur

- Alexander, P. A. (2000). Toward a Model of Academic Development: Schooling and the Acquisition of Knowledge. *Educational Researcher*, 29(2), 28–44. doi:10.2307/1177054
- Alexander, P. A. (2003). The Development of Expertise: The Journey From Acclimation to Proficiency. *Educational Researcher*, 32(8), 10–14. doi:10.3102/0013189X032008010
- Alexander, P. A. (2005). The path to competence: A lifespan developmental perspective on reading. *Journal of Literacy Research*, 37(4), 413.
- Alexander, P. A. & Fox, E. (2004). A historical perspective on reading research and practice. I R. B. Ruddell & N. J. Unrau (red.), *Theoretical models and processes of reading* (bd. 5, s. 33–68). Newark, Del.: International Reading Association.
- Bakhtin, M. (1981). *The dialogic imagination: four essays*. (M. Holquist og C. Emerson, overs.). Austin: University of Texas Press.
- Bakhtin, M. (1986). *Speech genres and other late essays*. (V.W. McGee, overs.; M. Holquist & C. Emerson, red.). Austin, Texas: University of Texas Press.
- Bakhtin, M. (1991). *Det dialogiska ordet*. (J. Öberg, overs.). Gråbo: Anthropos.
- Berge, K. L. (2005). Skrivning som grunnleggende ferdighet og som nasjonal prøve – ideologi og strategier. I S. Nome & A. J. Aasen (red.), *Det nye norskfaget* (s. 161–188). Bergen: Fagbokforlaget.
- Dreyfus, H. L. & Dreyfus, S. E. (1986). *Mind over machine: the power of human intuition and expertise in the era of the computer*. New York: Free Press.
- Gee, J. P. (2002). Learning in semiotic domains: A social and situated account. I *Yearbook – National Reading Conference*, bd. 51, s. 23–32.
- Gee, J. P. (2011). *An Introduction to Discourse Analysis: Theory and Method*. New York og London: Routledge.
- Gee, J. P. & Hayes, E. R. (2011). *Language and Learning in the Digital Age*. New York: Routledge.
- Gourvennec, A., Nielsen, I. & Skaftun, A. (2013). Litteraturens plass i kommunikasjonsfaget norsk. *Norsklæreren. Tidsskrift for språk og litteratur*, 1, 18–21.
- Guthrie, J. T. & Wigfield, A. (2000). Engagement and motivation in reading. I M. L. Kamil, P. Mosenthal, P. D. Pearson & R. Barr (red.), *Handbook of reading research* (bd. 3, s. 403–422). Mahwah, New Jersey, London: Lawrence Erlbaum Associates.

- Hertzberg, F. (2009). Skolen og grunnleggende ferdigheter. I J. Møller, T.S. Prøitz & P. Aasen (red.), *Kunnskapsløftet – tung bør å bære? Underveisanalyse av styringsreformen i skjæringspunktet mellom politikk, administrasjon og profesjon* (42/2009).
- Hetmar, V. (1996). *Litteraturpædagogik og elevfaglighed: Litteraturundervisning og elevernes litterære beredskab set fra en almenpædagogisk position. Litteraturpædagogik og elevfaglighed*. Danmarks Lærerhøjskole.
- Hodgson, J., Rønning, W. & Tomlinson, P. (2012). *Sammenhengen mellom undervisning og læring. En studie av læreres praksis og deres tenkning under Kunnskapsløftet. Slutt-rapport* (NF-rapport nr. 4/2012). Nordlandsforskning.
- Langer, J. A. (1995). *Envisioning literature: literary understanding and literature instruction*. New York og London: Teachers College Press.
- Langer, J. A. (2010). *Envisioning Knowledge: Building Literacy in the Academic Disciplines*. New York og London: Teachers College Press.
- Lankshear, C. (1999). Literacy Studies in Education: Disciplined Developments in a Post-Disciplinary Age. I M. Peters (red.), *After the Disciplines. The Emergence of Cultural Studies* (s. 199–227). Westport, Connecticut og London: Bergin & Garvey.
- Lankshear, C. & Knobel, M. (2003). *New literacies: changing knowledge and classroom learning*. New York: Open University Press.
- Mehren, S. (1965). *Gobelin Europa: dikt*. Oslo: Aschehoug.
- Rychen, D. S. & Salganik, L. H. (2001). *Defining and selecting key competencies*. Kirkland, Wash.: Hogrefe & Huber.
- Rychen, D. S. & Salganik, L. H. (2003). *Key competencies for a successful life and a well-functioning society*. Göttingen: Hogrefe & Huber.
- Shanahan, T. & Shanahan, C. (2008). Teaching disciplinary literacy to adolescents: Rethinking content-area literacy. *Harvard Educational Review*, 78(1), 40–59.
- Skaftun, A. (2009). *Litteraturens nytteverdi*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Skjelbred, D. & Veum, A. (red.). (2013). *Literacy i læringskontekster*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Vygotskij, L. S. (2001). *Tenkning og tale*. (T.-J. Bielenberg & M. T. Roster, overs.; A. Kozulin, red.). Oslo: Gyldendal akademisk.





## **Artikel 2**



Aslaug Fodstad Gourvennec

Stipendiat ved Nasjonalt senter for leseopplæring og leseforskning,  
Universitetet i Stavanger

## En plass for meg? Faglig identitetsbygging i en litterær praksis

### **Sammendrag**

Artikkelen søker å bidra til kunnskap om utvikling av fagspesifikk ferdighetsutøvelse, nærmere bestemt om litterær faglighet slik den kommer til uttrykk i meningsskapingen i møtet mellom leser/e og tekst. Slik kunnskap er en forutsetning for å svare på grunnleggende ideer både i Kunnskapsløftet og i Fremtidens skole (NOU2015:8). Artikkelen søker å besvare hvordan tre elever på vei inn i et mer akademisk preget litteraturfag skaper en plass for seg selv og hverandre i den litterære samtalen som faglig praksis. En litterær gruppesamtale mellom tre høytpresterende vg1-elever studeres i lys av James Paul Gees såkalte building tasks (2011). Primært studeres de forbindelsene (connections) elevene skaper i meningsskapingsprosessen. Analysene viser at elevene nærmer seg teksten på ulikt vis og aktiverer erfaringer fra ulike felt. De er engasjerte i samtalen og teksten, tar og gir hverandre plass i det faglige fellesskapet og trer inn i og former faglig identitet og praksis. De utfordringene elevene støter på i samtalen er knyttet til manglende redskaper for å håndtere tolkningsmangfold og teksters motstand, og artikkelen peker både på muligheter og utfordringer for praksis.

*Nøkkelord:* faglig praksis og identitetsbygging, engasjement, litterære samtaler, litteraturundervisning

### **Abstract**

*This article seeks to contribute to knowledge of the development of disciplinary literacy practices, more specifically, literary disciplinarity – as it emerges in the meaning-making process between reader/s and text. Such knowledge is required in order to respond to fundamental ideas in the Norwegian Curriculum and the Official Public Report about the school of the future (NOU 2015:8). This article seeks to answer how three students entering a more scholarly literature subject than before, make a place for themselves and each other in the literary conversation as a disciplinary practice. By means of James Paul Gee's building tasks (2011), particularly the connections the students build in their meaning-making process, a literary group conversation among three high achieving students in the beginning of upper secondary school is studied. The analyses reveal that the students approach the text in different ways, activating*

*experiences from different fields. They are engaged in the conversation and the text, take and give each other a place in the disciplinary community, and enter and form the disciplinary practice. The challenges the students encounter during the conversation are connected to a lack of tools to handle the wide range of possible interpretations and the text's obstacles. Hence, this article points towards both possibilities and challenges in matters of literature education.*

*Keywords: disciplinary practice and identity building, engagement, literary conversations, literature education*

## Innledning

En grunntanke ved innføringen av Kunnskapsløftet, var at planen skulle forstås som en *literacy*-reform (Berge, 2005; Skaftun, 2009; Skjelbred & Veum, 2013), der de grunnleggende ferdighetene skulle styre opplæringen mot en større vektlegging av "utøvelse av faglighet" (Berge, 2005). I *Fremtidens skole* (NOU 2015:8, 2015) reaksentueres behovet for fagspesifikk kompetanse, og det kalles på tilrettelegging for dybdelæring og progresjon i undervisningen. Kunnskap om hva som kjennetegner fagspesifikk ferdighetsutøvelse *på ulike trinn i skoleløpet* er avgjørende for en undervisning der slik utøvelse både er mål og middel. Høytpresterende elever på ulike undervisningstrinn er én kilde til kunnskap om faglighetsutøvelse. Denne gruppen elever vil ofte være *engasjerte* eller *involverte* i den faglige situasjonen og oppgaven. Ved å studere slike elever i faglig forankrede *literacy events* (Heath 1982), kan vi få tilgang på uttrykk for faglighet i utvikling, samt tegne noen eksemplariske bilder av faglighetsutøvelse som synes mulig også for andre elever.

I det følgende er det utøvelse av faglighet i *litteraturfaget* som studeres. Hva litteraturfagligheten er, og bør være, finnes det flere didaktiske og litteraturteoretiske perspektiver på, men eksplisitt eller implisitt synes det å være bred konsensus om at *meningsskaping* i møte med litterære tekster utgjør en vesentlig del av fagets kjerne. Selve drivkraften i meningsskapingprosessen er dialogen mellom leser/e og litterær tekst. En slik dialog kan foregå i ulike typer hendelser og arbeidssituasjoner og språklig formes og formidles muntlig og skriftlig. Den litterære samtalen er én form for praksis der dialoger både mellom lesere og mellom lesere og tekst kan foregå. Litterære samtaler i ulike varianter er både mye brukt i undervisningen og rikt omtalt i forskningslitteraturen. Den lærerstyrte helklassesamtalen er diskutert som genre, blant annet i lys av elevenes og lærerens deltakelse og samtalens innhold og formål (Hultin, 2006), og med interesse for vilkår for den gode samtalen på fagets premisser (Aase, 2005). En rekke studier belyser hvordan ulike typer tekstsamtaler influerer på elevenes deltakelse og forståelse (Freedman et al. 2005; Freedman & Delp 2007, Nystrand (red), 1997; Applebee et al, 2003; Reznitskaya, 2012), mens andre

diskuterer hvilke pedagogiske muligheter og begrensninger litterære samtaler i helklasse og grupper innebærer (Bommarco, 2006; Tengberg, 2011), eller hvordan meningsskapingen i samtaler formes i møtet mellom teksten og elevenes liv (Rødnes 2009, 2011). Til sammen viser disse studiene at den litterære samtalen på den ene siden har potensial til å være et møtested mellom elevenes erfaringsverdener og tekst, et sted for utvikling og danning, mens de på den andre siden peker på utfordringer ved samtaleformen, slik som å få alle elevene til å delta eller som lærer å fylle rollen som en mer kvalifisert andre, uten å styre elevene mot en lukkende tolkningsprosess.

Meningsskapning og faglige identiteter kan være mangfoldige og i større eller mindre grad uttrykke deltakelse i det diskursive fellesskapet. *Engasjement* er en nøkkel til å gripe dette mangfoldet, men det er et begrep som kan forstås på ulike måter, og som derfor krever en avklaring. I hverdagspråket kan *engasjement* blant annet gi konnotasjoner til visse typer følelser, til overbevisning og iver, mens det innen forskning gjerne forstås enten som ensbetydende eller forbundet med motivasjon (se Solheim, 2014).

Martin Nystrand og Adam Gamoran (1989) knytter motivasjon og engasjement sammen på en måte som fanger opp elevenes intensjoner i det de gjør. De skiller for det første mellom det å være engasjert og det å være *disengaged*, der sistnevnte ofte er forbundet med det å være "offtask" (ibid, s. 5). Videre sorterer de engasjement etter hva som motiverer engasjementet. De etablerer to kategorier – proseduralt og substansielt (*procedural* og *substantive*) engasjement. Proseduralt engasjement innebærer at man gjør det man blir bedt om og følger klassens og fagets regler og prosedyrer, mens substansielt engasjement innebærer "sustained commitment to the content and issues of academic study" (Nystrand & Gamoran, 1989, s. 3). Proseduralt engasjerte elever er altså i mindre grad intensjonelt rettet mot saken selv. På grunn av den intensjonelle orienteringen mot den faglige substansen, virker substansielt engasjement sterkt læringsfremmende (Nystrand & Gamoran, 1989, s. 22), og det er denne intensjonelle dimensjonen ved engasjement vi her vil ta med oss videre. Instruksjoner og arbeidsformer er to faktorer som har betydning for om elevene engasjerer seg (Nystrand & Gamoran, 1989), og det er den type undervisning som Nystrand senere omtaler som dialogisk instruksjon eller undervisning (1997; 2006), som særlig inviterer elevene til substansielt engasjement.

Hubert og Stuart Dreyfus løfter frem risiko som vesentlig aspekt ved engasjement, og supplerer slik sett Nystrand og Gamorans begrep med en emosjonell dimensjon. I deres *ferdighetsmodell* (*skill model*, 1986, modellen er diskutert som ramme for å forstå leseferdighet i Skaftun 2009 og 2011) skildres fem ferdighetsnivå – *begynner*, *avansert begynner*, *kompetent*, *kyndig* og *ekspert* – ved hjelp av ulike dimensjoner. I dimensjonen *engasjement* ser vi en utvikling av hvordan utøveren av en ferdighet går fra å være distansert (*detached*) i de to første nivåene, til å involvere seg i resultatet på kompetansenivået, i forståelsen

på kyndighetsnivået, før hun som ekspert er helt involvert i utøvelsesøyeblikket. Veien gjennom kompetansenivået er lang, og vi kan tenke oss at den kan sammenfalle med en mulig vei gjennom videregående skole, der elevene er i ferd med å utvikle evnen til å innta et overordnet perspektiv på teksten. For den kompetente leseren innebærer det stor risiko å gi bud på et slikt perspektiv, og risikoen fører til et ansvar for resultatet og dermed et emosjonelt engasjement i det: ”Med utøverens valg følger engstelsen for at han har gjort et dårlig valg, og en motsvarende indre jubel hvis det viser seg å være et godt valg” (Skaftun, 2009, s. 69). Erfaring med en slik risiko er i ferdighetsmodellen helt sentral for utviklingen fra kompetent til kyndig.

Mikhail Bakhtins betoning av sammenhengen mellom ansvar og det å være i en svarende posisjon er forenlig med de dimensjonene ved engasjement vi har sett på – kognitiv intensjonalitet og emosjonell risiko – og tilfører samtidig en etisk dimensjon. I hans forståelse av språk er ytringen den sentrale bestanddelen, og ytringen inngår i en uendelig kjede av andre ytringer (Bakhtin, 1986). Ytringen er uløselig knyttet til den talende – som alltid vil måtte forholde seg til tidligere ytringer og foregripe framtidige ytringer. Det er ingen vei utenom denne unike plassen som hver av oss innehar i verden – det finnes ikke noe alibi for vår væren (Bakhtin, 1993, s. 40; Morson & Emerson, 1990, s. 31). Det etiske idealet i den sosiale verden så vel som i den humanistiske delen av den vitenskapelige verden, er det Bakhtin kaller kreativ forståelse (*creative understanding*, 1986, s.7). I den programmatisk teksten ”Art & answerability” poengterer han hvordan kunsten og verden ikke er ett, men må bli ett ”in the unity of my answerability” (Bakhtin, 1990, s. 2). Kreativ forståelse innebærer at vi som svarende investerer vårt beste, og dermed innebærer det også risiko – som følge av at vi bryr oss.

Med gjenklang fra disse teoretiske innfallsvinklene, kan vi hevde at et rikt begrep om *engasjement* omfatter både en intensjonell, en emosjonell og en etisk dimensjon. I det følgende klinger alle disse dimensjonene med når begrepet benyttes. De fleste som har vært i berøring med skolehverdagen, vet likevel at ikke alle situasjoner er gjennomsyret av et slikt engasjement. Men vi vet at det er verdt å strebe mot fordi det er svært læringsfremmende (Guthrie & Wigfield, 2000) og kan føre elevene ”inn i en god spiral der leserens engasjement og læringsutbytte påvirker hverandre gjensidig” (Solheim, 2014, s. 77).

I meningsskapingsprosessen møter og besvarer den engasjerte leseren teksten med sine erfaringer, blant annet fra et personlig eller hverdagslig felt, fra andre fagfelt, eller fra det spesifikt litteraturfaglige feltet. I denne artikkelen skal vi møte tre høytpresterende elever på vei inn i faglige praksiser som i videregående skole får et tydeligere akademisk preg enn tidligere i opplæringen, blant annet gjennom en omfattende fagspesifikk begrepsinnlæring og en vektlegging av tektnære lesninger og litteraturhistorisk kontekstualisering. Den litterære gruppesamtalen mellom elever er en etablert praksis, med mer eller mindre spesifiserte rammer, som elevene bidrar til å bekrefte og fornye gjennom måten

de deltar i praksisen på. I det følgende skal vi se hvordan de tre elevene diskursivt trer inn i denne praksisen og ved å engasjere seg skaper en plass der for seg selv og for hverandre. For å studere dette vil James Paul Gees (2011) diskursanalytiske verktøykasse (*tool kit*) hentes frem, og særlig vil de *forbindelsene (connections)* elevene bygger i meningsskapingen være sentrale i analysen. Disse forbindelsene er viktige både i elevenes vei inn i, bekreftelse av og forming av en faglig praksis og som bidrag til forming av deres egen og hverandres faglige diskursive identitet. Artikkelen vil slik forsøke å besvare forskningsspørsmålet *Hvordan skaper tre elever på vei inn i et mer akademisk preget litteraturfag en plass for seg selv og hverandre i den litterære samtalen som faglig praksis?*

Ved å studere engasjerte elevers meningsskaping, formes bilder av hvordan elever kan gi en litterær tekst og en faglig situasjon relevans, samt hvordan teksten, situasjonen og elevenes egne erfaringer og diskursive identitet kan møtes og ha relevans for hverandre. Bilder av slike komplekse hendelser kan i neste omgang forstås som eksemplariske, det vil her si som eksempler på faglighetsutøvelse hos utøvere i utvikling.

## Metodologiske overveielser

I en litterær samtale skapes mening i møtet mellom elever, tekst og kontekst. Ethvert slikt møte er unikt, og hvordan elevenes erfaringsverdener og tekst gjøres relevante for hverandre, avhenger av det komplekse samspillet i det unike møtet. I et slikt lys er det meningsfullt å studere enkeltmøter; så lenge ytringen er avhengig av sin sammensatte kontekst, er det ved å studere situerte ytringer vi kan få innblikk i hvordan elevene skaper mening og hvordan de utøver faglighet. Fortolkningen av samtalen i det følgende gjøres i lys både av den umiddelbare situasjonskonteksten som finnes i samtalen helhet og deler, og av observasjoner av litteraturundervisningen i klassen og samtaler og intervjuer med elevene. Studien av enkeltsamtalen er likevel primært interessant i kraft av å være generaliserbar eller gjenkjennbar. I dette tilfellet er den interessant som ett eksempel på hvordan faglighet kan komme til uttrykk i overgangen mellom to skoleslag. Studien er slik et bidrag til et større bilde av, og til teoretisk utvikling om, faglighet i utvikling. De tre elevene i denne samtalen går frem på ulikt vis i møte med teksten, men jeg vil ikke her diskutere deres plassering i utviklingstrinn. Selv om samtalen er unik, er det et mål at forskere som arbeider med og lærere som underviser denne aldersgruppen i litteratur, kan kjenne igjen samtalen som beskrives her i lys av erfaringer fra tilsvarende situasjoner i skolen, slik at studien kan føre til refleksjon over praksis.

I denne studien har det både i utvalget av informanter og i designet av selve samtalen vært et mål å legge til rette for situasjoner som inviterer til engasjement. Dette gir studien et eksperimentelt trekk, da mange elever i mange

faglige situasjoner ikke er engasjerte. Samtidig er både instruksjonen elevene får og arbeidsformen nært beslektet med autentiske skoleinstruksjoner og - arbeidsformer.

Av hensyn til den engasjerende situasjonen, har jeg vendt meg til en skole der det er stor sjanse for å finne mange informanter rede til å engasjere seg i faglige hendelser. Skolen har historisk forankret akademisk profil og renommé, høye opptakskrav og er en attraktiv arbeidsplass for lærere med akademisk selvbilde. Her finnes det en gjensidig forventning mellom lærere og elever om at faglige utvikling og aktiviteter er undervisningens hovedanliggende. Samtalen som studeres her, er én av 21 innsamlede samtaler mellom elever i vg1-vg3 på denne skolen. Gruppene ble satt sammen i samarbeid med elevenes norsklærere.

Elevene fikk en svært åpen instruksjon for samtalen der de, etter en igangsetter, helt enkelt fikk beskjed om å utforske teksten (et dikt) sammen. Dette er en instruksjon der man i liten grad kan gjøre det man blir bedt om uten å engasjere seg, simpelthen fordi det å svare på oppgaven krever at man går i reell dialog med teksten. Dersom elevene aksepterer rammene for situasjonen og trår over terskelen inn i den gitte aktiviteten, vil veien altså trolig være kort til engasjement.

Både engasjementet og faglighetsutøvelsen medieres i samtalen først og fremst språklig, i det talte. I Gees diskursteori er språket den primære analysegjenstanden, og syv språklige såkalte *building tasks* er sentrale i hans analysemetode: "Whenever we speak or write, we always (often simultaneously) construct or build seven things or seven areas of 'reality'" (Gee, 2011, s. 17). Disse syv kaller han *significance, practices, identities, relationships, politics, connections* og *sign systems and knowledge* (Gee, 2011, s. 17ff). De er tett sammenvevde og glir tidvis over i hverandre, og i analytisk øyemed fremtrer de dermed snarere som ulike perspektiv å møte det utsnittet av språklig virkelighet (*piece of language*) med som analyseres enn som adskilte analysekategorier. Ulike virkelighetsutsnitt og forskningsinteresser vil ofte innebære at ett eller flere av perspektivene løftes frem i forgrunnen, mens andre trer i bakgrunnen. I denne artikkelen vil særlig *forbindelser (connections)* vies oppmerksomhet i analysen, men også de andre vil bidra til å belyse og karakterisere samtalen.

Vi har allerede sett hvordan studien er designet for å optimalisere vilkårene for faglighetsutøvelse. Når elevene aksepterer oppgaven, tilskriver de samtidig den faglige hendelsen – det vil si samtalen, den litterære teksten, hverandres ytringer og hverandre som deltakere – viktighet (*significance*); situasjonen er verdt å engasjere seg i fordi et slikt engasjement gir faglige eller sosiale goder (*politics*). Tidlig i skoleåret i vg1 kan vi tenke oss at akkurat hva som fører til tildeling av faglige og sosiale goder ikke er helt avklart blant elevene ennå, men i en klasse av høytpresterende elever, er sjansen god for at faglig engasjement anerkjennes av de andre. Vi skal se at elevene i denne samtalen skaper *relasjoner* til hverandre som bekrefter den enkeltes utprøving av en faglig praksis og identitet; de møtes her på like fot i en åpen situasjon. Hva slags



identiteter (*identities*), tegnsystemer og kunnskap (*sign system and knowledge*) som hører hjemme i situasjonen, er tett forbundet med hva slags praksis (*practice*) elevene her er en del av, en praksis elevene altså kan prøve ut og være med på å forme hvis de tar på seg den faglige risikoen det er å tre inn i det ikke entydige. Praksisen bekreftes og formes av elevene og kommer til uttrykk i de forbindelsene (*connections*) elevene skaper både mellom tekstens deler og helhet og mellom teksten og andre erfaringsområder, samt i hvordan elevene responderer på hverandres forbindelser. Ved å studere forbindelsene elevene gjør i en litterær samtale, vil vi altså samtidig kaste lys over elevenes forståelse både av praksisen de tar del i, og av hva slags kunnskap, tegnsystem og identiteter som hører hjemme der. Gees *building tasks* er diskursive størrelser, og de gir oss mulighet til å studere blant annet praksis og identitet knyttet til det enkelte unike virkelighetsutsnittet, men ikke som essensielle størrelser.

Samtalen er tatt opp med en lyd- og bildeopptaker som elevene har vent seg til gjennom flere ukers observasjonsarbeid. Til grunn for analysen ligger transkriberingen av opptaket. Den tekstliggjøringen transkriberingen innebærer er et første analysetrinn, da alle nyansene som finnes i stemmer og gester ikke kan nedfelles i tekst. For å kvalitetssikre analysene, har jeg under arbeidet til stadighet vendt tilbake til opptakene.<sup>1</sup>

### Analyse: Meningsskaping ved hjelp av forbindelser

Vi skal se at de tre vg1-elevne Sara, Erik og Lise er ganske ulike i måten de møter diktet på, samtidig som de fremstår som engasjerte i de ulike faglige situasjonene de er observert i. I en samtale om gruppesammensetning med norsklæreren deres, Kari, fremstilles Sara som en av klassens to lyrikklesere – en elev som læreren vet leser lyrikk på fritiden. I den tiden jeg følger klassen, er Sara ofte rask til å formulere tolkninger som er rettet mot en tematisk helhetlig forståelse av diktet. Erik er tydelig påkoblet i helklassesammenhenger, selv om han holder en lavere profil enn Sara; mens hun rekker opp hånden ved de fleste av lærerens spørsmål, er Erik noe mer tilbakeholden. Hans engasjement kommer derimot svært tydelig til syne i andre arbeidssituasjoner, slik som når han driver meningsskapingen fremover i et gruppearbeid om et dikt som skal munne ut i en muntlig presentasjon for klassen. Lise tar, som Sara, stor del i klassens plenumssamlinger, både ved å besvare lærerens spørsmål og ved å stille spørsmål. Hennes bidrag er ofte tett knyttet til fagspesifikke erfaringer og begrep, og Kari har store karaktermessige forventninger til henne i norskfaget.

Vi skal i det følgende se hvordan de tre elevene sammen skaper mening i møte med et dikt av Tor Ulven, ved hjelp av ulike typer forbindelser tekstinternt og mellom teksten og ulike erfaringsverdener. Siden diktet innehar hovedrollen i elevenes meningsskapingsspross, gjengis og knyttes det noen overordnede kommentarer til det her:

To fjernsyn.  
To fjernsyn som snør  
mot hverandre  
i en nattestille stue  
kunne vi være,  
  
og det skulle snø  
utenfor også, ned over huset,  
et svimlende snøfall  
som kosmisk støy,  
  
og endelig skulle vi  
ikke forstå hverandre.

(Ulven, 2000)

I diktet presenterer utsigelsesinstansen et tenkt komplekst øyeblikksbilde av hvordan relasjonen mellom ”vi” kunne vært. I første strofe skildres vi’et som to snøende fjernsyn i en nattestille stue, i andre strofe uterommet stuen er omkranset av, hvor snøen faller, og videre inngår det hele i et altomfattende ”svimlende snøfall/som kosmisk støy”. I tredje og siste strofe vendes oppmerksomheten eksplisitt tilbake til vi’et og relasjonen mellom de to; i den tenkte situasjonen skal de ”endelig” ikke forstå hverandre. I diktet finnes en oksymoronsk sammenstilling av stillhet og støy – representert på den ene siden av stillheten i nattens innerom og snøens lyddempende virkning i uterommet, og på den andre siden den kosmiske *støyen* og snøens svimlende virkning. Denne sammenstillingen gir gjenklang til den siste strofen dersom vi forstår ordet ”endelig” som en forløsning av noe etterlengtet; menneskenes streben etter å bli forstått og forstå hverandre utfordres her av en lengten etter å slippe å forstå. Alternativt kan ordet ”endelig” fungere som et tidsadverb uten konnotasjonen til noe etterlengtet – og dermed åpne for andre tolkninger av diktet som helhet. Vi kan også tenke oss at spenningene i teksten ikke lar seg løse, at den siste strofen bærer i seg en motstand mot en entydig helhetstolkning av diktet. Med en tekst som kan leses på ulike måter, står elevene overfor en genuint åpen oppgave.

Erik, Lise og Sara går gjennom diktet strofe for strofe, og i gjennomgangen blir det tydelig at den siste strofen byr på utfordringer. Den passer ikke inn i deres helhetsforståelse av diktet og identifiseres tidlig i samtalen som vanskelig. Elevene bidrar med ulike tilnæringsmåter til teksten; vi skal se hvordan Erik aktiviserer sin naturfaglige erfaring i møte med diktet, Sara etablerer tematiske perspektiver basert på enkeltobservasjoner i teksten, og Lise i større grad forsøker å utforske samspillet mellom enkeltobservasjoner og knytter an til tekster og termer fra undervisningen. Tilnærmingen til teksten blir på denne måten åpen og mangfoldig, men forsøkes så ført frem til én helhetlig

fortolkning, en variant av den Sara bringer på banen tidlig i samtalen. Denne fortolkningen volder elevene hodebry fordi den siste strofen ikke uproblematisk lar seg innlemme i den. Likevel lar gruppen aldri vanskene føre til en reell revurdering av sin første forståelse av tekstens helhet.

### Andre fag som referanseramme

I starten av samtalen tar Sara utgangspunkt i instruksjonens igangsetter (å presentere noe som de har lagt merke til i diktet) og sier de skal begynne med noe som "captured our attention" (25)<sup>2</sup>. Erik besvarer umiddelbart Saras oppfordring ved å vende seg tilsynelatende åpent til diktets første linje ("To fjernsyn som snør") og sette den i forbindelse med siste linje i andre strofe ("som kosmisk støy"):

Erik	"To fjernsyn som snør", eh, "som kosmisk støy" står det, står det senere. Hva dere tenker på når det er snø på fjernsyn, snør?	30
Sara	Jeg tenker at det er noe som ikke fungerer	
Lise	Ja, noe [som] som er bare [rot]	35
[...]		
Erik	Det som er, det er at det, den snøen som du ser på tv, det er kosmisk støy. Det er dét det egentlig er.	40
..		
Sara	Mm	45
Lise	Åja, [sånn] vitenskapelig, liksom ((ler))	
Erik	[Det er, det er] [...] Ja, vitenskapelig sett, så er det dét.=	50
Sara	=Å ja, kult	
Erik	Og det er, det er informasjon som kommer fra, ut-, omkring i verdensrommet, liksom	
Lise	Åh=	55
Erik	=som skaper det der, det er kosmisk støy	
Sara	[Kult]	
Lise	[Åh]	
Erik	Hm. Og så det jeg liksom, da kommer jeg automatisk, altså siden=	60

Sara =Ja=  
 Erik = tittelen er jo "To fjernsyn", 65  
 og det, så videre så tenker jeg at det handler  
 egentlig om støy

Erik starter med å løfte frem det bildet teksten tegner av de snøende fjernsynene og samtidig invitere de andre til å tilføre bildet mening. Hans spørsmål om hva de andre "tenker på når det er snø på fjernsyn" (31-2) kan med sitt litt løst formulerte "tenker på" åpne for et vidt spekter av svar, og en liten pause etter spørsmålet gir de to andre rom for å ta til orde. Ganske snart overlapper imidlertid Erik Sara med sin forklaring av hva det naturvitenskapelige fenomenet kosmisk støy er (40-3, 53-4). Han tar her utgangspunkt i kunnskap fra et annet fag og bruker den til å belyse de to sentrale bildene fjernsynssnø og kosmisk støy i diktet.

Det er interessant å se hvordan Lise og Sara svarer på Eriks ytring om hva kosmisk støy "egentlig er" (44). Når vi leser det transkriberte utdraget, er tolkningsrommet stort for Lises første respons "Åja, sånn vitenskapelig, liksom" (46-7) – som følges av hennes latter. Både merkelappen *vitenskapelig* og latteren kan på dette tidspunktet i samtalen tolkes på ulike måter, for eksempel som uttrykk for ironisk distanse, latterliggjøring, en umarkert konstatering, mindreverdighetsfølelse eller fascinasjon. Lise ser her at Erik har satt diktet i forbindelse med kunnskap fra et annet fag, og identifiserer forklaringen hans som (natur)vitenskapelig. Om hun bekrefter relevansen av forbindelsen eller snarere avviser den, lar seg altså derimot vanskelig fastslå i ytringsøyeblikket. Lises respons utgjør slik et kritisk punkt der samtalen kan ta ulike retninger. Om Erik oppfatter noen form for parodisk distansering i Lises konstaterende spørsmål, er derimot svaret han gir henne ikke merket av det. I stedet bekrefter han med fullt alvor hvordan hans opplysninger, om hva kosmisk støy er, skal forstås: "vitenskapelig sett, så er det dét" (50). Med sin henvisning til naturvitenskapen tar Erik både en faglig og en sosial risiko; han benytter seg av fagspesifikk kunnskap fra et annet fag for å belyse en skjønnlitterær tekst, og han inntar en posisjon som den som vet noe de andre ikke vet. I Lises respons er det særlig den sosiale risikoen som skaper spenning. I sitt svar (50) trer Eriks ansvar for sitt eget bidrag frem ved at han bekrefter relevansen han mener kunnskapen har for forståelsen av teksten, og han avviser dermed åpningen for parodiering. All den sosiale risikoen i dette kritiske øyeblikket oppløses endelig i og med Saras gjentatte "kult" (51, 58).

Saras ordvalg skiller seg fra Eriks vitenskapsrelaterte, men bygger samtidig en bro mellom det vitenskapelige og hverdagslige språket og understreker en gjensidig relevans; i møtet med diktet kan vitenskapelig kunnskap også fra andre fag både være relevant for forståelsen av diktet og generelt sett interessant for elevene. Mer interessant enn å få klarhet i om verdsettingen av Eriks bidrag lå i Lises første respons eller ikke, er det å se at Lise og Sara i resten av samtalen tilskriver det relevans ved flere ganger å benytte denne kunnskapen om kosmisk

støy i sin utforskning av diktet. Hver gang markerer jentene at naturfagfeltet er mer fremmed for dem enn for Erik ved å peke på egen manglende kunnskap og oppfordre Erik til å fortelle mer om fenomenet.

Det er interessant å se hvordan Erik skaper en forbindelse mellom diktet og naturvitenskapen også i ordvalget sitt. På samme måte som fjernsynssnøen ”egentlig er” (43) det naturvitenskapelig fenomenet kosmisk støy, hevder han at diktet ”handler egentlig om støy” (66-7). I sin tilnærming til diktet skaper altså Erik både konkrete forbindelser mellom diktet og naturvitenskapelig kunnskap, viser til naturvitenskapens tenkemåte og tilskriver den relevans i meningsskapingsprosessen. De andre markerer at en slik faglig identitet er ulik deres egen, men samtidig konsoliderer de relasjonen til Erik ved å bekrefte relevansen av hans bidrag i denne praksisen og for hans faglige identitetsbygging.

### Tematisk helhet som referanseramme

Sara ser – i denne samtalen som i flere andre diktsamtaler hun deltar i – ut til å ville gripe en helhetlig mening i diktet raskt, gjerne oppsummert i ett eller et par ord som karakteriseres som tekstens *tema*. Saras temaorientering viser seg allerede i åpningen av samtalen: ”Jeg tenker at det er noe som ikke fungerer” (33). Svaret knyttes til de snøende fjernsynene og kunne forblitt en kommentar til dette lyriske bildet, men i lys av resten av samtalen er det tydelig at assosiasjonen forblir sentral i hennes helhetsforståelse av diktet. I forlengelse av Eriks utlegging om den kosmiske støyen skaper elevene en assosiativ forbindelsesrekke; først forbinder Erik kosmisk støy med støy (67), deretter knytter Sara dette til manglende funksjon og kaos:

Sara	jeg også tenker liksom at det er på en måte to mennesker som på en måte ikke fungerer i sitt liv utenfor som finner hverandre og som sitter på en måte alene sammen og det er mørkt og kaldt.	75
	[...] mens det, det andre verset [sic!] er litt mer sånn, det ute også fungerer faktisk ikke.	97
	Så det er liksom de fungerer ikke, det fungerer ikke ute. Det er liksom kaos og kosmisk støy.	100

Det siste leddet i denne forbindelsesrekken etablerer Sara i lys av diktets to første strofer, og de to lyriske bildene snøende fjernsyn og kosmiske støy belyser samtidig teksten som helhet. En slik fremgangsmåte ligner en

hermeneutisk bevegelse mellom del og helhet. Bevegelsen i denne samtalen, mellom bildene og assosiasjonene, teksten og fortolkningen, stopper imidlertid opp; når det ikke-fungerende og kaoset har blitt til kaos og ikke-funksjon hos diktets "vi" og i verden utenfor stuen, utforskes og utfordres aldri det første leddet i den assosiative forbindelsesrekken nærmere. Da Lise mot slutten av samtalen etterspør diktets tema, svarer Sara umiddelbart og kontant "Kaos" (678), hvorpå hun høster entydig bekreftende "Ja" fra de to andre (680-1). Assosiasjonene bidrar slik sett til en sideordning av observasjoner snarere enn til den form for integrering og justering som kjennetegner en hermeneutisk fortolkningsprosess.

Selv om gruppen aldri utfordrer Saras forståelse, synes de ikke riktig at de får grep om hele teksten. Også i Lises avrundende spørsmål om diktets tema klinger dette med da Sara følger opp sitt første svar med et litt mer nølende forslag om "Kjærlighet" (682), som møtes med en tilsvarende nølende bekreftelser fra Erik og Lise. Dette ved teksten som elevene ikke helt synes de griper, knytter de til diktets siste strofe. I møte med denne strofen blir elevene rådville; de har ikke tilgang på noen måte å forholde seg til den typen forventningsbrudd strofen byr på. Likevel gir ikke elevene opp eller sier seg fornøyde, men påpeker i stedet gjentatte ganger sin mangelfulle forståelse:

Sara	Jeg tror vi liksom har knekt koden på de to første	330
Lise	Ja, [men ikke den] siste i det hele tatt	
[...]		
Sara	Jeg tror kanskje vi har knekt det, jeg tror [at den] [med at]	566
Lise	[Ja]	
Erik	[Men "og endelig skulle] de / ikke forstå hverandre" hva søren er det?	570

Utdraget er hentet fra to ulike steder i samtalen, men er til forveksling like: Sara konstaterer at koden er knekt, jobben gjort når det gjelder de to første strofene (329-30 og 556). Deretter bringes den siste strofen på banen, og elevene undrer seg over hvordan de skal forstå den (331-2 og 570-2). Det å anse teksten som en *kode* og meningsskapingprosessen som *kodekneking* gir føringer for hvordan man tilnærmer seg teksten. En kodet tekst vil i sin umiddelbare fremstilling kun ha verdi som oversettbar, altså som middel, ikke mål. Diktet vil dermed bestå av et umiddelbart og i seg selv uinteressant plan og et dypere, gåtefullt og interessant plan. Saras kodeknekkingsmetafor kan forstås som en parallell til Eriks utsagn om diktets *egentlige* handling, altså at teksten viser til noe dypere liggende fordekt eller forvansket. Et slikt syn på litterære tekster er beslektet med den logikken vi finner i tanken om å *lese med fordobling*, der et

motivisk tekstnivå *fordobles* i et universelt tematisk nivå (se bl.a. Steffensen, 2005), et tekstsyn som gjør seg gjeldende i litteraturredidaktisk forskning og i litteratur-undervisningen, både som praksis og som gjenstand for kritikk. I denne samtalen synes elevene å ha en forventning om at teksten skal kunne forstås entydig, at motstanden skal kunne bekjempes og en fordoblet forståelse, oppsummert i et tema, skal være mulig å skape.

Sara bringer inn i samtalen en tenkemåte og fremgangsmåte der en assosiativ forbindelsesrekke og tematisk helhetsorientering tildeles høy relevans. Gjennom temaorienteringens gjenklang fra fordoblingslesingen tilskriver hun et kjent aspekt ved litteraturundervisningen viktighet – og inkluderer det samtidig i samtalen som praksis.

### **Tekstintern konsistens og litteraturfaget som referanseramme**

Lises tilnærming til meningsskaping i samtalen er ikke like tydelig som de to andres. Hun er litt tilbakeholden i denne samtalen; hun kjemper sjelden for å beholde ordet når hun avbrytes, og hun motsier i liten grad de andre. Sara er ofte rask til å avbryte ved å si seg enig med de andre to og skrive deres utsagn inn i den helhetsforståelsen av diktet som alt er etablert i samtalen. På ett punkt i samtalen blir likevel hennes tilnærming utgangspunkt for en sekvens på et par minutter, der de alle tre er med på let etter nye innfallsvinkler. La oss se på noen utdrag fra denne sekvensen hvor elevene akkurat har pekt på utfordringen ved siste strofe, sagt seg enige i at de to første strofene beskriver to personer som finner hverandre ”i en verden der ting er kaotisk og ikke fungerer som det skulle gjort” (Sara, 185-87), og at de to personene også selv er kaotiske:

Lise	bare [kaos. Kanskje det er dét som liksom er harmonien]	
Sara	[Ja, det er kaos jeg tror, jeg tror alt bare er kaos]. Ja, jeg tror det er så mye kaos at det blir orden=	200
Lise	=Ja, sant, det blir orden	
[...]	Minus pluss minus er pluss	207
[...]		
Lise	Men det er veldig sånn ryddig dikt	235
[...]		
[...]	liksom, i forhold til sånn, de Cathrine Grøndahl sine dikt.	238
[...]	er veldig sånn, sånn veldig kaotiske, og der er på en måte poenget òg med diktet,	

[...]	at det skal være kaotisk, mens her er det liksom kjemperryddig	246
[...] Erik	Så "en nattestille stue", det vil jo være det motsatte av støy, eller kosmisk støy, sant [vel]	265
Sara	[Ja], akkurat, den, der skaper sånn kontrast med den.	

Vi ser her at Lise peker på en form for harmoni midt i det elevene forstår som kaos. Elevene arbeider seg inn i et motsetningsfylt meningslandskap og henter forklaringskraft fra matematikken (Lise, 207) så vel som fra menneskelig erfaring av paradoksale sammenhenger ("det er så mye kaos at det blir orden", Sara, 202). Denne tanken om harmoni settes også i forbindelse Lises observasjon av at diktet er "ryddig" (235) i sin form. Hun sammenlikner med et dikt av Grøndahl som elevene har møtt i undervisningen, og påpeker at mens kaoset i Grøndahls dikt gjenspeiles i formen, finner hun ikke det samme i Ulvens. Mot slutten av sekvensen over peker Erik på at en nattestille stue ikke er fylt med støy, men snarere av stillhet (263-5). Hvis vi forstår alle disse tre observasjonene over i sammenheng med hverandre, ser vi at elevene er i berøring med noe svært sentralt i teksten – den motsetningsfylte sammenstillingen av stillhet og støy – selv om de aldri eksplisitt forbinder de tre observasjonene med hverandre. Sett i lys av denne berøringen, kan vi også forstå Saras temaforslag "Kaos [...] Kjærlighet" (678, 682) som et forsøk på å uttrykke den uforløste spenningen i diktet. Litt etter denne mer utforskende sekvensen i utdraget over, konstaterer elevene derimot på nytt at diktets siste strofe er en kode som de ennå ikke har knekt; de integrerer altså ikke den komplekse forståelsen de er i berøring med i helhetsforståelsen av diktet.

På Lises initiativ skapes det i utdraget både forbindelser mellom ulike elementer i teksten (støy og stillhet), forståelsen av ulike deler av teksten (snøværret ute og fjernsynssnøen som kaotiske), mellom diktet og fagspesifikk erfaring med andre dikt, kunnskap om form og en annen lyriker. Også andre steder i samtalen tar Lise initiativ til å rette oppmerksomheten mot deler av diktet elevene ikke har berørt, eller å benytte fagspesifikke begrep som en alternativ tilnærming. Hun vender oppmerksomheten mot overskriften, diskuterer hva slags type metafor "svimlende snøfall" er og etterspør altså mot slutten, som en form for oppsummering, diktets *tema*. Det er vanskelig å vite hvor disse innspillene kunne ført dersom de hadde blitt diskutert mer inngående, men vi ser av utdraget over at sentrale sider ved teksten berøres når alle tre vender oppmerksomheten mot disse tekstinterne og fagspesifikke forbindelsene. Lises aktivisering av tegnsystem og kunnskap som er spesifikke for litteraturfaget løfter frem det fagspesifikke som viktig i samtalen som praksis. Den faglige



identiteten hun arbeider med å forme gjennom deltakelse i det diskursive samspillet, er tuftet nettopp på den aktiviseringen av kunnskap og fremgangsmåter som er fremtredende i litteraturundervisningen deres.

### Diskusjon: Forbindelser, faglig identitetsbygging og et pedagogisk mulighetsrom

Vi har sett hvordan tre vg1-elever i samtale bidrar til å skape mening i møte med et dikt av Ulven, ved hjelp av ulike typer forbindelser mellom bilder i diktet og andre fagfelt, mellom diktet og et tematisk assosiasjonskompleks, mellom tekstinterne observasjoner og mellom teksten og litteraturfaglig kunnskap og erfaring. Alle disse forbindelsene fremstår som sentrale for meningsskapingen, samtidig som de er uttrykk for tre elever som er i ferd med å finne en plass i faget, både ved å sirkle inn en etablert praksis og bidra til å forme den, og ved å diskursivt skape seg en faglig identitet. Arbeidet med å etablere disse forbindelsene klinger sammen med det komplekse engasjementsbegrepet; et slikt engasjement er et helt sentralt bindeledd mellom den individuelle identitetsbyggingen og rammene for praksis. De fleste steder i denne samtalen er forhandlingen om hva som hører hjemme i praksisen kun implisitt; ved at elevene bekrefter hverandres bidrag og innlemmer dem videre i samtalen, signaliserer de samtidig at deres ulike tilganger til teksten er relevante og har en plass i denne faglige praksisen.

Elevenes faglige identitetsbygging er ikke løsrevet fra de diskursive identiteter som bygges i andre fag eller i sosiale sammenhenger med medelever. Erik fremstår ikke bare i denne sammenhengen som en autoritet når det gjelder realfagskunnskap; han har benyttet denne typen kunnskap også i møte med andre lyriske tekster, og det er tydelig i denne samtalen at Sara og Lise stoler på at han er på hjemmebane når han snakker om fenomenet kosmisk støy. Han har tidligere, i en uformell samtale med meg, signalisert at han mangler selvtillit som dikttolker. I samtalen om "To fjernsyn" ser vi at han bidrar konstruktivt med produktive ideer til det felles tolkningsarbeidet, og ved at han benytter erfaringer fra et fagfelt hvor han er tryggere, lar han sin naturfaglige identitet bane vei for en gryende litteraturfaglig identitet.

Sara leser lyrikk på fritiden og har signalisert dette i klassen. Hun er vant til å snakke om tekster foran hele klassen, og hun fremstår med en form for trygghet og selvsikkerhet som trolig hjelper henne til å formulere tematiske sammenhenger og holde disse oppe utover i samtalen. Hennes interesse for skjønnlitteratur generelt og dikt spesielt, samt hennes vilje til å formulere helhetsforståelser i samtale med andre, viser en elev som synes både motivert for det faglige arbeidet og villig til å ta risiko – altså en elev som har et gyllent utgangspunkt for læring. Men dette utgangspunktet kan også føre til hennes største utfordring. En interessert og deltakende elev kan gi læreren et

førsteinntrykk av en faglig svært sterk leser, og vi kan undres over om slike elever får tilstrekkelig med utfordringer.

Lises fagspesifikke forbindelser knytter samtalen tett til litteraturundervisningen i klassen; til fokuset på begrepsinnlæring, litteraturhistorisk kunnskap, oppmerksomhet om tekstens form og krav om nærlesing. Hun bidrar med problematiseringer som kunne bragt samtalen langt videre. I en undervisningssituasjon der en mer kvalifisert andre hadde valgt å tre aktivt inn for å dvele ved Lises innspill, kunne veien blitt banet for en dypere forståelse både av dette diktet og av muligheter i litteraturfaglig praksis.

Vi ser altså at elevene i samtalen forbinder erfaringer fra ulike felt og teksten – en variant av det Rødnes (2011) omtaler som å bygge bro mellom egne liv og litterær tekst. Sammen bidrar de tre elevene i denne samtalen til en felles hermeneutisk tolkningsprosess, der forankringen av en helhetlig forståelse av teksten fremstår som samtaleens overordnede mål. I denne prosessen opptrer de inkluderende overfor hverandre, ved å bekrefte hverandres kunnskap, erfaringer og identiteter som relevante for meningsskapingen og dermed for praksisen. Slik blir samtalen en arena der de tre både kan finne og hjelpe hverandre til å finne en plass i det faglige fellesskapet, en plass der det er rom for å prøve seg frem, prøve ut og forme faglig praksis og identitet. Den hermeneutiske prosessen støtter likevel på noen utfordringer. Helhetsforståelsen de arbeider mot volder elevene hodebry fordi den siste strofen ikke lar seg innlemme uproblematisk i lesningen. Bryet er primært knyttet til manglende redskaper for å håndtere muligheten for tolkningsmangfold og tekstens motstand – og samtalen peker slik mot noen utfordringer og muligheter for litteraturundervisningen.

Implisitt er elevene i berøring med en kompleks og rik tolkning, der det er rom for flertydighet, oksymoronske sammenstillinger og teksters motstand, og for mer erfarne lesere kan veien fra denne berøringen til en eksplisitt formulering være kort. Men elevene møter teksten med en forventning om en egentlig mening, og de møter oppgaven med en forventning til seg selv om å klare å formulere én helhetlig, klar og velforankret fortolkning. Denne innstillingen til teksten og situasjonen minner om William Perrys (1970) beskrivelse av elever som i sitt første møte med tolkningsmangfoldet forholder seg til det som "a matter of mere appearance" (her gjengitt etter Appleyard, 1991, s. 131), det vil si et punkt i utviklingen der man ikke riktig tror på autoritetens ord om at flere tolkninger kan være like gode og gyldige. I undervisningen mangler det ikke på understreking av at litterære tekster kan tolkes på flere måter, men erfaringer med situasjoner som gir rom for nøye utforskning av et slikt tolkningsmangfold er sjeldnere vare. Laila Aase hevder at "det er nettopp utforskning og undersøkning av korleis tekstane kan vere fleirtydige vi vil at elevane skal erfare og forstå i faget vårt" (Aase, 2005, s. 110). Når elevene her erfarer motstand i teksten og vansker med å gjøre rede for en entydig fordoblet fortolkning, fremstår samtalen som et sted med stort potensial for utvikling; i den spenningen som finnes mellom den forståelsen de

kan formulere på egenhånd og den de kunne formulert med hjelp av læreren, eller en annen mer kvalifisert andre, finnes deres nærmeste utviklingszone (Vygotskij, 2001). Denne spenningen vil, når elevene er engasjerte, kalle på en oppløsning, og dermed vil situasjonen fremstå som et gyllent pedagogisk øyeblikk – der den mer kvalifiserte andres hjelp kan virke forløsende og gi et stort og viktig bidrag til utvikling. Slik sett kan åpne samtaler med tid og rom for utforskning og utprøving både gi rom for å forme faglig identitet ved å finne sin egen vei inn i teksten og plass i det faglige fellesskapet, og fremstå som mulighetsrom for faglig utvikling.

## Konklusjon

Dersom undervisningens mål og middel er utøvelse av faglighet, trenger vi kunnskap om hvordan slik faglighetsutøvelse kan utspille seg. Denne artikkelen har bidratt med et bilde av litteraturfaglighet på ett trinn i skoleløpet – av elever i overgangen fra ungdomsskolens litteraturundervisning til en mer akademisk preget litteraturundervisning i videregående. Vi har sett at disse engasjerte elevene våger å prøve seg frem, involvere seg i resultatet av egne tolkningsvalg, ta og gi hverandre plass i det faglige fellesskapet og tre inn i og forme den faglige praksisen ved hjelp av de tilnæringsmåter og de erfaringsverdener de har tilgang på og finner relevante. Dette innebærer risiko, men også mulighet for å skape seg en faglig identitet og plass. De vanskelighetene de støter på i meningsskappingsprosessen, peker mot muligheter for utvikling som kan imøtekommes i undervisningen – i denne samtalen dreier det seg først og fremst om at elevene trenger å erfare at motstand og tolkningsmangfold ikke er et problem, men snarere en berikelse i den litteraturfaglige meningsskappingsprosessen.

Hvis slik flertydighet og tolkningsmangfold skal kunne erfares, krever det kanskje at undervisningen inviterer til samtaler i lavt tempo, der elever og lærer kan utforske den skjønnlitterære teksten sammen. Når elever kommer med tolkningsbidrag som ikke riktig passer inn i den helhetsforståelsen som er i ferd med å formes i klassen, kan det være tidkrevende å forfølge innspillet. Dersom vi anser denne erfaringen som helt avgjørende for litteraturfaget, kan det likevel være verdt tiden. Det å la elevene utforske tekster åpent ved hjelp av mangfoldige tilnæringsmåter, vil også innebære å invitere dem inn i et faglig fellesskap som fullverdige medlemmer, la dem være med på å forme fellesskapets praksiser og egen faglig identitet. Elevene vil slik kunne utvikle seg på innsiden av et diskursivt fellesskap der en gjensidig forventning fra lærer og elever om engasjement utgjør rammene.

I forlengelse av denne studien vil det være interessant å se nærmere på elevenes utvikling gjennom hele videregående med blick for formingen av praksis, faglig identitet og engasjement. Særlig vil det være interessant å se om

elevene tilegner seg måter å håndtere tolkningsmangfold og teksters motstand på, eller om kravet om én helhetlig klar fortolkning råder grunnen også mot slutten av videregående. Det vil også være nyttig å få kunnskap om engasjerte elevers blikk på egen litteraturundervisningen – hva de fremhever som fagets kjerneverdier og hva de finner fremmende og hemmende for eget engasjement og utvikling.

### Litteratur

- Applebee, A. N., Langer, J. A., Nystrand, M. & Gamoran, A. (2008). Discussion-Based Approaches to Developing Understanding: Classroom Instruction and Student Performance in Middle and High School English. *American Educational Research Journal*, 40(3), 685–730. Hentet fra: <http://doi.org/10.3102/00028312040003685>
- Appleyard, J. A. (1991). *Becoming a reader: the experience of fiction from childhood to adulthood*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Bakhtin, M. (1986). *Speech genres and other late essays*. Austin: University of Texas Press.
- Bakhtin, M. (1990). Art and answerability. I M. Holquist & V. Liapunov (red.), *Art and answerability: early philosophical essays* (s. 1–3). Austin: University of Texas Press.
- Bakhtin, M. (1993). *Toward a philosophy of the act*. Austin: University of Texas Press.
- Berge, K. L. (2005). Skrivning som grunnleggende ferdighet og som nasjonal prøve-ideologi og strategier. I S. Nome & A. J. Aasen (red.), *Det nye norskfaget* (s. 161–188). Bergen: Fagbokforlaget.
- Bommarco, B. (2006). *Texter i dialog – En studie i gymnasieelevers litteraturläsning*. Lärarutbildningen, Malmö högskola. Hentet fra <https://dspace.mah.se/handle/2043/7212>
- Dreyfus, Hubert L. & Dreyfus, S. E. (1986). *Mind over machine: the power of human intuition and expertise in the era of the computer*. New York: Free Press.
- Freedman, S. W., Delp, V. & Crawford, S. M. (2005). Teaching English in Untracked Classrooms. *Research in the Teaching of English*, 40(1), 62–126.
- Freedman, S. W. & Delp, V. K. (2007). Conceptualizing a Whole-Class Learning Space: A Grand Dialogic Zone. *Research in the Teaching of English*, 41(3), 259–268.
- Gee, J. P. (2011). *An Introduction to Discourse Analysis: Theory and Method*. New York & London: Routledge.
- Guthrie, John T. & Wigfield, Allan. (2000). Engagement and motivation in reading. I M. L. Kamil, P. Mosenthal, P. D. Pearson & R. Barr (red.), *Handbook of reading research* (bd. 3, s. 403–422). Mahwah, New Jersey, London: Lawrence Erlbaum Associates.
- Heath, S. B. (1982). Protean shapes in literacy events: Ever-shifting oral and literate traditions. I D. Tannen (red.), *Spoken and written language: exploring orality and literacy* (s. 91–117). Norwood, N.J.: ALEX.
- Hultin, E. (2006). *Samtalsgenrer i gymnasieskolans litteraturundervisning: en ämnesdidaktisk studie*. (Doktoravhandling). Örebro: Örebro universitet.
- Morson, G. S. & Emerson, C. (1990). *Mikhail Bakhtin. Creation of a Prosaics*. Stanford, California: Stanford University Press.
- Nystrand, M. & G., Adam. (1989). Instructional Discourse and Student Engagement. *Harvard Educational Review*, Juni.
- Nystrand, M. (1997). *Opening dialogue: understanding the dynamics of language and learning in the English classroom*. New York & London: Teachers College Press.
- Nystrand, M. (2006). Research on the Role of Classroom Discourse as It Affects Reading Comprehension. *Research in the Teaching of English*, 40(4), 392–412.

- NOU 2015:8 (2015). *Fremtidens skole: Fornyelse av fag og kompetanser*. Hentet fra <https://blogg.regjeringen.no/fremtidensskole/files/2015/06/NOU201520150008000DDDPDFS.pdf>
- Reznitskaya, A. (2012). Dialogic Teaching: Rethinking Language Use During Literature Discussions. *Reading Teacher*, 65(7), 446–456. Hentet fra: <http://doi.org/10.1002/TRTR.01066>
- Rødnes, K. A. (2009). Making Connections: Categorisations and Particularisations in Students' Literary Argument. *Argumentation*, 23(4), 531.
- Rødnes, K. A. (2011). *Elevers meningsskaping av norskfaglige tekster i videregående skole*. (Doktoravhandling). Det utdanningsvitenskapelige fakultet, Universitetet i Oslo.
- Skaftun, A. (2009). *Litteraturens nytteverdi*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Skaftun, A. (2011). Understanding reading development: A phenomenological perspective. *L1-Educational Studies in Language and Literature*, 11.
- Skjelbred, D. & Veum, A. (red.). (2013). *Literacy i læringskontekster*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Solheim, O. J. (2014). Engasjement som faktor i leseopplæringen. I A. Skaftun, O. J. Solheim & P. H. Uppstad (red.), *Leseboka: leseopplæring i alle fag på ungdomstrinnet* (s. 71-93). Oslo: Cappelen Damm akademisk.
- Steffensen, B. (2005). *Når barn lærer fiksjon: grunnlaget for den nye litteraturpædagogik* (3.utg.). København: Akademisk forlag.
- Tengberg, M. (2011). *Samtalets muligheter. Om litteratursamtal och litteraturreception i skolan*. Stockholm/Stehag: Brutus Östlings Bokförlag Symposion.
- Ulven, T. (2000). *Samlede dikt*. Oslo: Gyldendal norsk forlag.
- Vygotskij, L. S. (2001). *Tenkning og tale*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Aase, L. (2005). Litterære samtaler. I B. K. Nicolaysen & L. Aase (red.), *Kultur møte i tekstar: Litteraturredidaktiske perspektiv* (s. 106–124). Oslo: Det Norske Samlaget.

<sup>1</sup> I transkripsjonsutdragene i artikkelen benyttes følgende tegn:

- [ ] overlappende tale
- = ingen pause mellom ytringene
- (( )) handling eller karakteristikk av tale
- .. pause

<sup>2</sup> Numrene i samtalesitatene viser til linjenummer i transkripsjonen. Hver linje utgjør en "tone unit" (Gee 2011).



## **Artikel 3**





# Litteraturfaglig praksis: Avgangselevers retrospektive blikk på arbeid med litterære tekster i videregående skole

Aslaug Fodstad Gourvenec\*,  
*Universitetet i Stavanger, Norge*

## Abstrakt

I en tid der den norske skolens oppdrag og rolle for fremtiden er oppe til diskusjon og revidering (NOU 2015:8), trer den kontinuerlige forhandlingen mellom fagenes tradisjon og nye strømninger tydelig frem. Denne artikkelen søker å bidra med kunnskap om sentrale aspekt i norskfagets litteraturarbeid ved å studere hvordan avgangselever i videregående skole fremstiller det som faglig praksis. I to retrospektive gruppeintervju rekontekstualiserer elever den litteraturfaglige praksisen de har møtt i skolen og sin egen litteraturfaglige utvikling innen praksisens rammer. Artikkelen søker å besvare hvordan elevene beskriver praksisens deltakere, handlinger og ressurser, samt hvilke faglige kjerneverdier som strukturerer elevenes bilder av praksis. Studien viser at elevene peker på en spenning mellom rammer i undervisningen som leder i retning av og bort fra en form for faglig kjerne, og at de forholder seg ulikt til denne spenningen. På tross av ulike preferanser og forholdningssett, peker elevene sammen mot kombinasjonen av arbeid med utfordrende tekster over tid og med ulike arbeidsformer som situasjoner kjennetegnet av dybdeforståelse, tolkningsmangfold, kritisk tenkning og deltakelse – situasjoner som er i tråd med bildene elevene tegner av en faglig kjerne. Artikkelen argumenterer for viktigheten av å forstå elevene som deltakere i det litteraturfaglige praksisfellesskapet.

**Nøkkelord:** *Litterær faglighet; fagspesifikk literacy; litteraturfaglig utvikling; litteraturredidaktikk*

## Abstract

The discussion and revision of the Norwegian school's role and mission for the future (NOU 2015:8) draws attention to the ever ongoing negotiation between tradition and trends in the disciplines. This article seeks to contribute to knowledge on central aspects of literature education within the subject of Norwegian in upper secondary school, by studying how matriculating students describe this practice. In two group interviews, these students recontextualise, retrospectively, the literary practice which they have encountered in school and their own development within the frames of this practice. The article investigates how the students describe the participants, actions and resources of the practice, and the core values that structure their descriptions of the practice. The study indicate that the students experience a tension between the different frames in teaching practice, that lead towards or away from the subject core, and that students behave differently when experiencing this tension. Despite variations in preferences and behaviour, the students are in accord in describing how a combination of work with challenging literate texts over time and with different ways of working, lead

\*Correspondence to: Aslaug Fodstad Gourvenec, Nasjonalt senter for leseopplæring og leseforskning, Universitetet i Stavanger, 4036 Stavanger, Norge. Email: [aslaug.f.gourvenec@uis.no](mailto:aslaug.f.gourvenec@uis.no)

©2016 Aslaug Fodstad Gourvenec. This is an Open Access article distributed under the terms of the Creative Commons Attribution 4.0 International License (<http://creativecommons.org/licenses/by/4.0/>), allowing third parties to copy and redistribute the material in any medium or format and to remix, transform, and build upon the material for any purpose, even commercially, provided the original work is properly cited and states its license.

Citation: Aslaug Fodstad Gourvenec "Litteraturfaglig praksis: Avgangselevers retrospektive blikk på arbeid med litterære tekster i videregående skole." *Nordic Journal of Literacy Research*, Vol. 2, 2016, pp. 1–18. <http://dx.doi.org/10.17585/njlr.v2.271>

*Aslaug Fodstad Gourvenec*

to situations characterised by deep understanding, multiple interpretations, critical thinking and participation – all aspects in line with their conception of the disciplinary core. The article argues for the necessity of considering the students as participants in the literary community of practice.

**Keywords:** *Literary literacy; disciplinary literacy; literary development; literary didactics*

### **Innledning**

Norskfaget står for den mest omfattende og systematiske undervisningen i litteratur i den norske skolen, og arbeid med litterære tekster har tradisjonelt utgjort en sentral del av morsmålsfaget. Arbeid med litteratur har potensial til å kunne by på utvikling av og undervisning i ferdigheter og kompetanser som fremheves som fundamentale både i læreplanens generelle del (Kunnskapsløftet, 2013) og i *Fremtidens skole* (NOU 2015:8) – slik som dybdelæring, kritisk tenkning, problemløsning, utforskning, skaping og deltakelse. Litteraturens rolle og nytte i skolen er likevel vidt diskutert (Andersen, 2011; Nielsen et al., 2014; Langer, 2011; Nussbaum, 2010; Penne, 2012; Persson, 2007; Rosenblatt, 1995; Røskeland, 2014; Skaftun, 2009; Skaftun et al., 2015; Smidt, 2005; Thavenius, 2004; Aase, 2005), og det finnes ikke én allmenn konsensus om en litteraturfaglig essens – verken om den finnes, hva den eventuelt består av eller hva den burde bestå av. Enten vi avgrenser oss til skolefaget eller ser undervisningen i skolen i en større sammenheng, der faget strekker seg fra den første undervisningen til høyere utdanning og academia (med all den variasjonen alder, erfaring og spesialisering medfører), vil et fag alltid være i en dialog mellom sin tradisjon og nye strømninger. For at faglig praksis skal kunne gjenkjennes av deltakerne i det faglige fellesskapet, vil noe likevel være relativt stabilt. Dette noe kan vi forstå som en strukturerende kjerne, eller et fagets gravitasjonspunkt.

Litteraturfagets legitimering og kjerne definisjon er tett knyttet sammen i spørsmålet om de primært forankres i fagets innhold eller i måter å arbeide og tenke på. Martin Jørgensen (2004) har pekt på ulike strategier for å definere det danske morsmålsfagets kjernefaglighet. Man kan forsøke å innkretse 1) *det objektive i faget*, det vil si det konkrete og målbare, 2) *det innholdsmessig uunnværlige*, eller, som Jørgensen selv finner mest hensiktsmessig, 3) man kan forsøke å definere en *kvalitativ kjernefaglighet*, det vil si “den måde vi arbejder med [teksterne] på” (s. 128). I en målstyrt og nytteorientert skole kan man derimot se for seg at Jørgensens første strategi vinner frem, at praksiser som ikke er umiddelbart målbare og nyttige, taper terreng, og at aktiviteter i randsonen av praksis vinner frem og kan føre til konsekvenser for praksisens kjerne. Eksplisitte og implisitte uttrykk for en litteraturfaglig kjerne og legitimeringen av den finner vi i styringsdokumenter, lærebøker, debatter om faget og ikke minst i selve utøvelsen av faget – i fagets praksiser, og i utøvernes omtale av praksis.

Det finnes en ganske rik skandinavisk forskning på litteraturundervisning som kan bidra til innsirkling av en litteraturfaglig kjerne. Litteraturfaglig praksis er studert og beskrevet både ved hjelp av observasjoner av undervisningen og i undersøkelser av læreres eller elevers perspektiver på ulike aspekter ved praksis. Gun Malmgren (1992) har vist at det svenske morsmålsfaget undervises i to versjoner på ulike linjer

i videregående: et høykulturelt fag med vektlegging av danning og kunnskap om litteratur (litteraturhistorie og begrepsopplæring), og et mer lavkulturelt fag med vektlegging av basistrening i lese- og skriveferdigheter, sterk elevsentrering og en tematisk oppbygd eller fri skjønnlitterær lesing. Denne forskjellen er senere bekreftet av Christina Olin-Scheller (2006). Flere svenske litteraturdidaktiske studier har vist at elevene synes det høykulturelle faget er kjedelig, og at slik undervisning vanskeliggjør det Louise Rosenblatt (1995) kaller *estetisk* lesing (Bergman, 2007; Molloy, 2002; Olin-Scheller, 2006; Palmér, 2008).

Kunnskap om litteratur fremheves av andre som svært sentralt. Litteraturhistorie forstås som avgjørende for at elevene kan plassere seg "i tid og rom" (Smidt, 2016), og for at elevene i møte med de litterære tekstene ikke skal "*stå tilbake med seg selv som eneste referanse*" (Skarstein, 2013, s. 284). Flere har vist hvordan undervisning i og utvikling av et fagspråk kan støtte elevene i deres meningsskaping i møte med tekstene (Penne, 2006; Skarstein, 2013; Rødnes, 2011). Maritha Johansson (2015) tegner et mer sammensatt bilde av fagspråkets rolle i sin studie av hvordan svenske og franske elevers ulike grad av fagbegrepsbruk gjenspeiler forståelse, tekniske eller instrumentelle lesninger og hvorvidt elevene i de to landene gjør det hun kaller selvstendige lesninger og mer helhetlige fortolkninger. Den språklige beredskapen knyttes også til et spørsmål om kulturell bakgrunn (Penne, 2006; Skarstein, 2013), og Sylvi Penne finner at elever som leser og som kommer fra en kultur der bøker og høykultur anses som viktig, utvikler seg fra å foretrekke tekster som har drivende plott ved starten av ungdomsskolen, til å verdsette tekstfortolkning tre år senere (ibid s. 145f).

Alle disse studiene bidrar til et bilde av den litteraturfaglige praksisen slik den utspiller seg i klasserommet og forstås av de mest sentrale deltakerne i den: elever og lærere. Elevperspektivet berøres i mange av studiene, men det savnes mer eksplisitte undersøkelser av elevenes rekontekstualisering av praksis og hvordan denne praksisen er i tråd med deres forståelse av en faglig kjerne. I denne artikkelen undersøkes *hvordan avgangselever i videregående skole fremstiller litteraturarbeid som faglig praksis*. For å utforske problemstillingen studeres to gruppeintervju hvor til sammen tolv avgangselever i videregående skole reflekterer over og diskuterer sin vei gjennom litteraturundervisningen, først og fremst i videregående skole. Gjennom deres retrospektive blikk på egen utvikling og erfaring med arbeid med litterære tekster i norskfaget, tegner elevene bilder av og diskuterer fagets praksis. De løfter frem og diskuterer sider ved litteraturundervisningen som er løsere eller tettere forbundet med det fagspesifikke, men som alle sammen legger føringer for, skaper muligheter og begrensninger i deres arbeid med litterære tekster. De diskuterer organisatoriske rammer, slik som tidsbruk og om man arbeider alene eller sammen med andre; fagspesifikke rammer, slik som bruk av fagspesifikk kunnskap og metode; og selve møtet med den litterære teksten, eller den litterære erfaringen.

### **Teoretisk perspektiv**

*Praksis* er, som så mange andre sentrale begrep i utdanningsforskningen, det vi kan kalle et vagt begrep (Blikstad-Balas, 2014). Selv om slike begrep mangler én entydig

*Aslaug Fodstad Gourvenec*

og stabil definisjon, er de meningsfulle som umiddelbart forståelige. Vi kan til og med forstå vagheten som begrepenes styrke; de er dynamiske og dialogiske, åpne for tolkning og til evig forming, uten at de meningsfullt kan veltes plutselig om. Slik kan vi forstå beskrivelsene av praksisbegrepet som variasjoner rundt en kjerne; praksiser er mønstre for situert handling som er gjenkjennelige for deltakerne i praksisen, i en *community of practice* (Lave og Wenger, 1991) eller et faglig fellesskap. Flere har pekt ut hvilke elementer en praksis består av (Hamilton, 2000; van Leeuwen, 2008; Ivanic, 2009), og sentrale i disse er *deltakere, handling, setting* og *ressurser*.

Theo van Leeuwen forstår diskurs som representasjon av, eller *rekontekstualisering* av, en *sosial praksis* (van Leeuwen, 2008). En slik forståelse medfører at vi kan lese ut bilder av praksiser ved å studere diskursive representasjoner. I diskursen tegnes disse bildene fra et perspektiv og i en kontekst, de er altså ikke eksakte gjengivelser av praksis, for praksisen transformeres i rekontekstualiseringen. Transformeringen skjer ved at praksisens elementer erstattes av semiotiske elementer, ved at elementer utelates, omstruktureres eller repeteres, eller ved at reaksjoner, formål, legitimering eller evaluering tilføyes.

Empirisk er det mulig å studere ulike forståelser av praksis ved å henvende seg til ulike deltakere i praksisfellesskapet. Hvem som bør anses som deltakere i praksisen, er derimot åpent for diskusjon. I denne artikkelen forstås litteraturfaget som et fag som strekker seg fra skole til akademia, og som i skolen primært undervises systematisk i morsmålsfaget. Når vi inkluderer et så stort spenn i utviklingen i faget, vil praksis variere gjennom utviklingsløpet, og utviklingsløpet vil ikke nødvendigvis være et kontinuum med én klar utviklingsbane fra novise til ekspert. Likevel er det meningsfullt å holde frem likhetstrekk og det samlende i det lange utviklingsløpet; å forstå elevene som deltakere i randsonen av faget, å invitere dem til det Lave og Wenger kaller *legitimate peripheral participation* (1991), er et godt utgangspunkt for deres bevegelse mot fagets kjerne: "In order to be on an inbound trajectory, newcomers must be granted enough legitimacy to be treated as potential members" (Wenger 1998, s. 101). Deltakerne i et faglig fellesskap vil altså kunne befinne seg på ulike steder og bevege seg i ulike baner i forhold til kjernen forstått som en gravitasjonskraft.

Ved å studere avgangselevens rekontekstualiseringer av praksis kan vi tegne bilder både av praksisens elementer og elevenes forståelser av en faglig kjerne. Artikkelen søker å besvare *hvordan elevene beskriver praksisens deltakere, handlinger og ressurser, samt hvilke kjerneverdier som strukturerer elevenes bilder av praksis*.

### **Metodologiske refleksjoner**

De to gruppeintervjuene er gjennomført midt i elevenes siste semester i videregående skole, i slutten av mars 2015. I den ene gruppen deltar seks elever fra klasse 3A, i den andre seks fra klasse 3B, i tillegg til to forskere.<sup>1</sup> Intervjuene finner sted ved siste møte med elevene, på tampen av en større datainnsamling som har strukket seg fra vg1 til vg3 – der klasseromsobservasjon, litterære gruppesamtaler og intervjuer er gjennomført og

<sup>1</sup>Både klasse- og elevnavn som oppgis i artikkelen er pseudonymer.

samlet inn ved hjelp av feltnotater og lyd-/bildeopptak. Vg3-intervjuene gjennomføres umiddelbart etter at elevene har arbeidet i grupper på tre, uten lærer, over et ukjent dikt, guidet av en åpen instruksjon. I hver av klassene settes de to treer-gruppene fra de litterære samtalene sammen til intervjugrupper på seks elever. Begge klassene er fra samme skole, en skole med høye opptakskrav og akademisk tradisjon og stolthet. Elevene kan anses som representanter for høytpresterende elever, og slik forstått som en elevgruppe hvor det er forventet å finnes mange elever som er villig til å engasjere seg i faglige aktiviteter (Guthrie og Wigfield, 2000; Nystrand og Gamoran, 1989) – og som er villige til å ta og skape seg en plass i det faglige fellesskapet (Gourvenec et al., 2014; Gourvenec, 2016). Disse elevene kan altså ikke anses som representative for norske avgangselever, og deres syn på litteraturfaget og faglige preferanser er ikke nødvendigvis identisk med gjennomsnittselevens. Elever som forsøker å tre inn i et faglig fellesskap vil trolig være vare for hvilke rammer ved undervisningen som inviterer dem inn som deltakere i praksisen og hvilke som vanskeliggjør slik deltakelse, samt hva slags deltakelse, handlinger og ressurser som skaper bevegelse mot det de oppfatter som fagets kjerne og hvilke som skaper bevegelse bort fra denne.

Norsklærerne på det enkelte trinnet på denne skolen samarbeider ganske tett og følger i stor grad samme emneplan, uten at de detaljplanlegger undervisningen i fellesskap. 3A har hatt samme norsklærer alle de tre årene, mens 3B byttet lærer mellom vg1 og vg2. Når elevene i 3B beskriver og reflekterer over praksis og egen faglig utvikling, løfter de frem ulikheter mellom hvordan de to lærerne deres har forvaltet faget og bruker ulikhetene som utgangspunkt for å diskutere rammer i undervisningen som de finner i tråd eller i konflikt med fagets kjerne. Selv om lærerbyttet i 3B gir de to klassene et noe ulikt utgangspunkt, forholder elevene seg til praksis som noe langt mer enn det læreren representerer; læreren er kun én del av praksisen. Her forstås derfor elevene som representanter for samme elevgruppe, og det lærerspesifikke forfølges ikke i detalj.

Intervjuene er gjennomført som semi-strukturerte gruppeintervju på 30-40 minutter, bestående av tre hoveddeler: 1) Hver av elevene blir bedt om å gi en narrativ fremstilling av de siste tre årene med litteraturarbeid i skolen og deres egen utvikling i faget, 2) de blir oppfordret til å fortelle om et minneverdig møte med en litterær tekst, og 3) de blir spurt om hva slags arbeidsformer de foretrekker i litteraturundervisningen. Det er i all hovedsak elevene som driver samtalen mellom disse spørsmålene, ved hjelp av lengre innlegg, og ved å bekrefte, problematisere eller utdype hverandres innspill. Jeg har til en viss grad en ordstyrerrolle og stiller enkelte oppfølgingsspørsmål. Den andre forskeren inntar primært en aktiv lytterrolle, men stiller også enkelte oppfølgingsspørsmål. Intervjuene tas opp ved hjelp av en liten kombinert lyd- og bildeopptaker. Elevene kjenner begge forskerne fra datainnsamling i vg1 og vg2, og opptakeren har fulgt dem gjennom all datainnsamling. Elevene virker trygge og frittalende, og selv om enkelte kommentarer faller om plasseringen av opptakeren, synes den ikke å ha større innvirkning på deres deltakelse.

Til grunn for analysene ligger primært transkriberinger av intervjuene. Under analysearbeidet har jeg likevel jevnlig vendt tilbake til opptakene for å kontrollere gyldigheten av tolkningene. Intervjuene forstås her som diskursive representasjoner av

*Aslaug Fodstad Gourvenec*

tre år med norsk i videregående skole, og altså ikke som noen direkte tilgang til praksis. Et eksempel på transformasjonen som foregår i og med rekontekstualiseringen, er de sterke følelsene som er knyttet til enkelte av elevenes uttalelser – av vemod, begeistring, urettferdighet eller urimelighet. Disse uttalelsene er like gyldige og interessante som andre, men det må tas hensyn til informantens perspektiv i fortolkningen av dem.

Analysekategoriene er vokst frem eksplorativt, ut ifra en interesse for hva elevene finner fremmende og hemmende for egen faglig utvikling i litteraturfaget og hva slags bilde av faglige kjerneverdier deres argumentasjon hviler på. I dette arbeidet ble Theo van Leeuwens praksiselementer (2008) etter hvert sentrale. I elevenes diskursive representasjoner er de mest fremtredende praksiselementene *deltakere*, *handlinger* og *ressurser*, da elevene primært berører hva slags handlinger og former for deltakelse de selv setter pris på og undervisningen tillater og inviterer til, samt hvilke ressurser de har tilgang på, forventes å ta i bruk og inviteres til å utforske.

### **Bilder av praksis**

I møtet mellom elevenes preferanser og undervisningens invitasjoner, forventninger og grenser, kan både en innsirkling av og en forhandling om fagets kjerne finne sted. I det følgende skal vi se nærmere på noen av elementene ved den praksisen elevene beskriver og diskuterer i de to intervjuene, nærmere bestemt hvordan elevene diskursivt tegner rekontekstualiserte bilder av praksisens deltakere, handlinger og ressurser. Analysedelen er strukturert etter hvor tett forbindelsen til det fagspesifikke er – det vil si at vi først ser på organisatoriske rammer, deretter fagspesifikke rammer, og til slutt møtet med den litterære teksten.

#### **Organisatoriske rammer**

Handlings- og deltakerelementene møtes tydelig når elevene løfter frem ulike perspektiv på og formål med arbeidsformer som veksler mellom individuelt arbeid, samarbeid og respons fra medelever og lærer. Preferansen for innledende individuelt arbeid er svært utbredt i de to gruppene. Åtte av elevene sier eksplisitt at de foretrekker å ha tid til individuelt arbeid med teksten før de møter andre leseres perspektiver på den, og ingen av de resterende elevene motsier dem. Det individuelle arbeidet ønsker elevene blant annet for å ha tid til en “undringsprosess” og til å komme frem til en “personlig erkjennelse” (3A, Per, s. 30)<sup>2</sup>; for å “tillate seg selv [...] alle de tankene som kommer opp” (3B, Marie, s. 39); “se litt system” i diktet for å kunne møte de andres innspill med egne, gjennomtenkte innspill (3A, Hans, s. 28); og få tid til å lese teksten flere ganger (3B, Heidi, s. 38). Elevene peker slik på det

<sup>2</sup>Referansene etter elevutsagn viser til elevens klasse, fulgt av elevens anonymiserte navn og sidetall i transkripsjonen av intervjuene. Intervjuet med 3A og 3B består henholdsvis av 41 og 47 sider. I utdragene fra transkripsjonene vil leseren møte følgende markeringer:

(( )) handling eller karakteristikk av tale

.. pause / eller linjeskift

markering av skifte av “tone unit”, en transkripsjonskonvensjon vi finner hos Gee (2011).

individuelle arbeidet som en forberedelsesfase der en åpen tilnærming til teksten er mulig, og der ingen spesifikk fremgangsmåte må følges. Denne delen av arbeidet gir rom både for utforskning av teksten og for å forme en forståelse eller skisser til en forståelse av den som i neste omgang kan brynes mot andres lesninger.

Elevene ønsker derimot ikke at tekstarbeidet skal forbli individuelt. Alle tolv fremhever verdien av møtet med andre over den litterære teksten, selv om det varierer hvordan de argumenterer for verdien. Marianne, Heidi, Marie og David løfter frem behovet for respons fra læreren: enten for å få en bekreftelse på at de er innenfor det forventede eller det aksepterte, for at læreren kan by på en endelig "fasit" (3B, Marianne, s. 41), en "konklusjon [...] eller samle trådene" (3B, David, s. 43), eller for å bli korrigert og ledet i det de anser som riktig retning: "sånn at jeg ikke sitter der og / tror jeg forstår alt/ [...] og så egentlig ingenting" (3B, Heidi, s. 39). I disse møtene, slik de fremstilles av elevene, tegnes bilder av en tydelig hierarkisk forskjell mellom lærerens og elevens deltakerrolle og muligheter for handling. I Mariannes beskrivelse av det individuelle forarbeidet fremstår læreren som den som sitter med den ene aksepterte tolkningen av en tekst, og følgelig reduseres elevens deltakelse til reproduksjon, til en test i å finne frem til lærerens tolkning. I de andres beskrivelser dreier det seg i større grad om en oppmerksomhet om læreren som den mer kvalifiserte andre som med sin erfaring både kan hjelpe elevene til å samle deres innspill og bekrefte verdien av deres egne bidrag.

Petter tegner et bilde av et ganske annet møte mellom lærer og elev da han, på oppfordring om å fortelle om et minneverdig møte med en litterær tekst, forteller om et individuelt romanprosjekt i vg1 som munnet ut i en muntlig presentasjon for klassen og lærer Ingrid:

og så husker jeg at jeg var oppe hele natten  
og bare tenkte  
[...]  
og så endte det opp med at jeg  
snakket i sånn en time  
med Ingrid  
foran klassen  
[...]  
og jeg følte at  
[...]  
jeg bare forstod teksten  
og at det var så my-  
mange ting  
som jeg  
som jeg hadde lest  
som passet med denne teksten  
[...]  
ja, det var veldig kjekt.  
(3B, Petter, s. 33f)

Arbeidet med romanen skildrer Petter som kjennetegnet av hans egen deltakelse og lærerens invitasjon til deltakelse. Han fremhever både sitt eget arbeidsdriv gjennom

natten, næret av tekstens triggering av tanken; oppdagelsen av samklangen mellom romanen og andre tekster; opplevelsen av forståelse; samt samhandlingen med læreren under selve presentasjonen i klassen, der både tiden og vurderingskravene kommer i bakgrunn og formingen av forståelsen for teksten trer i forgrunn – de to snakker helt enkelt sammen om teksten. Her tegner Petter et sammensatt bilde av en hendelse i undervisningen der det er rom både for den faglige og personlige opplevelsen som oppdagelsen av tekstlige forbindelser og betydningsforbindelser kan gi. Det var læreren som tipset akkurat ham om å arbeide med akkurat denne romanen, slik hun også veiledet andre elever i deres tekstvalg. På denne måten tildelte Ingrid Petter en unik og meningsfull stilling, der hans presentasjon av romanen var avgjørende for klassens forståelse av den. Med oppgaven fulgte det også en forventning fra læreren om en elev som ønsket å delta og var villig til å ta på seg jobben, ansvaret og risikoen det innebar. Petters beskrivelse av presentasjonen i klassen bærer preg av det unike ved møtet mellom en litterær tekst og to meningsberettigede personer i et faglig fellesskap. Forståelsesprosessen fremstår dermed primært som arbeid med en reell problemstilling, ikke som en test og kontroll av elevens evner eller kunnskap, og den individuelle delen av arbeidet ble benyttet til menings- og forståelsesproduksjon, ikke til reproduksjon av kanoniserte fortolkninger.

Elevene tillegger også møtet med medelevene og deres lesninger stor verdi: “Det kan være veldig interessant å høre hva / andre elever har å si / fordi at de har / andre fag/ lest andre tekster / har andre perspektiv på det” (3B, Marie, s. 40). Helena, Erik og Hans viser også til at de andres perspektiv kan berike tekstforståelsen ved at elevene i samtale kan “finne ut av ting sammen” (3B, Helena, s. 38), og at den andres blikk kan rokke ved hele ens forståelse av teksten (3A, Erik, s. 31). Møtet med medelevene kan følgelig by på utfordringer som fører til dypere forankring av tekstforståelsen og av åpning for rike og mangfoldige fortolkninger. Hans evaluerer sågar eksponeringen for den andres perspektiv ved å se det som ubestridt godt og viktig: “det er jo veldig, veldig godt / og viktig å få / forskjellige perspektiv på ting / fordi / ditt sinnelag / din bakgrunn / din / interesse / i akkurat dette diktet / kan jo være veldig forskjellig fra dag til dag og fra person til person” (3A, s. 29).

Petter ønsker også samtalen med medelevene velkommen, men begrunner det litt annerledes enn de andre. Han sidestiller samtalen med skriften og peker på dem som to måter å gi språklig form til tankene han skimter i det individuelle forarbeidet: “mens du snakker / eller mens du skriver / så skriver du på en måte ut ideen” (3B, Petter, s. 41).

Forskjellen mellom arbeid i helklasse og i grupper pekes også på av noen av elevene. Lise mener at gruppearbeid fører til en streben om enighet, det blir “veldig mye sånn / konsensus” (3A, s. 25). Sara er enig med henne og peker på en dynamikk i plenum, der det både er rom for og gøy med uenighet – og der det investeres mye i å argumentere godt for ens egen tolkning: “den trenger ikke være rett / for noen andre / men / du vil jo egentlig at den skal være rett / så derfor liksom må du prøve litt å motbevise de andre” (3A, s. 25).

Selv om elevene foretrekker en veksling mellom individuelt arbeid og møter over teksten med andre, tilskriver de altså den andre ulike mulige deltakerroller i det



faglige fellesskapet: som deltakere som kan skape mening sammen med dem selv, som kan utvide tekstforståelsen og tolkningsmangfoldet, som kan lytte til deres eget arbeid med forming av tanker og resonnement, som mer kvalifiserte andre, som opponenter eller kontrollører.

Tidsbruk er et annet aspekt ved praksisens organisatoriske rammer som elevene stadig vender tilbake til. Tid omtales primært som en ressurs av elevene – som noe man har eller ikke har tilstrekkelig av i arbeidet med en tekst. Lise mener at noe av det viktigste de har lært i litteraturarbeidet, er “å bruke tid / på ting / og hvor viktig / det er / eh, for å / forstå” (3A, s. 11). Det er forståelsesprosessen som fremheves også av de andre som utbyttet av investert tid. Flere fremhever arbeidet med særemnet som sitt minneverdige møte med en litterær tekst, og beskriver hvordan tekstforståelsen utviklet seg gjennom hele særemneperioden. Vurderingssituasjoner som skrive dager, tentamener og eksamener omtales derimot som problematiske nettopp på grunn av innskrenkingen av tid – noe som poengteres av to samstemte grupper, selv om de aldri blir spurt direkte verken om vurderingssituasjoner eller tidsbruk.

#### Fagspesifikke rammer

Elevene er ikke bare opptatt av de organisatoriske rammene for praksisen, men også av hvordan mer fagspesifikke rammer gir føringer for teksttilnærmingen og -forståelsen. Når det gjelder teksttilnærmingen, viser noen elever til en såkalt *enkel kokebokoppskrift* for analyse av lyrikk – en ressurs utdelt av læreren i vg1 med en rekke spørsmål til leserne om teksten. Andre elever snakker mer generelt om mer eller mindre faste metoder og prosedyrer for analyse- og tolkningsarbeid.

Hans, Sara og Marie tegner bilder av egen utvikling fra aktiv bruk av oppskriften til en løsrivelse fra denne. Hans peker på at erfaring nå tillater ham et helhetlig blikk på teksten fra første gjennomlesning, et blikk som gjør at han ikke lenger trenger oppskriften som starthjelp (3A, s. 6). Sara beskriver det som om begrepsapparatet og ”analysen sitter såpass / liksom under huden vår” at hun heller ikke har bruk for den eksplisitt formulerte oppskriften (3A, s. 10). Marie skildrer på sin side en utvikling mot større selvstendighet og et “personlig preg over [...] hvordan hun velger å bruke verktøyene og [...] hva [hun] velger å se på i [...] de ulike tekstene” (3B, s. 20). Marie ser på oppskriften og fagbegrepene som verktøy som hun har liggende, klare til bruk, men som hun selv må vurdere når hun trenger til hva. Elevene skildrer her en forståelse og bruk av oppskriften som er i tråd med lærernes tanker om den, slik de kommer eksplisitt til uttrykk i uformelle samtaler med lærerne; oppskriften skal ikke følges slavisk, men tilpasses hver enkelt tekst, og den er viktigere som støtte tidlig i det videregående løpet enn på høyere trinn.

Marianne og Heidi peker på hver sin måte på en konflikt mellom en slik løsrivelse fra oppskriften og det å svare på krav i undervisningen. Marianne beklager seg over at hun ikke har blitt den “flinke, selvstendige” (3B, s. 26) teksttolkeren hun hadde sett for seg at hun ville være ved utgangen av vg3, og sier hun ikke klarer å løsrive seg fra oppskriften som handlingsmal fordi undervisningen krever at “du skal alltid ha / dét rette svaret / du kan ikke begrunne / din egen forståelse av en tekst [...] Det er alltid en fasit, liksom” (s. 27). Heidi har på sin side valgt bort oppskriften fordi hun synes

den styrer oppmerksomheten mot enkeltfunn og begrepsbruk og bort fra et blikk for teksten som helhet og det inntrykket den gir henne. I denne løsrivelsen ligger det en form for tillit til at hennes umiddelbare respons på teksten er verdt å utforske – som potensielt verdifull også faglig. Hun spør seg selv “hva tenker jeg når jeg leser diktet” (3B, Heidi, s. 21) og undersøker så hva i teksten førsteinntrykket kan bero på. Heidi undres likevel over om bortvalget er pragmatisk klokt; “for vi bør jo / kanskje på en måte / ha en sjekklister / og se om du på en måte har med / nok begreper, da” (ibid). For Marianne blir oppskriften nettopp et sikkerhetsnett som holder henne innenfor det faglig akseptable og forventede, men idet risikoen fjernes, fjernes også friheten til å finne sin egen vei til og gjennom teksten, til å feile og lære av sine feil. Det er nettopp en slik risiko som bidrar til å gjøre forståelsesprosessen meningsfull for Heidi, fordi den tillater henne å agere som en reell deltaker i tolkningsarbeidet – ikke som en elev som skal fylle ut de eneste riktige svarene i en på forhånd fastsatt oppskrift bestående av en rekke delspørsmål.

Petter og Helena går enda lengre i sin problematisering av en teksttilnærming som følger oppskriftens logikk. Petter omtaler instruksjoner og spørsmål fra læreren som følger logikken i oppskriften som “mekanisk” (3B, s. 15), og han mener de blir “pushet til å [...] knytte virkemidler opp til / en tematikk som kanskje ikke [...] passer [...] en connection som kanskje ikke alltid finnes” (s. 7). Denne fremgangsmåten fremstiller han som det motsatte av å “forstå teksten” og “argumentere for / hvorfor han forstår teksten sånn” (ibid). Petter løfter her frem fagspesifikke rammer i undervisningen som er i konflikt med hans forståelse av praksisens kjerne, der anrikningen av tekstforståelsen og redegjørelsen for den er det fremste målet. Helena påpeker hvordan en fremgangsmåte i tråd med oppskriftens logikk kan føre til en reduksjon av både forståelsen, tolkningsmangfoldet og tekstvariasjonen i undervisningen:

du blir så låst  
til virkemiddel, tema,  
litteraturhistorie, sant, du  
det blir så  
automatisert  
[...]  
og når du støter på en tekst  
som for eksempel ikke har et tema,  
så vet ikke du hvordan du skal finne verdi i den teksten  
og da mister den verdi  
og det er ganske trist  
[...]  
altså vi har fått verktøy og måter å tolke tekster på,  
men vi har ikke blitt bevisstgjort på at  
de ikke alltid stemmer  
(3B, 24f)

Helena viser her frem en spenning mellom undervisningens fokus på oppøving av en oppskriftsmessig fremgangsmåte og en vidtfavnende og mangfoldig skjønnlitterær tekstverden. Vi skal senere se at hennes fascinasjon for tekster ”som for eksempel

ikke har et tema” er stor, og at hun langt ifra er den eneste eleven som er opptatt av tekstvalg som ramme for praksis.

Fagspesifikk kunnskap – om litteraturhistoriske strømninger, genre og forfatter- skap – er også rammer for praksisen som flere elever diskuterer følgene av. De ser at slik kunnskap, ikke ulikt oppskriften, i enkelte sammenhenger kan åpne og berike tekstforståelsen, mens den i andre sammenhenger kan virke lukkende og innskrenkende.

Helena skildrer hvordan tekstarbeid kan bli så styrt av litteraturhistorisk kunnskap at det trer inn i en “selvreflekterende sirkel / fordi du vet hva du skal finne / [...] og så reflekterer du over det du allerede vet / og det blir så / tomt [...] for du finner det du allerede har blitt fortalt at du skal finne” (3B, s. 17). Resultatet blir at hun “mister liksom det som gjør teksten / litt spesiell / [...] setter den i en bås / og reflekterer rundt den båsen, bare” (ibid, s. 18). Helena peker her på hvordan den litteraturhistoriske kunnskapen kan få hovedrollen i lesningen, mens den unike teksten tilskrives en birolle – som typifisert eksempel på et produkt av sin tid eller forfatter. Også David mener litteraturhistorisk kunnskap “kan bli et hinder til tider” (3B, s. 11) og sammenlikner elevenes ståsted mot slutten av videregående med vg1, da de ikke hadde “innsikt i dette med periodene [...] og da / var det veldig mye på at vi skulle finne det selv [...] og da var det ofte øg / veldig mange forskjellige / tolkninger av diktet [...] jeg savner det øg litt” (s. 11f). David nyanserer likevel dette savnet:

Men samtidig så  
føler jeg øg det kan være bra å  
ha en innsikt i periodene  
fordi det gir oss  
lettere på en måte å finne frem til  
eh en tolkning som kan være riktig  
(3B, s. 12)

Om tolkningsmangfoldet og friheten til selvstendige tolkninger var større i vg1, er elevenes tolkninger nå fundert i fagspesifikk kunnskap. Savnet David beskriver, er slik sett knyttet til en form for tapt uskyld som er erstattet med den modne leserens kunnskap og erfaring. Dermed øker sjansen for å formulere det han kaller en “riktig” tolkning, eller det vi kan forstå som en tolkning ansett som gyldig av det faglige fellesskapet. Her peker han mot noe av det samme som Marianne var inne på i sin beklagelse over oppskriftsbruken; når noe av risikoen forsvinner, er det også en fare for at noe av involveringen i fortolkningen forsvinner – og dermed kan fortolknings- arbeidet synes både mindre interessant, viktig og utfordrende.

Vi ser altså at de fagspesifikke rammene for praksisen oppleves som et tveegget sverd for elevene, og de setter nennsomt ord på dobbeltheten av tap og vinning på veien inn i fagtradisjonen. På den ene siden ser de at den fagspesifikke kunnskapen, erfaringene og eksplisitte føringer for teksttilnærming støtter og beriker forståelses- prosessen. På den andre siden kan slik kunnskap føre til kjedsommelighet og til en innskrenking og lukking både av praksisens handlinger, deltakere og ressurser. Elevene beskriver videre det de oppfatter som en fare for å fjerne seg fra praksisens

kjerne hvis fagspesifikk metode og kunnskap blir tvangstrøyer, der det finnes én riktig vei til én riktig tolkning.

#### Møtet med teksten

”Jeg vet ikke / det er så fint ((ler)) [...] / det er jo /.. / at noen treffer noe, sant / så hun traff sikkert noe” (Lise, CD, s. 21), sier Lise om hvorfor hun fremhever møtet med Haldis Moren Vesaas’ diktning i litteraturundervisningen som minneverdig, som så sterkt at hun “gikk rett hjem og kjøpte diktboken hennes” (ibid). Her viser Lise til en opplevelse som noen kanskje vil mene ikke hører hjemme i den litteraturfaglige praksisen. Motsatt kan vi hevde at hun gir uttrykk for en domenerlevant erfaring – en personlig erfaring av noe estetisk teori beskriver utførlig. Slik sett peker uttalelsen hennes mot en kjerne der også den estetiske erfaringen har en sentral plass.

Kanskje er det også slike personlige estetiske erfaringer med tekster som ligger til grunn for elevenes ønsker om å frigjøre seg fra oppskriftsaktige tilnærminger – altså mot de unike tekstmøtene. Vi har allerede sett at Helena mener enkelte tekster utfordrer oppskriften som eneste tilnæringsmåte til teksten, og at en oppskriftsbasert undervisning dermed står i fare for å redusere tekstmangfoldet elevene får erfaring med i skolen. Elevene i de to intervjugruppene er i det hele tatt opptatt av teksten som en ressurs som legger føringer for hva slags praksis undervisningen inviterer til, og støtter opp under Helenas poeng både ved å etterlyse flere utfordrende tekster i undervisningen og ved å løfte frem arbeidet med slike tekster som minneverdig.

Når Helena bes fortelle om et minneverdig møte med en litterær tekst, viser hun til to arbeid, der det første, hennes første erfaring med å analysere en postmoderne tekst, førte til det andre, nemlig særemnet:

når du først leste verket,  
så ga det ingen mening  
så når du satte ting på plass,  
da ga det plutselig mening ((smiler))  
og da var det så kjekt!  
for det var så mye ved teksten  
så mye jeg aldri hadde tenkt på at en tekst kunne være  
og derfor jobbet jeg og med særemnet  
som da var  
om postmodernismen.  
(3B, Helena, s. 36)

Helena beskriver her et tekstmøte som utfordrer og rokker ved hennes forståelse av hva en skjønnlitterær tekst kan være. Beskrivelsen vektlegger opplevelsen av at det tilsynelatende meningsløse og uangripelige med ett gir mening. Etter møysommelig arbeid åpner teksten seg for forståelsen, og samtidig utvider grensene for skjønnlitterære erfaringer seg. For Helena ga dette spesifikke tekstarbeidet slik mersmak at hun valgte å arbeide med postmoderne tekster også da hun stod fritt til å velge særemne i vg3.

Per, Erik, Petter og David velger også å vise til arbeid med det de omtaler som utfordrende eller vanskelige tekster når de snakker om minneverdige tekstmøter. David viser til et møte med en tekst som utfordret hans forståelse av hva en roman kan være (3B, s. 32). Erik peker på møtet med en roman som var så vanskelig formmessig at det var "litt vanskelig å følge med på selve boken" (3A, s. 21). Petter beskriver møtet med Søren Kierkegaard, som han leste parallelt med *Peer Gynt*, som uforståelig: "jeg åpner boken, og så er det den / første setningen, jeg fatter ingen ting, liksom" (3B, s. 34), og Pers oppsummering av første blikk på et dikt av Torild Wardenær, er at det var "avskrekkende" (3A, s. 19). Likevel endte Per opp med å vende tilbake til teksten, mange ganger over lang tid, og etter hvert syntes den ham først delvis forståelig, og deretter rik – slik tilfellet også var for Petter og Erik. De beskriver alle tre tekstmøter som etter hardt arbeid og god tid fører til blikk for tolkningsmangfold (Per og Erik), til innsikt i hvordan en skjønnlitterær tekst kan formidle filosofisk tenkning på et annet vis enn sakprosa (Petter), samt en utvidelse av forståelsen for hva som kan være meningsbærende i en tekst (Per og Erik).

Sara og Lise er også opptatt av hva slags tekster de får arbeide med og løfter frem forskjellen på å lese mindre kjente tekster og forfatterskap og svært kjente forfatterskap. De opplever den sistnevnte typen tekster som lite utfordrende fordi de kjenner andres lesninger og føler seg bundet til disse. I møte med mindre kjente tekster og forfatterskap, får de derimot muligheten til å bruke det de har lært og sette egne ferdigheter på prøve. Lise fremhever tilfredsstillelsen ved slikt arbeid: "det er jo gøy og / fordi da / føler du at du kan / forstå / noe helt selv" (CD, s. 16). Dette kan vi forstå som en parallell til den tapte uskylden omtalt tidligere, selv om det her ikke er den fagspesifikke kunnskapen som ønskes bort, men snarere den ikke-kanoniserte teksten som pekes på som en velkommen utfordring. I møte med slike tekster verken kan eller skal elevene reprodusere en eller et par alternative lesninger som læreren, lærebøkene eller Internett alt er i besittelse av. I stedet byr teksten elevene på en reell problemstilling, der deres deltakelse spiller en rolle; de inviteres til å bidra i det faglige fellesskapet.

### **Strukturerende kjerneverdier**

Gjennom tretten års skolegang har elevene vi her har møtt deltatt i litteraturundervisning ledet av mange ulike norsklærere, og de har arbeidet med en rekke litterære tekster ved å observere og ta del i mange ulike tilnæringsmåter til dem og formulere skriftlige, muntlige og multimodale fortolkninger av dem. Disse møtene med praksis er sentrale for elevenes forståelse av og deres vei inn i litteraturfaglig praksis, selv om de snarere enn å gi ett entydig bilde av en praksis med klare grenser, åpner for ulike veier inn i praksisen. I de rekontekstualiseringene av praksis som vi møter i de to vg3-intervjuene, kan vi, på tross av ulike preferanser, lese ut verdier i en form for faglig kjerne som elevene forholder seg til og som strukturerer deres bilder av praksis; kjerneverdiene strukturerer deres fortellinger om egen faglig utvikling og tekstmøter som har satt spor, samt deres argumentasjon for egne preferanser hva angår handlinger, deltakelse og ressurser.

Elevene har ulike preferanser når det gjelder arbeidsform og teksttilnærming, og de begrunner like preferanser ulikt. På tross av disse variasjonene og uenighetene peker både preferansene og argumentasjonen mot de samme kjerneverdiene. Disse er i stor grad knyttet til tekstens rolle, til leserens rolle og til samspillet mellom teksten, leseren og andres lesninger. I elevenes redegjørelser for preferanser for arbeidsformer og deres diskusjoner om faglige rammer, fremhever de viktigheten av en rik teksttilnærming, der det brukes tid på å utforske teksten, gjøre seg opp meninger om den, diskutere med medelever, få innspill fra læreren og benytte fagspesifikk kunnskap og erfaring i møte med den. Ved å nærme seg teksten på ulike måter, dele egne tanker om teksten, lytte til og bryne seg på andres tolkningsfragmenter og -forslag, la seg guide og utfordre av fagspesifikk kunnskap og erfaring, samt av en lærer som inviterer dem til deltakelse i praksisen, kan et rikt bilde av teksten gi grunnlag for en velforankret forståelse av den.

Elevene peker på at en slik rik teksttilnærming åpner rom der det er både plass til og et mål å få i tale mange ulike perspektiv på teksten – der *tolkningsmangfold* er av stor verdi. Den litterære teksten forstås følgelig som grunnleggende åpen for en stor bredde av lesninger. Når tolkningsmangfoldet er stort, eller når man søker bredde i lesningen, kan det slik forstått også bidra til *dybdeforståelse*, for en dypt forankret lesning vil også måtte kunne gå i dialog med andre fortolkninger. I elevenes fremstilling av praksis kan tekstforståelsen forankres ved hjelp av fagspesifikk erfaring og kunnskap, utforsking, nøyaktighet, tid og risiko – det vil si ved å prøve ut og prøve seg i den faglige praksisen. I denne utprøvingen og i ønsket om tolkningsmangfold ligger også en forståelse av leseren som deltaker – som individ som inviteres til å møte teksten med sitt perspektiv. Når ulike tolkninger ønskes velkomne, åpnes et rom der den enkelte kan finne sin plass, spille en rolle, være med på å forme, og la seg formes av, andres lesninger.

En slik *deltakelse*, der elevene inviteres inn i et faglig fellesskap – av hverandre og av læreren – viser elevene flere konsekvenser av. Å få være med på å forme tekstforståelsen, eller produsere mening, settes opp mot det å reproducere ved å følge faste oppskrifter og på forhånd være klar over hvordan konklusjonen vil lyde. Når læreren eller medelevene forventer deltakelse og meningsproduksjon, skapes det meningsfulle situasjoner som motiverer og gir mersmak. Elevene fremhever nettopp slike utfordrende situasjoner som minneverdige og læringsrike. Ved at situasjonen er krevende, innbyr den også til oppøving av *kritisk tenkning* fordi det i invitasjonen til en reell deltakelse ligger en forventning om dialog med teksten og andres lesninger – på tekstens premisser, innen fagspesifikke rammer.

På tross av den spenningen elevene finner mellom rammer i undervisningen som peker mot eller bort fra en form for faglig kjerne, tegner elevene relativt samstemte bilder av denne kjernen. I elevenes rekontekstualiseringer er kjernen knyttet til noe kvalitativt ved hvordan man arbeider med tekster, altså i tråd med Jørgensens (2004) tredje strategi. For eksempel omtaler ikke elevene kunnskap *om* litteratur som viktig eller uviktig, men de problematiserer mengden konkrete tekstmøter hvor slik kunnskap overordnes andre tilnæringsmåter til teksten. På den ene siden

anerkjenner de den fagspesifikke kunnskapen som både relevant og utviklende. På den andre siden bekrefter elevene tidligere forskning som finner at en vektlegging av undervisning om litteratur vanskeliggjør en *estetisk* lesning (Bergman, 2007; Molloy, 2002; Olin-Scheller, 2006; Palmér, 2008). Elevene ser en spenning mellom denne vanskeliggjøringen og fagets kjerne, men selv om noe av det som foregår i klasserommet – også når det initieres av læreren – er i konflikt med elevenes bilder av kjernefaglighet, rokker det altså ikke ved deres forståelse av selve kjernefagligheten.

Elevene i denne studien forholder seg likevel affektivt ulikt til utfordringene som skapes når rammene for litteraturarbeidet kommer i konflikt med kjernen, og på den måten bringer de frem alternative baner i forhold til kjernen forstått som fagets gravitasjonssenter. Marianne (3B) er skuffet over sin egen utvikling, da hun ikke har blitt den selvstendige teksttolkeren hun i vg1 trodde hun ville bli i løpet av videregående. Hun velger å sikre karakterene sine, selv når hun opplever at det kommer i konflikt med fagets kjerne og hennes ønske om en utvikling i tråd med denne kjernen. Vi kan forestille oss at hun skildrer en bane som går i en relativt konstant avstand fra kjernen. Petter (3B) oppfatter konflikter mellom rammene i undervisningen og den faglige kjernen nærmest som en krenkelse av hans intellektuelle selv. Han peiler ut sin bane direkte mot fagets kjerne – koste nesten hva det koste vil. Marie (3B) har på sin side funnet seg til rette med undervisningens rammer; i hennes resonnement er de elever under oppøving og må derfor tåle at de ikke er fullverdige medlemmer av det faglige fellesskapet. Kanskje kan vi forstå denne holdningen som en plassering av seg selv i bane om en annen praksis' kjerne, en praksis som har stort overlapp med den litteraturfaglige, men som insisterer på at litteraturfaget i skolen er en egen praksis, med sin egen kjerne. De andre elevene tegner bilder av egen faglig utvikling der kjernen er målet, men hvor det også er andre aktiviteter og hensyn som spiller inn. Vi kan tenke oss at deres baner går i ulike sikk-sakk-mønster stadig litt nærmere kjernen. Selv om elevene velger noe ulike veier inn i og rundt i det faglige fellesskapet, finner alle – muligens med unntak av Marie – det å inviteres inn til *legitim perifer deltakelse* i praksisen som det beste utgangspunktet for litteraturfaglig utvikling.

### Mulige implikasjoner for praksis

Dersom vi forstår literacy som tilgangskompetanse (Nicolaysen, 2005), er det meningsfullt å anse lesing som tilgang på ulike nivå: å komme inn i skriften, teksten og skriftkulturelle fellesskap (Skafun, 2014). I litteraturundervisningen på studieforberedende i videregående skole, der det foregår en akademisering av fagene, kan vi se for oss at elevene stadig kan måtte arbeide hardt for å komme inn i teksten, men at de samtidig er i ferd med å tre inn i det litteraturfaglige skriftkulturelle fellesskapet. Dersom vi ønsker at elevene skal utvikle seg mot den faglige kjernen vi kan lese ut av deres bilder av praksis – og få muligheten til på sikt å kunne utvikle seg til fullverdige medlemmer av et slikt fellesskap – er legitimeringen av deres perifere deltakelse avgjørende. En slik deltakelse må videre gi tilgang til praksisens tre dimensjoner dersom praksisen skal åpnes opp for dem; det dreier seg om å gi dem tilgang til

“mutual engagement with other members, to their actions and their negotiation of the enterprise, and to the repertoire in use” (Wenger, 1998, s. 100). Når elevene i intervjuene fremhever situasjoner der arbeid med utfordrende tekster over tid og med ulike arbeidsformer som situasjoner helt i tråd med fagets kjerne, peker de nettopp mot tilgangen til alle de tre dimensjonene. De viser hvordan arbeid over tid gir dem mulighet til møter med andre medlemmer; til å bli kjent med og prøve ut ulike arbeidsformer og tilnæringsformer; og til å forhandle om hvilke tekstfortolkninger som lar seg forsvare i det faglige fellesskapet. De utfordrende tekstene åpner særlig for å bli kjent med et stort repertoar, der det tekstlige mangfoldet kan kreve mangfold i bruk av både arbeidsformer, fagspesifikk kunnskap og metode. De tolv elevene vi har møtt i denne artikkelen representerer høytpresterende elever som møter det vi kan kalle et høykulturelt litteraturfag, og vi kan ikke anta at deres perspektiv er representativt for alle avgangselever. Høytpresterende elever søker i svært mange faglige situasjoner i *utgangspunktet* å tre inn i den faglige aktiviteten, et utgangspunkt ikke alle elever deler. Likevel peker elevene i denne studien på rammer i litteraturundervisningen som også berører andre elevgrupper, slik som når en efferent lese måte får forrang for en estetisk. Også deres utpeking av utfordrende tekster som grunnlag for handling i tråd med faglige kjerneverdier og deltakelse i fellesskapet, harmonerer med funn i studier av helt andre elevgrupper. Martin Blok Johansen (2015) fant at elevene i en dansk 6. klasse var mest opptatt av det som utfordret forståelsen deres (ibid, s. 11), og at interessen og engasjementet i klassen tapte seg da elevene etter en tids arbeid med såkalt *kompleks barnelitteratur* ikke lenger syntes slike tekster var originale. Ved å vise hvordan 12-åringene så lot seg engasjere av Kafka, utfordrer Johansen vår forståelse av hvilke tekster som passer til hvilke elever. Så kanskje skal vi våge å lytte også til høytpresterende elever, for å utfordre elever – uansett alder, karakternivå eller studieretning – er å ta dem på alvor, gi dem mulighet til å utvikle seg og skape seg en plass innenfor det faglige fellesskapet. Å invitere inn i dette fellesskapet, om det så er i periferien av det, må slik forstått være et sentralt mål i litteraturundervisningen.

## Litteratur

- Aase, L. (2005). Litterære samtaler. I Nicolaysen, Bjørn Kvalsvik & Aase, Laila (red.), *Kultur møte i tekstar: litteraturredidaktiske perspektiv* (s. 106–124). Oslo: Samlaget.
- Andersen, P. T. (2011). Hva skal vi med skjønnlitteraturen i skolen? *Norsklæreren. Tidsskrift for språk, litteratur og didaktikk*, (2), 15–22.
- Bergman, L. (2007). *Gymnasieskolans svenskämnen. En studie av svenskundervisningen i fyra gymnasieklasser*. Malmö högskola, Lärarutbildningen, Malmö.
- Blikstad-Balas, M. (2014). Vague Concepts in the Educational Sciences: Implications for Researchers. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 58(5), 528–539. Hentet fra <http://doi.org/10.1080/00313831.2013.773558>
- Gee, J. P. (2011). *An introduction to discourse analysis: theory and method*. London: Routledge.
- Gourvenec, A. F. (2016). En plass for meg? Faglig identitetsbygging i en litterær praksis. *Acta Didactica Norge*, 10(1). Retrieved from <https://www.journals.uio.no/index.php/adno/article/view/2342>
- Gourvenec, A. F., Nielsen, I., & Skaftun, A. (2014). Inn i norskfaget?: litterære samtaler som faglig praksis. I A. Skaftun, P. H. Uppstad, & A. J. Aasen (Red.), *Skriv! Les! 2: Artikler fra den andre nordiske konferansen om skriving, lesing og literacy* (s. 27–45). Bergen: Fagbokforlaget.



### Litteraturfaglig praksis: Avgangselevens retrospektive blikk

- Guthrie, J. T., & Wigfield, A. (2000). Engagement and motivation in reading. I M. L. Kamil, P. B. Mosenthal, P. D. Pearson, & R. Barr (Red.), *Hand-book of reading research* (3rd. ed., s. 403–422). New York: Longman.
- Hamilton, M. (2000). Expanding the new literacy studies: using photographs to explore literacy as a social practice. I D. Barton, M. Hamilton, & R. Ivanic (Red.), *Situated literacies: reading and writing in context* (s. 16–34). London: Routledge.
- Ivanić, R. (2009). Bringing literacy studies into research on learning across the curriculum. I M. Baynham & M. Prinsloo (red.), *The future of literacy studies* (s. 100–122). Palgrave Macmillan.
- Johansen, M. B. (2015). "Jeg har forstået den sådan, at den ikke skal forstås" – når 6.A. læser Franz Kafka. *Acta Didactica Norge*, 9(1), Art. 6, 20 sider.
- Johansson, M. (2015). *Läsa, förstå, analysera: En komparativ studie om svenska och franska gymnasieelevers reception av en narrativ text*. Linköpings universitet, Linköping.
- Jørgensen, M. (2004). Faglighed i modersmålsundervisningen. I P. Hamre, O. Langlo og H. Osdal (red.), *Fag og fagnad. Festskrift til Kjell-Arild Madssen i høve 60-årsdagen 28. oktober 2004* (s. 123–132). Volda: Høgskulen i Volda.
- Langer, J. A. (2011). *Envisioning literature: literary understanding and literature instruction*. Teachers College Press.
- Lave, J., & Wenger, E. (1991). *Situated learning: legitimate peripheral participation*. Cambridge University Press.
- Malmgren, G. (1992). *Gymnasiekulturer: lärare och elever om svenska och kultur*. Lunds universitet, Lund.
- Molloy, G. (2002). *Läraren, litteraturen, eleven: en studie om läsning av skönlitteratur på högstadiet*. Lärarhögskolan i Stockholm, Institutionen för undervisningsprocesser, kommunikation och lärande.
- Nicolaysen, B. K. (2005). Tilgangskompetanse: arbeid med tekst som kulturdeltaking. I Nicolaysen, Bjørn Kvalsvik & Aase, Laila (red.), *Kulturnote i tekster: litteraturredidaktiske perspektiv* (s. 9–31). Oslo: Samlaget.
- Nielsen, I. Gourvennec, A. F., & Skaftun, A. (2014). Lesing i norsk. I A. Skaftun, O. J. Solheim, & P. H. Uppstad (Red.), *Leseboka: leseopplæring i alle fag på ungdomstrinnet* (s. 181–198). Oslo: Cappelen Damm akademisk.
- NOU 2015:8. (2015). Fremtidens skole: Fornylse av fag og kompetanser. Departementenes sikkerhets- og serviceorganisasjon. Informasjonsforvaltning. Hentet fra <http://nettsteder.regjeringen.no/fremtidensskole/files/2015/06/NOU201520150008000DDDPDFS.pdf>
- Nussbaum, M. C. (2010). *Not for profit: why democracy needs the humanities*. Princeton: Princeton University Press.
- Nystrand, M. og Gamoran. A. (1989). Instructional Discourse and Student Engagement. *Harvard Educational Review*, Juni.
- Olin-Scheller, C. (2006). *Mellan Dante och "Big Brother": En studie om gymnasieelevers textvärldar: Textual worlds of Swedish upper secondary school students*. Karlstad universitet, Karlstad.
- Palmér, A. (2008). *Samspel och solostämor: om muntlig kommunikation i gymnasieskolan*. Uppsala universitet.
- Penne, S. (2006). *Profesjonsfaget norsk i en endringstid: norsk på ungdomstrinnet: å konstruere mening, selvforståelse og identitet gjennom språk og tekster: fagets rolle i et identitetsperspektiv, i et likhet- og et ulikhetsperspektiv*. Det utdanningsvitenskapelige fakultet, Universitetet i Oslo.
- Penne, S. (2012). Hva trenger vi egentlig litteraturen til? Politikk, didaktikk og hverdagsteorier i nordiske klasserom. I N. F. Elf, P. Kaspersen, E. Krogh, S. Penne, D. Skarstein, M. Ulfgard, & Aase, Laila, *Den Nordiske skolen - fins den? : didaktiske diskurser og dilemmaer i skandinaviske morsmålsfag* (s. 32–58). Oslo: Novus.
- Persson, M. (2007). *Vårfor läsa litteratur?: om litteraturundervisningen efter den kulturella vändningen*. Lund: Studentlitteratur.
- Rosenblatt, L. M. (1995). *Literature as exploration* (5. utg.). Modern Language Association of America.
- Rødnes, K. A. (2011). *Elevers meningskaping av norskfaglige tekster i videregående skole*. Det utdanningsvitenskapelige fakultet, Universtitet i Oslo.
- Røskeland, M. (2014). Litteratur i leseopplæringas teneste? Om litteraturen og litteraturfaget i skolen. I H. Gujord & P. A. Michelsen (red.), *Norsk literær årbok 2014* (s. 195–211). Oslo: Samlaget.
- Skaftun, A. (2009). *Litteraturens nytteverdi*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Skaftun, A. (2014). Leseopplæring og fagenes literacy. I A. Skaftun, O. J. Solheim, & P. H. Uppstad (red.), *Leseboka: leseopplæring i alle fag på ungdomstrinnet*, (s. 15–32). Oslo: Cappelen Damm akademisk.
- Skaftun, A., Aasen, A. J., & Wagner, Å. K. H. (2015). Fagovergrepene og fagspesifikke kompetanser i fremtidens skole - en besøkelsestid for norskfaget. *Norsk læreren. Tidsskrift for språk, litteratur og didaktikk*, (2), s. 50–60.

*Aslaug Fodstad Gourvenec*

- Skarstein, D. (2013). *Meningsdannelse og diversitet: en didaktisk undersøkelse av elevers lesninger av norskfagets litterære tekster*. Universitetet i Bergen, Bergen.
- Smidt, J. (2005). Litteratur i skolen - ord og visjoner i tid og virkelighet. I B. K. Nicolaysen & L. Aase (red.), *Kultur møte i tekster : litteraturdidaktiske perspektiv* (s. 32–50). Oslo: Samlaget.
- Smidt, J. (2016). Framtidas skole - med litteraturen på mørkeloftet? I S. Gimnes (red.), *Ad libitum. Festskrift til Gummar Foss* (s. 243–259). Oslo: Novus forlag.
- Thavenius, J. (2004). Den radikale estetikken. I Lena Aulin-Gråhamn, Magnus Persson og J. Thavenius (red.), *Skolan och den radikala estetikken* (s. 97–124). Lund: Studentlitteratur.
- Utdanningsdirektoratet. (2013). Kunnskapsløftet. Utdanningsdirektoratet.
- Van Leeuwen, T. (2008). *Discourse and practice: new tools for critical analysis*. New York: Oxford University Press.
- Wenger, E. (1998). *Communities of practice: learning, meaning, and identity*. New York: Cambridge University Press.

## **Vedlegg**





Aslaug Fodstad Gourvennec  
Lesesenteret  
Universitetet i Stavanger  
4036 STAVANGER

Vår dato: 25.01.2012

Vår ref: 29430 / 3 / LT

Deres dato:

Deres ref:

## KVITTERING PÅ MELDING OM BEHANDLING AV PERSONOPPLYSNINGER

Vi viser til melding om behandling av personopplysninger, mottatt 24.01.2012. Meldingen gjelder prosjektet:

29430  
Behandlingsansvarlig  
Daglig ansvarlig

*Utvikling av fagligbet: Litterær kompetanse i den videregående skole  
Universitetet i Stavanger, ved institusjonens øverste leder  
Aslaug Fodstad Gourvennec*

Personvernombudet har vurdert prosjektet og finner at behandlingen av personopplysninger er meldepliktig i henhold til personopplysningsloven § 31. Behandlingen tilfredsstiller kravene i personopplysningsloven.

Personvernombudets vurdering forutsetter at prosjektet gjennomføres i tråd med opplysningene gitt i meldeeskjemaet, korrespondanse med ombudet, eventuelle kommentarer samt personopplysningsloven/helseregisterloven med forskrifter. Behandlingen av personopplysninger kan settes i gang.

Det gjøres oppmerksom på at det skal gis ny melding dersom behandlingen endres i forhold til de opplysninger som ligger til grunn for personvernombudets vurdering. Endringsmeldinger gis via et eget skjema, [http://www.nsd.uib.no/personvern/forsk\\_stud/skjema.html](http://www.nsd.uib.no/personvern/forsk_stud/skjema.html). Det skal også gis melding etter tre år dersom prosjektet fortsatt pågår. Meldinger skal skje skriftlig til ombudet.

Personvernombudet har lagt ut opplysninger om prosjektet i en offentlig database, <http://www.nsd.uib.no/personvern/prosjektoversikt.jsp>.

Personvernombudet vil ved prosjektets avslutning, 31.10.2014, rette en henvendelse angående status for behandlingen av personopplysninger.

Vennlig hilsen

Vigdis Namtvedt Kvalheim

Kontaktperson: Lis Tenold tlf: 55 58 33 77

Vedlegg: Prosjektvurdering

Lis Tenold



Aslaug Fodstad Gourvennec  
Lesesenteret, Universitetet i Stavanger  
4036 Stavanger  
[aslaug.f.gourvennec@uis.no](mailto:aslaug.f.gourvennec@uis.no)

Ullandhaug : 29. august 2012

**INVITASJON TIL DELTAKELSE I UNDERSØKELSEN "UTVIKLING AV LITTERÆR FAGLIGHET. EN STUDIE AV NORSKFAGLIGHET I DEN VIDEREGÅENDE SKOLEN I MØTET MELLOM HØYTPRESTERENDE ELEVER OG LYRIKK"**

Dette skrevet blir delt ut til alle elever i klasse IXXX ved XXvgs. I tillegg ligger en kopi av skrevet i klassens norskrom på It's Learning. Klassen din er valgt ut til å delta i en studie som skal undersøke litterær faglighet i norskfaget i videregående skole. Du får et eget skjema der du sier ja eller nei til å delta i prosjektet.

I undersøkelsen skal vi se på hvordan dere arbeider med litterære tekster i plenum, i grupper og individuelt. Vi vil også snakke med enkelte av dere om deres gruppesamtaler om et dikt. Hensikten med prosjektet er å kartlegge tegn på faglighet i norskfagets arbeid med skjønnlitteratur, nærmere bestemt dikt. Den informasjonen vi henter, vil bli analysert ut fra dette. Vi skal ikke bedømme det dere sier eller skriver.

Vi kommer til å bruke flere metoder for å hente inn den informasjonen vi trenger:

- Observasjon i klasserommet
- Observasjon av og samtale med fokusgrupper på grupperom
- Videooptak
- Innsamling av skriftlige elevtekster

**Hva innebærer prosjektet for dere?**

Vi kommer til å være til stede i klassen i en periode i september/oktober 2012 (uke 37, 39 og 40). Vi kommer til å prate med dere og læreren deres underveis. Det dere kanskje vil merke mest til, er videokameraet som kommer til å være i klasserommet hver gang vi er der. Videooptakene blir i sin helhet bare sett av oss. Dersom deler av videoene blir vist til andre forskere, vil det være utsnitt som vi vurderer som spesielt interessante for prosjektets tema. Da er vi opptatt av å se på det som skjer, ikke av dere som enkeltpersoner. Navnene deres vil bare fremkomme dersom dere tiltaler hverandre med navn. Noen elevgrupper vil bli tatt ut av klasserommet under et gruppearbeid. Det er mulig å reservere seg fra å være med i en slik fokusgruppe.

Fokusgruppene vil bli bedt om å være med på et tilsvarende gruppearbeid på vårsemesteret i Vg1, Vg2 og Vg3. Gjennomføringen av dette vil da ta én skoletime hver gang, og det vil være en god trening på å snakke faglig om skjønnlitterære tekster.

Vi ønsker også å samle inn større skriftlige arbeid som dere leverer i norsk i Vg1, Vg2 og Vg3. Tekstene vil bli anonymisert med en gang. Det betyr at når vi skriver om dette materialet, eller viser det frem, vil vi bruke andre navn enn deres. Det blir ikke opplyst om hvilken skole eller klasse materialet er hentet fra, annet enn at det er en førsteklasse på en videregående skole i Stavanger-området.

Enkelte elever kan bli forespurt om å bli intervjuet. Dette kan dere velge å si nei til. Opplysninger fra intervjuer blir selvsagt også anonymisert.

Det er frivillig å delta i studien, og det er mulig å trekke seg når som helst, uten å oppgi grunn.

Dere kan gjerne stille spørsmål både til læreren deres og til oss dersom det er noe dere er usikre på. Dere kan ta kontakt med oss direkte eller på e-post [aslaug.f.gourvennec@uis.no](mailto:aslaug.f.gourvennec@uis.no).

#### **Databehandling**

Studien er innmeldt til Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste, Personvernombudet for forskning. Innsamlede data (video-opptak, utskrift av elevtekster og utskrift/lydopptak av intervjuer) vil ikke bli gitt videre og vil bli oppbevart på passordbeskyttet PC/inneåst. Vi er underlagt taushetsplikt, og data vil bli behandlet konfidensielt. Data vil være aidentifisert, men opptak med lyd og bilde vil ikke kunne bli helt anonymisert. I skriftlig tekst som produseres ut fra data, vil personene være anonymisert ved å bli gitt fiktive navn. Data vil kunne bli benyttet i work-shops med andre forskere. Dette er lukkede fora for forskere, noe som innebærer at samtlige deltakere er bundet av forskningsetiske retningslinjer. Stipendiatperioden avsluttes etter planen i september 2015. Innen prosjektets slutt, vil alt datamateriale være anonymisert. Video-opptak vil være slettet.

Med vennlig hilsen

Aslaug Fodstad Gourvennec  
Stipendiat i lesevitenskap

Atle Skaftun  
Professor i lesevitenskap



Ullandhaug 29. august 2012

**SAMTYKKE TIL DELTAKELSE I UNDERSØKELSEN "UTVIKLING AV LITTERÆR FAGLIGHET. EN STUDIE AV NORSKFAGLIGHET I DEN VIDEREGÅENDE SKOLEN I MØTET MELLOM HØYTPRESTERENDE ELEVER OG LYRIKK"**

Jeg har mottatt informasjon om ovennevnte prosjekt og skjønner hva det innebærer for meg.

- Jeg samtykker i å delta i prosjektet.
- Jeg samtykker i å delta i prosjektet, men jeg vil ikke delta i fokusgruppe.
- Jeg samtykker i å delta i prosjektet, men jeg vil ikke at forskerne skal få tilgang på mine skriftlige innleveringer.
- Jeg vil ikke delta i prosjektet.

Dato: \_\_\_\_\_

Signatur: \_\_\_\_\_

Navn med blokkbokstaver: \_\_\_\_\_





Aslaug Fodstad Gourvennec  
Lesesenteret, Universitetet i Stavanger  
4036 Stavanger  
[aslaug.f.gourvennec@uis.no](mailto:aslaug.f.gourvennec@uis.no)

Ullandhaug : 23. februar 2013

**INVITASJON TIL DELTAKELSE I UNDERSØKELSEN "UTVIKLING AV LITTERÆR FAGLIGHET. EN STUDIE AV NORSKFAGLIGHET I DEN VIDEREGÅENDE SKOLEN I MØTET MELLOM HØYTPRESTERENDE ELEVER OG LYRIKK"**

Dette skrevet blir delt ut til alle elever i klasse 3XXX ved XXXskole. I tillegg ligger en kopi av skrevet i klassens norskrom på It's Learning. Klassen din er valgt ut til å delta i en studie som skal undersøke litterær faglighet i norskfaget i videregående skole. Du får et eget skjema der du sier ja eller nei til å delta i prosjektet.

I undersøkelsen skal jeg se på hvordan dere arbeider med litterære tekster i plenum, i grupper og individuelt. Hensikten med prosjektet er å kartlegge tegn på faglighet i norskfagets arbeid med skjønnlitteratur, nærmere bestemt dikt. Den informasjonen jeg henter, vil bli analysert ut fra dette. Jeg skal ikke bedømme det dere sier eller skriver.

Jeg kommer til å bruke flere metoder for å hente inn den informasjonen jeg trenger:

- Observasjon i klasserommet
- Observasjon av fokusgrupper
- Videooptak

**Hva innebærer prosjektet for dere?**

Jeg kommer til å være til stede i noen norsktimer i en periode i mars og april 2013. Jeg kommer til å prate med dere og læreren deres underveis. Timene vil bli tatt opp med et lite videokamera. Opptakene blir i sin helhet bare sett av meg. Dersom deler av videoene blir vist til andre forskere, vil det være utsnitt som jeg vurderer som spesielt interessante for prosjektets tema. Da er jeg opptatt av å se på det som skjer, ikke av dere som enkeltpersoner. Navnene deres vil bare fremkomme dersom dere tiltaler hverandre med navn. Under en gruppesamtale om et dikt, vil det bli gjort opptak av noen grupper. Det er mulig å reservere seg fra å være med i en slik fokusgruppe.

Det blir ikke opplyst om hvilken skole eller klasse materialet er hentet fra, annet enn at det er en tredjeklasse på en videregående skole i Stavanger-området.

Enkelte elever kan bli forespurt om å bli intervjuet. Dette kan dere velge å si nei til. Opplysninger fra intervjuer blir selvsagt også anonymisert.

Det er frivillig å delta i studien, og det er mulig å trekke seg når som helst, uten å oppgi grunn.

Dere kan gjerne stille spørsmål både til læreren deres og til meg dersom det er noe dere er usikre på. Dere kan ta kontakt med meg direkte eller på e-post [aslaug.f.gourvennec@uis.no](mailto:aslaug.f.gourvennec@uis.no).

### **Databehandling**

Studien er innmeldt til Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste, Personvernombudet for forskning. Innsamlede data (videoopptak og utskrift/lydopptak av intervjuer) vil ikke bli gitt videre og vil bli oppbevart på passordbeskyttet PC/innelåst. Jeg er underlagt taushetsplikt, og data vil bli behandlet konfidensielt. Data vil være avidentifisert, men opptak med lyd og bilde vil ikke kunne bli helt anonymisert. I skriftlig tekst som produseres ut fra data, vil personene være anonymisert ved å bli gitt fiktive navn. Data vil kunne bli benyttet i work-shops med andre forskere. Dette er lukkede fora for forskere, noe som innebærer at samtlige deltakere er bundet av forskningsetiske retningslinjer. Stipendiatperioden avsluttes etter planen i september 2015. Innen prosjektets slutt, vil alt datamateriale være anonymisert. Video-opptak vil være slettet.

Med vennlig hilsen

Aslaug Fodstad Gourvennec  
Stipendiat i lesevitenskap



Ullandhaug 23. februar 2013

**SAMTYKKE TIL DELTAKELSE I UNDERSØKELSEN "UTVIKLING AV LITTERÆR FAGLIGHET. EN STUDIE AV NORSKFAGLIGHET I DEN VIDEREGÅENDE SKOLEN I MØTET MELLOM HØYTPRESTERENDE ELEVER OG LYRIKK"**

Jeg har mottatt informasjon om ovennevnte prosjekt og skjønner hva det innebærer for meg.

Jeg samtykker i å delta i prosjektet.

Jeg samtykker i å delta i prosjektet, men jeg vil ikke delta i fokusgruppe.

Dato: \_\_\_\_\_

Signatur: \_\_\_\_\_

Navn med blokkbokstaver: \_\_\_\_\_

## Oversikt over datamateriell

**Elever:** alle elever har et nummer (E31-105), elever som har deltatt i gruppe C-K, har i tillegg fått pseudonym

**Lærere:** Siv, Kari (A-klassen/K2, vg1-vg3), Ingrid (B-klassen/K3, vg1), Turid (B-klassen/K2, vg2-vg3), Olav (C-klassen, vg3)

**Forskere:** AFG (Aslaug Fodstad Gourvennec), AS (Atle Skaftun), IN (Ingrid Nielsen)

Dato	Type	Aktivitet	Kommentar	Klasse	Filnavn
270812	Skriftlig	Undervisningsmaterieell	Ppt om tekstbegrepet, Kari	K2	120827-UM-L2a
270812	Skriftlig	Undervisningsmaterieell	Ppt om sjangerlære, Kari	K2	120827-UM-L2b
280812	Lyd	Planleggingsamtale med lærerne –	AS, AFG, Siv, Kari og Ingrid		120528 – LÆS – L
040912	Lyd	Litt. gruppesamtale m lærerne	Lærerguppe: Siv, Kari, Ingrid Igangsetter: AFG		120904 – LS – L
060912	Skriftlig	Undervisningsmaterieell	Kopi fra læreboka <i>Grip teksten</i>	K2	120906-UM-L2
100912	Video	Plenum	Arbeid med dikt i par	K3	120910-PS-1300
100912	Video	Plenum	Opplesninger av dikt for klassen, i par	K3	120910-MP-1300
100912	Skriftlig	Plenum, logg	Muntlig fremføring av dikt, Logg AFG	K3	120910-PS-1300 AFG
100912	Skriftlig	Plenum, logg	Logg AS	K3	120910-PS-1300 AS
100912	Skriftlig	Undervisningsmaterieell	Arbeidsplan, uke 36-41, L3	K3	120910-UM-L3a
100912	Skriftlig	Undervisningsmaterieell	Muntlig fremføring av dikt, gruppearbeid, L3	K3	120910-UM-L3b
110912	Skriftlig	Undervisningsmaterieell	Lekse til 110912	K2	120911-UM-L2a
110912	Skriftlig	Undervisningsmaterieell	Ppt om lyrikk, L2	K2	120911-UM-L2b
130912	Video	Plenum	Div. dikt, arbeid med språklige virkemidler	K2	120913-PS-1200
130912	Skriftlig	Plenum, logg	Div. dikt, arbeid med språklige virkemidler Logg AFG	K2	120913-PS-1200 AFG
130912	Skriftlig	Plenum, logg	Div. dikt, arbeid med språklige virkemidler Logg AS	K2	120913-PS-1200 AS
140912	Skriftlig	Plenum, logg	Carpe Diem, "Toyota'n til Magdi"  Logg AS	K3	120914-PS-1300 AS
140912	Skriftlig	Undervisningsmaterieell	Carpe Diem, "Toyota'n til Magdi"	K3	120914-UM-L3a
140912	Skriftlig	Undervisningsmaterieell	Falkeid: "Et rom står avlåst"	K3	120914-UM-L3b
140912	Skriftlig	Plenum, logg	Logg, AFG, (kun til stede den første timen)	K3	120914-PS-1300 AFG
140912	Video	Plenum	Også opptak av gruppearbeid, men dårlig opptaks kvalitet fordi opptakeren ikke er plassert i én gruppe	K3	120914-PS-1300a

140912	Video	Plenum	Også opptak av gruppearbeid, men dårlig opptaks kvalitet fordi opptakeren ikke er plassert i én gruppe	K3	120914-PS-1300b
170912	Skriftlig	Undervisningsmaterieell	Oppskrift på diktanalyse	K2	120917-UM-L2
170912	Video	Plenum	Uten forskere (bortreist)	K3	120917-PS-1300a
170912	Video	Plenum	Uten forskere (bortreist) Opptak av gruppearbeid, men dårlig opptaks kvalitet fordi opptakeren ikke er plassert i én gruppe	K3	120917-PS-1300b
240912	Video	Plenum	Introduksjon til gruppearbeid	K3	120924-PS-1300
240912	Video	Gruppearbeid	Falkeid: "Alt" Gruppe: Malin, Kristian, Heidi	K3	120924-GA-1300a
240912	Lyd	Gruppearbeid	Falkeid: "Alt" Gruppe: Malin, Kristian, Heidi	K3	120924-GA-1300b
240912	Lyd	Gruppearbeid	Falkeid: "Alt" Gruppe: Malin, Kristian, Heidi	K3	120924-GA-1300c
240912	Skriftlig	Gruppearbeid , transkripsjon	Falkeid: "Alt" Gruppe: Malin, Kristian, Heidi	K3	120924-GA-1300trans
240912	Skriftlig	Gruppearbeid, logg	Gruppe: Malin, Kristian, Heidi Falkeid: "Alt" Logg ved gjennomlytting av opptak AFG	K3	120924-GA-1300 AFG
240912	Skriftlig	Gruppearbeid, logg	Logg AS	K3	120924-GA-1300 AS
240912	Skriftlig	Undervisningsmaterieell	Oppgave, muntlig gruppearbeid, L3 Samme dokument som 120928-S-1300		120924-UM-L3.pdf
270912	Video	Plenum	Introduksjon til gruppearbeid	K2	120927-PS-1200
270912	Lyd	Gruppearbeid i	Forberedelse til muntlige presentasjoner av dikt Gruppe: Ella, Sara, elev 51 Falkeid: "Alt"	K2	120927-GA-1200
270912	Skriftlig	Undervisningsmaterieell	Oppgave, gruppearbeid, L2	K2	120927-UM-L2
270912	Skriftlig	Gruppearbeid, logg	Logg AFG	K2	120927-GA-1200 AFG
270912	Skriftlig	Gruppearbeid, logg	Logg AS	K2	120927-GA-1200 AS
280912	Lyd	Gruppearbeid	Falkeid: "Alt" Gruppe: Malin, Heidi, Kristian	K3	120928-GA-1300a
280912	Lyd	Gruppearbeid	Falkeid: "Alt" Gruppe: Malin, Heidi, Kristian	K3	120928-GA-1300b
280912	Skriftlig	Læringsoppdrag, skriftlig innlevering	Dikttolkning, L3 Samme dokument som 120924-UM-1300	K3	120928-S-1300
280912	Skriftlig	Plenum og gruppearbeid	Innledning til gruppearbeid og gruppearbeid Logg AFG	K3	120928-PS/GA-1300 AFG
280912	Skriftlig	Gruppearbeid, logg	Logg AS	K3	120928-GA-1300 AS
280912	Skriftlig	Elevelekter	Dikttolkning	K3	120928-ET-1358 til -1379 (totalt 21 filer)
011012	Skriftlig	Muntlige presentasjoner av gruppearbeid, logg	Logg AS	K3	121001-MP-1300 AS

011012	Video	Muntlige presentasjoner av gruppearbeid	Presentasjoner av dikt av Kolbein Falkeid Gruppe 1: Marianne, to jenter og en gutt ("Tidlig morgen på vei til jobben") Gruppe 2: Helena, David, to jenter ("God tur, skolepike") Gruppe 3: to gutter, to jenter ("Bølgelengde")	K3	121001-MP-1300a
011012	Video	Muntlige presentasjoner av gruppearbeid	Presentasjoner av dikt av Falkeid. Gruppe 4: fire jenter ("Jeg leser ansiktet ditt") Gruppe 5: Petter, Marie, to jenter (en av dem er fraværende), "Gjensyn" Gruppe 6: Heidi, Kristian, Malin, "Alt"	K3	121001-MP-1300b
011012	Skriftlig	Plenum, logg	Gruppearbeid og muntlige presentasjoner Logg AFG	K2	121001-PS-1200 AFG
011012	Lyd	Gruppearbeid	Forberedelse til muntlige presentasjoner Gruppe: (Ella- ikke til stede, syk), Sara, en gutt Falkeid "Alt"	K2	121001-GA-1200
011012	Video	Muntlige presentasjoner av gruppearbeid	Presentasjoner av dikt Gruppe 1: Per, en gutt og en jente (Falkeid: "Det er en hvit dag") Gruppe 2: Emma, Anna, en gutt og en jente (Grøndahl: "Det er en grusom lovsang") Gruppe 3: Lise, en gutt, en jente (Grøndahl: "Jeg bare lar dem slippe ut" og Lundgren: "På fottøyet")	K2	121001-MP-1200
051012	Skriftlig	Elevtekster	Dikttolkning Mangler besvarelse fra E40	K2	121005-ET-1231 til -1156 (totalt 25 filer)
051012	Skriftlig	Litterære gruppesamtaler, logg	Gruppe E: Petter, Marie, Heidi Gruppe F: Kristian, Marianne, Helena Logg AFG	K3	121005-LS-1300E/F AFG
051012	Skriftlig	Litterære gruppesamtaler, logg	Gruppe E: Petter, Marie, Heidi Gruppe F: Kristian, Marianne, Helena Logg AS	K3	121005-LS-1300E/F AS
051012	Video	Litterære gruppesamtaler	Ulven: "To fjernsyn" Gruppe E: Petter, Marie, Heidi	K3	121005-LS-1300E
051012	Skriftlig	Litterære gruppesamtaler, transkripsjon	Gruppe E: Petter, Marie, Heidi	K3	121005-LS-1300Etrans
051012	Video	Gruppeintervju	Gruppe E: Petter, Marie, Heidi Intervjuer: AS Samme opptak som 121005-LS-1300E	K3	121005-INT-1300E
051012	Video	Litterære gruppesamtaler	Ulven: "To fjernsyn" Gruppe F: Kristian, Marianne, Helena	K3	121005-LS-1300F
051012	Skriftlig	Litterære gruppesamtaler, transkripsjon	Gruppe F: Kristian, Marianne, Helena	K3	121005-LS-1300Ftrans
051012	Video	Gruppeintervju	Gruppe F: Kristian, Marianne, Helena Intervjuer: AFG Samme opptak som 121005-LS-1300F	K3	121005-INT-1300F
051012	Bilde	Elevnotater, litterær gruppesamtale	Gruppe F: Kristian	K3	121005-LS-1300Kristian
051012	Bilde	Elevnotater, litterær gruppesamtale	Gruppe F: Marianne	K3	121005-LS-1300Mariann

					e
051012	Bilde	Elevnotater, litterær gruppesamtale	Gruppe F: Helena	K3	121005-LS-1300Helena
051012	Video	Plenum	Uten forskere og fokusgrupper, oppfølging etter gruppearbeid	K3	121005-PS-1300
051012	Mangler opptak	Plenum	Ledet av AS og AFG, avrundning av lyrikkarbeidet	K3	
151012	Skriftlig	Plenum, logg	Muntlige gruppepresentasjoner og plenum Logg AFG (AS ikke til stede)	K2	121015-MP-1200 AFG
151012	Video	Muntlige gruppepresentasjoner	Presentasjoner av dikt Gruppe 1: to jenter og en gutt (Falkeid: "Desember") Gruppe 2: Erik, Knut og en gutt (Brekke: "Der alle stier taper seg")	K2	121015-MP-1200a
151012	Video	Muntlige gruppepresentasjoner	Grupper 3: Sara, Ella og en gutt (Falkeid: "Alt")	K2	121015-MP-1200b
151012	Video	Muntlige gruppepresentasjoner	Grupper 3: Sara, Ella og en gutt (fortsettelse fra forrige opptak) Gruppe 4: tre jenter (Falkeid: "Tidlig morgen på vei til jobben") Gruppe 5: Hans, en gutt, to jenter (Falkeid: "Bølgelengde")	K2	121015-MP-1200c
151012	Video	Plenum	Tilbakemelding på skriftlige diktanalyser (problemer med opptak, siste del mangler)	K2	121015-PS-1200
151012	Skriftlig	Samtale med lærer, logg	Samtale med Kari i friminutt, om gruppefremføringer og skriftlige innleveringer AFG	K2	121015-LÆS-L2 AFG
181012	Skriftlig	Samtale med lærer, logg	Samme dokument som 121018-LS-1200D AS	K2	121018-LÆS-L2 AS
181012	Skriftlig	Litterær samtale, logg	Logg AS Samme dokument som 121018-LÆS-L2 AS	K2	121018-LS-1200D AS
181012	Video	Litterær samtale	Ulven: "To fjernsyn" Gruppe C: Lise, Sara, Erik	K2	121018-LS-1200C
181012	Skriftlig	Litterær samtale, transkripsjon	Gruppe C: Lise, Sara, Erik	K2	121018-LS-1200Ctrans
181012	Video	Litterær samtale	Ulven: "To fjernsyn" Gruppe D: Anna, Emma og Knut	K2	121018-LS-1200D
181012	Skriftlig	Litterær samtale, transkripsjon	Gruppe D: Anna, Emma og Knut	K2	121018-LS-1200Dtrans
181012	Skriftlig	Litterær samtale	Gruppe C: Lise, Sara, Erik Gruppe D: Anna, Emma, Knut Logg AFG	K2	121018-LS-1200CD AFG
181012	Skriftlig	Undervisningsmaterieell til LS	Dikt, oppgaveark Ulven: "To fjernsyn" Utformet av AFG og AS	K2	121018-LS-1200a
181012	Skriftlig	Undervisningsmaterieell til LS	Guide for timene Ulven: "To fjernsyn" Utformet av AFG og AS	K2	121018-LS-1200b
181012	Video	Gruppeintervju	Gruppe C: Lise, Sara, Erik Intervjuer: AFG Samme opptak som 121018-LS-1200C	K2	121018-INT-1200C
181012	Video	Gruppeintervju	Gruppe D: Anna, Emma, Knut Intervjuer: AS Samme opptak som 121018-LS-1200D	K2	121018-INT-1200D

181012	Video	Plenum	Oppsummering i plenum	K2	121018-PS-1200
220213	Skriftlig	Logg, lærersamtale	Logg fra samtale om muligheter for datainnsamling i K4 AFG	K4	130222-LÆS-L4 AFG
110313	Skriftlig	Plenum, logg	Orientering om prosjektet i klassens time Logg AFG	K4	130311-orientering-3400 AFG
130313	Skriftlig	Plenum, logg	"Byen" – Obstfelder Utdrag fra <i>Sult</i> Logg AFG	K4	130313-PS-3400 AFG
130313	Video	Plenum	Byen" – Obstfelder Utdrag fra <i>Sult</i> Logg AFG	K4	130313-PS-3400
130313	Skriftlig	Undervisningsmaterieell, kopi fra lærebok	Kopi av utdrag fra <i>Sult</i> og oppgaver (fra <i>Panorama</i> )	K4	130313-UM-L4
150313	Skriftlig	Logg, plenum	<i>Sult</i> , "Fra det ubevisste sjeloliv" Logg AFG	K4	130315-PS-3400 AFG
150313	Video	Plenum	<i>Sult</i> , "Fra det ubevisste sjeloliv" Logg AFG	K4	130315-PS-3400
150313	Skriftlig	Undervisningsmaterieell	Kopihefte med tekster: Brandes, Hamsun (brev til Brandes), Obstfelder (Jeg-formen, "Jeg ser", "Byen"), Kinck ("Korstroll") Utdelt tidligere til elevene (Læringsoppdrag uke 10 og 11)	K4	130315-UM-L4
180313	Skriftlig	Plenum, logg	Logg AFG	K4	130318-PS-3400 AFG
180313	Video	Plenum	Kinck: "Korstroll" Sandemose: <i>En flyktning krysser sitt spor</i> Kafka: "Foran loven"	K4	130318-PS-3400a
180313	Video	Plenum	Fortsettelse av opptak 130318-PS-3400a	K4	130318-PS-3400b
200313	Skriftlig	Plenum, logg	Logg AFG	K4	130320-PS-3400 AFG
200313	Mangler opptak	Plenum	Informasjon om læringsoppdrag "Skjønnlitterær tekst i kontekst", forelesning om modernismen.	K4	
200313	Skriftlig	Undervisningsmaterieell	Kopihefte med tekster: Sandemose, Lagerkvist, Stenersen, Freud, Trakl, Södergran, Tzara, Proust, Joyce, Pirandello	K4	130320UM-L4
220313	Skriftlig	Plenum, logg	Logg AFG	K4	130322-PS-3400 AFG
220313	Video	Plenum	Utdrag fra Freud og Proust (kopi), Lagerkvist "Ångest" Del a	K4	130322-PS-3400a
220313	Video	Plenum	Fortsettelse av opptak 130322-PS-3400a	K4	130322-PS-3400b
030413	Skriftlig	Plenum, logg	Logg AFG	K4	130403-PS-3400 AFG
030413	Video	Plenum	Stenersen "Drift" Joyce <i>Ulysses</i> Oppsummering modernisme, introduksjon ulike -ismer i ulike kunstarter (postmodernisme, ekspresjonisme, kubisme, surrealisme, funksjonalisme, futurisme, dadaisme,	K4	130403-PS-3400a



			surrealisme) Opptaker skrudde seg av før endt time (30 min opptak)		
030413	Video	Plenum	Fortsettelse av 130403-PS-3400a	K4	130403-PS-3400b
050413	Skriftlig	Plenum, logg	Logg AFG	K4	130405-PS-3400 AFG
050413	Video	Plenum	Jacobsen: "Signaler"	K4	130405-PS-3400a
050413	Video	Plenum	Fortsettelse av 130405-PS-3400a	K4	130405-PS-3400b
080413	Skriftlig	Plenum, logg	Logg AFG	K4	130408-PS-3400 AFG
080413	Video	Plenum	<i>Panorama</i> s. 92-94, Ramm: "En skitten strøm flyter ut over landet" Øverland: "Kristendommen, den tiende landeplage" Hagerup: "Aust-Vågøy", Hofmo: "Det er ingen hverdag mer" Boyson: "Høittaler-andakt" (den ene og den andre halvdelen)	K4	130408-PS-3400a
080413	Video	Plenum	Fortsettelse av 130408-PS-3400a	K4	130408-PS-3400b
080413	Skriftlig	Undervisningsmaterieell	Teksthefte: Berggrav, Hoel, Ramm, Øverland	K4	130408-UM-L4a
080413	Skriftlig	Undervisningsmaterieell	Teksthefte: Hagerup, Boyson, Øverland (Tungetale fra Parnasset), Mykle, Brekke, Dum dum boys	K4	130408-UM-L4b
080413	Skriftlig	Undervisningsmaterieell	Kopi fra lærebok ( <i>Panorama</i> vg3), om "Kulturkampen i mellomkrigstiden", "Freud og det ubevisste sjeleliv" og "Romanen i 1930-årene", s. 92-94.	K4	130408-UM-L4c
100413	Skriftlig	Plenum, logg	Logg AFG	K4	1304-PS-3400
100413	video	Plenum	Hagerup: "Aust-Vågøy", Hofmo: "Det er ingen hverdag mer" Boyson: "Høittaler-andakt" (den ene og den andre halvdelen) Øverland: "Tungetale fra Parnasset"	K4	1304-PS-3400a
100413	video	Plenum	Fortsettelse av 1304-PS-3400a	K4	1304-PS-3400b.
100413	video	Plenum	Fortsettelse av 1304-PS-3400b	K4	1304-PS-3400c.
100413	video	Plenum	Fortsettelse av 1304-PS-3400c	K4	1304-PS-3400d
100413	Skriftlig	Undervisningsmaterieell	Kopi fra lærebok ( <i>Panorama</i> vg3), Hofmo: "Det er ingen hverdag mer"	K4	130410-UM-L4
120413	Skriftlig	Plenum, logg	Litterær samtale og oppsummering i plenum Logg AFG	K4	130412-LS-PS-3400 AFG
120413	Video	Litterær gruppesamtale	Brekke: "Der alle stier taper seg" Gruppe G: Vibeke, Mona, Elisabeth, Hanna	K4	130412-LS-3400G
120413	Skriftlig	Litterær gruppesamtale, transkripsjon	Brekke: "Der alle stier taper seg" Gruppe G: Vibeke, Mona, Elisabeth, Hanna	K4	130412-LS-3400Gtrans
120413	Video	Litterær gruppesamtale	Brekke: "Der alle stier taper seg"	K4	130412-LS-

			Gruppe H: Mons, Birgitte, Pål		3400H
120413	Skriftlig	Litterær gruppesamtale, transkripsjon	Brekke: "Der alle stier taper seg" Gruppe H: Mons, Birgitte, Pål	K4	130412-LS-340Htrans
120413	Video	Litterær gruppesamtale	Brekke: "Der alle stier taper seg" Gruppe I: Anita, Tore, Lars	K4	130412-LS-3400I
120413	Skriftlig	Litterær gruppesamtale, transkripsjon	Brekke: "Der alle stier taper seg" Gruppe I: Anita, Tore, Lars	K4	130412-LS-3400Itrans
120413	Video	Litterær gruppesamtale	Brekke: "Der alle stier taper seg" Samtalen er delt i to opptak Gruppe J: John, Charlotte, Arne, Tone	K4	130412-LS-3400Ja
120413	Video	Litterær gruppesamtale	Brekke: "Der alle stier taper seg" Fortsettelsen av samtale 130412-LS-3400Ja	K4	130412-LS-3400Jb
120413	Skriftlig	Litterær gruppesamtale, transkripsjon	Brekke: "Der alle stier taper seg" Gruppe J: John, Charlotte, Arne, Tone	K4	130412-LS-3400Jtrans
120413	Video	Litterær gruppesamtale	Brekke: "Der alle stier taper seg" Gruppe K: Martin, Erling, Jens, Knut	K4	130412-LS-3400K
120413	Skriftlig	Litterær gruppesamtale, transkripsjon	Brekke: "Der alle stier taper seg" Gruppe K: Martin, Erling, Jens, Knut	K4	130412-LS-3400Ktrans
120413	Video	Plenum	Oppsummering "Der alle stier taper seg" og opplesing av Brekke: "Roerne fra Itaka"	K4	130412-PS-3400
310513	Skriftlig	Litterær gruppesamtale, logg	Logg, AFG	K3	130531-LS-1300EF AFG
310513	Skriftlig	Litterær gruppesamtale, logg	Logg, AS	K3	130531-LS-1300EFa AS
310513	Skriftlig	Litterær gruppesamtale og plenum, logg	Logg AS	K3	130531-LS-1300EFb AS
310513	Video	Litterær gruppesamtale	Brekke: "Som i en kinosal", Gruppe E: David, Marie, Heidi	K3	130531-LS-1300Ea
310513	Skriftlig	Litterær gruppesamtale	Brekke: "Som i en kinosal", Gruppe E: David, Marie, Heidi	K3	130531-LS-1300Etrans
310513	Video	Litterær gruppesamtale	Forberedelse av presentasjon i plenum av Brekkes "Som i en kinosal" Gruppe E	K3	130531-LS-1300Eb
310513	Video	Gruppeintervju	Gruppe E og F: Marianne, Kristian, Heidi, Helena, Marie, David Intervjuer: AFG (og AS)	K3	130531-INT-1300EFa
310513	Video	Gruppeintervju	Opptak fra annen kameravinkel enn 130531-INT-1300EFa	K3	130531-INT-1300EFb
310513	Skriftlig	Gruppeintervju, transkripsjon	Gruppe E og F: Marianne, Kristian, Heidi, Helena, Marie, David Intervjuer: AFG (og AS)	K3	130531-INT-1300EFtrans
310513	Video	Litterær gruppesamtale	Brekke: "Som i en kinosal", Gruppe F: Kristian, Helena og Marianne	K3	130531-LS-1300Fa
310513	Skriftlig	Litterær gruppesamtale	Brekke: "Som i en kinosal", Gruppe F: Kristian, Helena og Marianne	K3	130531-LS-1300Ftrans
310513	Video	Litterær gruppesamtale	Forberedelse av presentasjon i plenum av Brekkes "Som i en kinosal"	K3	130531-LS-1300Fb
310513	Video	Plenum	Oppsummering i plenum. Alle gruppene legger frem en kort presentasjon av diktet (én av gruppene ble det ikke tid til)	K3	130531-LS-1300a
310513	Lyd	Plenum	Fortsettelse av 1305-LS-1300a	K3	130531-LS-1300b
030613	Skriftlig	Litterær gruppesamtale, logg	Pedro Carmona-Alvarez: "Et barn åpner" og "Det er tolv grader"	K2	130603-LS-1300CD AFG

			Gruppe C: Erik, Sara og Per Gruppe D: Knut, Emma og Anna Logg AFG		
030613	Video	Litterær gruppesamtale	Pedro Carmona-Alvarez: "Et barn åpner" og "Det er tolv grader" Gruppe C: Erik, Sara og Per	K2	130531-LS-1300C
030613	Skriftlig	Litterær gruppesamtale, transkripsjon	Pedro Carmona-Alvarez: "Et barn åpner" og "Det er tolv grader" Gruppe C: Erik, Sara og Per	K2	130531-LS-1300Ctrans
030613	Video	Litterær gruppesamtale	Pedro Carmona-Alvarez: "Et barn åpner" og "Det er tolv grader" Gruppe D: Knut, Emma og Anna	K2	130603-LS-1300D
030613	Video	Gruppeintervju	Gruppe C og D Knut, Emma, Anna, Erik, Sara og Per Intervjuer: AFG	K2	130603-INT-1200CD
030613	Skriftlig	Gruppeintervju, transkripsjon	Gruppe C og D Knut, Emma, Anna, Erik, Sara og Per Intervjuer: AFG	K2	130603-LS-1200CDtrans
030613	Video	Litterær gruppesamtale, plenum	Videoopptak plenum	K2	130603-LS-1300
02.04.14	Skriftlig	Litterære gruppesamtale, logg	Welhaven: "Digtets Aand" Logg AFG	K2	140402-LS-2200CD AFG
02.04.14	Video	Litterære gruppesamtaler	Welhaven: "Digtets Aand" Inneholder også instruksjon av de to gruppene	K2	140402-LS-2200C(D)
02.04.14	Skriftlig	Litterære gruppesamtaler, transkripsjon	Welhaven: "Digtets Aand" Gruppe C: Per, Sara, Erik	K2	140402-LS-2200Ctrans
02.04.14	Video	Litterære gruppesamtaler	Welhaven: "Digtets Aand" Gruppe D: Ella, Anna, Knut	K2	140402-LS-2200D
02.04.14	Video	Gruppeintervju	Gruppe C og D: Per, Sara, Ella, Erik, Anna, Knut Intervjuer: AFG (og IN)	K2	140402-INT-2200CD
02.04.14	Skriftlig	Gruppeintervju, transkripsjon	Intervju Gruppe C og D: Per, Sara, Ella, Erik, Anna, Knut		140402-INT-2200CDtrans
02.04.14	Video	Litterær gruppesamtale, plenum	Muntlig oppsummering i helklasse	K2	140402-PS-2200
22.04.14	Skriftlig	Litterære gruppesamtaler, logg	Welhaven: "Digtets Aand" Logg AFG	K3	140422-LS-2300EF AFG
22.04.14	Video	Litterære gruppesamtaler	Welhaven: "Digtets Aand" Instruksjon av begge grupper E: David, Petter, Marie og Heidi F: Kristian, Helena, Marianne	K3	140422-LS-2300EFa
22.04.14	Video	Litterære gruppesamtaler	Welhaven: "Digtets Aand" Gruppe E: David, Petter, Marie og Heidi	K3	140422-LS-2300E
22.04.14	Video	Litterære gruppesamtaler	Welhaven: "Digtets Aand" Gruppe F: Kristian, Helena og Marianne	K3	140422-LS-2300F
22.04.14	Skriftlig	Litterære gruppesamtaler, transkripsjon	Welhaven: "Digtets Aand" Gruppe F: Kristian, Helena og Marianne	K3	140422-LS-2300Ftrans
22.04.14	Video	Gruppeintervju	Welhaven: "Digtets Aand" Intervju med gruppe E og F Intervjuer: AFG (og AS)	K3	140422-INT-2300EFb
22.04.14	Skriftlig	Gruppeintervju, transkripsjon	Welhaven: "Digtets Aand" Intervju med gruppe E og F	K3	140422-INT-2300EFtrans
22.04.14	Video	Plenum	Muntlig oppsummering i helklasse og	K3	140422-PS-

4			arbeid med skriftlig korttekst i grupper.		2300a
22.04.1 4	Video	Plenum	Fortsettelse av 140422-PS-2300a.	K3	140422-PS-2300b
22.04.1 4	Video	Litterære gruppesamtaler, gruppe	Arbeid med skriftlig korttekst i gruppe. Kristian, Marie, Petter og David.	K3	140422-GA-2300
24.03.1 5	Skriftlig	Litterær gruppesamtale, logg	Hofmo: "Fra en annen virkelighet" Logg AFG	K2	150324-LS-3200CD AFG
24.03.1 5	Skriftlig	Litterær gruppesamtale, logg	Hofmo: "Fra en annen virkelighet" Logg AS	K2	150324-LS-3200CD AS
24.03.1 5	Video	Litterær gruppesamtale	Hofmo: "Fra en annen virkelighet" Gruppe C: Sara, Lise, Erik	K2	150324-LS-3200C
24.03.1 5	Skriftlig	Litterær gruppesamtale, transkripsjon	Hofmo: "Fra en annen virkelighet" Gruppe C: Sara, Lise, Erik	K2	150324-LS-3200Ctrans
24.03.1 5	Video	Litterær gruppesamtale	Hofmo: "Fra en annen virkelighet" Gruppe D: Per, Anna, Hans	K2	150324-LS-3200D
24.03.1 5	Skriftlig	Litterær gruppesamtale, transkripsjon	Hofmo: "Fra en annen virkelighet" Gruppe D: Per, Anna, Hans	K2	150324-LS-3200Dtrans
24.03.1 5	Video	Gruppeintervju	Gruppe C og D: Sara, Lise, Erik, Per, Anna, Hans Intervjuere: AFG (og AS)	K2	150324-INT-3200CDa
24.03.1 5	Video	Gruppeintervju	Opptak av samme intervju som 150324-LS-3200CDa, fra annen kameravinkel	K2	150324-INT-3200CDb
24.03.1 5	Skriftlig	Gruppeintervju, transkripsjon	Gruppe C og D: Sara, Lise, Erik, Per, Anna, Hans Intervjuere: AFG (og AS)	K2	150324-INT-3200CDtrans
24.03.1 5	Video	Plenum	Oppsummering i plenum, Hofmo: "Fra en annen virkelighet"	K2	150324-PS-3200
26.03.1 5	Skriftlig	Litterær gruppesamtale, logg	Hofmo: "Fra en annen virkelighet" Logg AFG	K2	150326-LS-3200EF AFG
26.03.1 5	Video	Litterær gruppesamtale	Instruksjon og opplesing av dikt for gruppe E og F Instruksjon og opplesing ved AFG	K3	150326-LS-3300EFa
26.03.1 5	Video	Litterær gruppesamtale	Hofmo: "Fra en annen virkelighet" Gruppe E: Heidi, Marie, Petter	K3	150326-LS-3300E
26.03.1 5	Skriftlig	Litterær gruppesamtale, transkripsjon	Hofmo: "Fra en annen virkelighet" Gruppe E: Heidi, Marie, Petter	K3	150326-LS-3300Etrans
26.03.1 5	Video	Litterær gruppesamtale	Hofmo: "Fra en annen virkelighet" Gruppe F: Helena, Marianne, David	K3	150326-LS-3300F
26.03.1 5	Skriftlig	Litterær gruppesamtale, transkripsjon	Hofmo: "Fra en annen virkelighet" Gruppe F: Helena, Marianne, David	K3	150326-LS-3300Ftrans
26.03.1 5	Video	Gruppeintervju	Gruppe E og F: Heidi, Marie, Petter, Helena, Marianne, David Intervjuere: AFG (og AS)	K3	150326-INT-3300EFb
26.03.1 5	Video	Gruppeintervju	Opptak av samme intervju som 150326-LS-3300EFb	K3	150326-INT-3300EFc
26.03.1 5	Skriftlig	Gruppeintervju, transkripsjon	Gruppe E og F: Heidi, Marie, Petter, Helena, Marianne, David Intervjuere: AFG (og AS)	K3	150326-INT-3300EFtrans
26.03.1 5	Bilde	Elevnotater, litterær gruppesamtale	Gruppe E: Petter	K3	150326-LS-3300Petter
26.03.1 5	Bilde	Elevnotater, litterær gruppesamtale	Gruppe E: Heidi	K3	150326-LS-3300Heidi
26.03.1 5	Bilde	Elevnotater, litterær gruppesamtale	Gruppe E: Marie	K3	150326-LS-3300Marie
26.03.1 5	Bilde	Elevnotater, litterær gruppesamtale	Gruppe F: David	K3	150326-LS-3300David
26.03.1 5	Bilde	Elevnotater, litterær gruppesamtale	Gruppe F: Helena	K3	150326-LS-3300Helena

26.03.1 5	Video	Plenum	Oppsummering i plenum, Hofmo: "Fra en annen virkelighet"	K3	150326-LS-3300
--------------	-------	--------	--	----	----------------

**Elevers deltakelse i litterære samtaler:**

Klasse	Elev	Vg1 høst	Vg1 vår	Vg2 vår	Vg3 vår
A (K2)	Anna	Gruppe D	Gruppe D	Gruppe D	Gruppe D
A (K2)	Ella	-	-	Gruppe D	-
A (K2)	Emma	Gruppe D	Gruppe D	-	-
A (K2)	Erik	Gruppe C	Gruppe C	Gruppe C	Gruppe C
A (K2)	Hans	-	-	-	Gruppe D
A (K2)	Knut	Gruppe D	Gruppe D	Gruppe D	-
A (K2)	Lise	Gruppe C	-	-	Gruppe C
A (K2)	Per	-	Gruppe C	Gruppe C	Gruppe D
A (K2)	Sara	Gruppe C	Gruppe C	Gruppe C	Gruppe C
B (K3)	Heidi	Gruppe E	Gruppe E	Gruppe E	Gruppe E
B (K3)	Helena	Gruppe F	Gruppe F	Gruppe F	Gruppe F
B (K3)	Kristian	Gruppe F	Gruppe F	Gruppe F	
B (K3)	Marie	Gruppe E	Gruppe E	Gruppe E	Gruppe E
B (K3)	Marianne	Gruppe F	Gruppe F	Gruppe F	Gruppe F
B (K3)	Petter	Gruppe E	-	Gruppe E	Gruppe E
B (K3)	David	-	Gruppe E	Gruppe E	Gruppe F
C (K4)	Anita	-	-	-	Gruppe I
C (K4)	Arne	-	-	-	Gruppe J
C (K4)	Birgitte	-	-	-	Gruppe H
C (K4)	Charlotte	-	-	-	Gruppe J
C (K4)	Elisabeth	-	-	-	Gruppe G
C (K4)	Erling	-	-	-	Gruppe K
C (K4)	Hanna	-	-	-	Gruppe G
C (K4)	Jens	-	-	-	Gruppe K
C (K4)	John	-	-	-	Gruppe J
C (K4)	Knut	-	-	-	Gruppe K
C (K4)	Lars	-	-	-	Gruppe I
C (K4)	Martin	-	-	-	Gruppe K
C (K4)	Mona	-	-	-	Gruppe G
C (K4)	Mons	-	-	-	Gruppe H
C (K4)	Pål	-	-	-	Gruppe H
C (K4)	Tone	-	-	-	Gruppe J
C (K4)	Tore	-	-	-	Gruppe I
C (K4)	Vibeke	-	-	-	Gruppe G

## **Intervjuguide K2 og K3, 24. og 26. mars 2015**

Innledende (de som vil svarer – ”uformelt” spørsmål): Nå har dere arbeidet med mange tekster gjennom videregående! Kan dere det nå?

**1. Innledning og oppfatning av faglighet og faglig utvikling** (spørsmål til én og én – runden rundt bordet):

Nå har dere gått nesten tre år på videregående – og dere er faktisk snart ferdig med tretten års norskundervisning! Det begynner å bli lenge siden første gang vi møttes. Da var dere helt ferske vg1-elever, og dere kom så å si rett fra ungdomsskolen og inn i lyrikkundervisningen (husker dere det?). Siden den gang har dere møtt mange litterære tekster i undervisningen, og dere har gjort dere mange erfaringer med litteraturarbeid. Jeg er veldig interessert i hvordan dere ser på litteraturundervisningen og utviklingen gjennom videregående skole. Kan dere **fortelle** meg om veien gjennom disse tre årene med litteraturundervisning ?

Ev. oppfølging:

- hva har du lært, synes du? (oppfølging: (vgs? us?))
- hva oppfatter du som mest sentralt i litteraturfaget? (oppfølging: har det endret seg?)
- møter du litterære tekster på en annen måte nå enn før? (oppfølging: pga undervisningen og den faglige erfaringen eller pga alder?)

**2. Et minneverdig møte med litterær tekst** (spørsmål til plenum – den ivrigste får svare først, hvis tid oppfordres alle til å svare)

Er det ett arbeid med eller møte med en litterær tekst i norskfaget som du husker spesielt godt?

Ev. oppfølging:

- Hva arbeidet dere med da og hvordan?
- Når?
- Hvorfor tror du at du husker det ekstra godt?
- var det teksten/arbeidsformen/de du arbeidet med... som gjorde at det fungerte så godt/dårlig?

**3. Arbeidsformer i litteraturundervisningen og litterære gruppesamtaler** (med mindre god tid: spørsmålene stilles åpent – de som vil kan svare/respondere på hverandre)

- Hvordan liker du best å arbeide med litterære tekster (arbeidsform) i undervisningen?
  - o ev. oppfølging:
    - avhenger det av hvor i tekstarbeidet dere er, om teksten er ukjent/kjent, om det er forarbeid til en vurderingssituasjon eller eneste måten dere arbeider med tekster
    - hvordan pleier dere å arbeide når dere får en ny litterær tekst? arbeidsform og "metode"
- Hvordan synes dere det er å arbeide med tekster i slike samtaler som dere nå har hatt?
  - o ev. oppfølging
    - positive/negative sider ved arbeidsformen?
    - avhengig av når i arbeidsprosessen (kjent/ukjent tekst) og formålet med arbeidet (mål i seg selv, som forberedelse til oppsummering i plenum, som forberedelse til vurderingssituasjon...)?
    - hender det at du ønsker å arbeide med tekster på en annen måte enn du tror er forventet (av læreren/i faget)?
- Når dere arbeider i grupper med litterære tekster – pleier arbeidet foregå omtrent som nå? Hva er likt/ulikt?
  - o instruksjonen (mer detaljert? underforstått?)
  - o tidsbruk (mer/mindre tid? avhengig av samtalsrolle i forhold til resten av undervisningen?)
  - o oppfører/opptrer dere på en annen måte når vi er her enn hvis dere visste at opptakeren/vi ikke var der? ev. på hvilken måte

Hvis tid:

- forsøke å oppsummere mitt inntrykk og få det bekreftet/korrigert
- peke på litteraturvitenskap som akademisk fag: hva tror dere er annerledes/gjenkjennbart?