

Lars August Fodstad

Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet (NTNU)

Astrid Mortensvik

Guri Kunna videregående skole

DOI: <http://dx.doi.org/10.5617/adno.5867>

Øvelser i empati og kulturell tilgang. Avgangselevs legitimering av arbeid med eldre skjønnlitteratur i videregående opplæring.

Sammendrag

Artikkelen undersøker avgangselevs legitimering av litteraturundervisningen i videregående skole samt den litterære kompetansen de har utviklet gjennom opplæringsløpet. Spørsmålet om skjønnlitteraturens plass og legitimitet i norskfaget har vært mye diskutert i fagpolitisk sammenheng siden innføringen av Læreplanverket for Kunnskapsløftet. Debatten har til dels vært preget av steile fronter i så vel deskriptive som normative spørsmål om skjønnlitteraturens stilling blant norskfagets andre fagkomponenter, om læreplanens føringer for utvalg av litterære tekster, og om forholdet mellom skjønnlitterær lesing og literacy-dreiningen i faget. Elevenes stemme har imidlertid vært fraværende i debatten, og i denne artikkelen søkes derfor svar på tre spørsmål: I hvilken grad mener avgangselever på studiespesialisering at arbeid med skjønnlitteratur generelt, og klassiske kanontekster spesielt, har legitimitet i videregående opplæring? Hvilke begrunnelser har elevene for de legitimitetssvarene de gir? Og hvilken litterær kompetanse tyder svarene på at elevene har tilegnet seg gjennom opplæringen? Tilnærmingen er fenomenologisk, basert på semistrukturerte intervju av nylig avgåtte elever fra studiespesialiserende opplæring, men den inkluderer også leselogger knyttet til arbeidet med kanoniserte noveller fra realismen/naturalismen. Resultatene viser at elevene argumenterer for viktigheten av å møte den kanoniserte litteraturen i norskfaget, og at de særlig knytter legitimeringen til nye perspektiver på egen livsverden gjennom empati og historisk bevissthet, og til tekstkulturell tilgangskompetanse. I refleksjoner over tekstene demonstrerer elevene stor grad av fiksjons- og overføringskompetanse, men langt mer varierende grad av analytisk kompetanse og utholdenhet i møte med krevende tekster.

Nøkkelord: litteraturdidaktikk, litterær kanon, norskfaget i videregående opplæring, litteraturfaglig legitimering, litterær kompetanse.

Practicing empathy and cultural access. Upper secondary graduates' reading, understanding and legitimization of canonized fiction.

Abstract

This article examines newly graduates' legitimizing of literature teaching in upper secondary school, and what literacy competence they have developed during their education. Fiction and poetry reading in the Norwegian L1 subject has been a highly debated policy question since the new curriculum standards were implemented in 2006, and the discussions have to a certain extent been characterized by steep fronts in as well descriptive and normative questions of literature's position among other content parts of the L1 subject, the curriculum's guidelines for selection of literacy texts, and the relationship between literary reading and the literacy turn in the L1 subject. However, in this debate the students' voice has not been heard, so this article seeks to answer three questions: To what degree do graduates find that literary reading in general and specifically that of canonized texts is legitimate in upper secondary school? How do the graduates justify their legitimizations? And, finally, what literary competence do the graduates' answers imply they have acquired throughout their education? The approach is phenomenological, mainly based on semi-structured interviews with academic specialization graduates, but also includes reading logs from encounters with canonized short-stories from the realism/naturalism period. The results show that the graduates advocate the importance of reading canonized literature in the Norwegian L1 subject, and that their legitimization strategies are particularly related to the literature's potential for offering new perspectives on their own lifeworld through empathy and historical awareness, and to cultural literacy. Through their reflections on the literary texts the graduates demonstrate highly developed fiction and transfer competence, while their analytical competence and tolerance for texts that demand complex reading skills are more varying.

Keywords: literature didactics, literary canon, upper secondary L1, legitimizing literature, literary competence

Innledning

Tar vi litteraturens nytte og verdi for gitt i skolen? Er det derfor lesing av klassisk skjønnlitteratur fortsatt utgjør en stor del av norskfaget også etter literacy-vendingen på 2000-tallet? Eller er det snarere omvendt, slik at skjønnlitteraturens stilling i skolen gradvis har mistet sin legitimitet i takt med nasjonsbyggingsprosjektet, og at legitimeringskrisen har blitt akutt etter

innføringen av Kunnskapsløftet? I forlengelsen av disse spørsmålene vil vi i det følgende undersøke norskfaglige møter med klassiske tekster i videregående skole fra elevenes eget perspektiv.

Ifølge Magnus Persson (2012) finnes det i svenske utdanningsinstitusjoner en nærmest religiøs tro på at litteraturen er god og at den gode litteraturen skaper gode mennesker. Troen på litteraturen innebærer en overdreven vurdering av dens påvirkningskraft sammenlignet med massemedia, mener han, og konkluderer med at litteraturens plass i skoleverket står midt i en legitimeringskrise. Man trenger ikke ha lest mye fagpolitisk debatt for å nikke gjenkjennende selve legitimeringsspørsmålet også i Norge. For eksempel initierte en kronikk av forhenværende utdanningsminister Gudmund Hernes (2015) en debatt som knapt hadde lagt seg før en ny blusset opp med litteraturkritiker Knut Hoem (2016) i spissen (jf. Berge 2017; Eyde & Skovholt, 2017; Fodstad 2017; Nordstoga 2017).¹ Blant de mest omdiskuterte spørsmålene er hvor stor plass skjønnlitteraturen bør ta i norskfaget og hva elevene bør lese. Vi har altså å gjøre med det didaktikken omtaler som fagets *hva* og *hvordan*. Det underliggende *hvorfor* synes derimot å havne i bakgrunnen i slike fagdebatter – i tråd med Perssons påstand.

I litteraturdidaktisk forskning har legitimeringsproblematikken blitt artikulert gjentatte ganger de senere årene. Sylvi Penne har vist hvordan skandinaviske lærere henfaller til omsorgsdiskurser og hverdagsteorier når de skal legitimere valg av skjønnlitterære tekster og arbeidsformer i møte med til dels umotiverte og ikke-lesende elever (Penne, 2012). Hun har også etterspurt nye didaktiske begrunnelser for litteraturarbeidet i en skole hvor stadig flere elever mangler leseerfaringer og evne til fiktive lese måter (Penne, 2013, s. 43). Det siste poenget kan knyttes til dansk litteraturdidaktisk forskning, hvor fiksjonskompetanse – forstått som evne til å lese med fordobling² – har vært et nøkkelbegrep når så vel forutsetninger for og utbyttet av skjønnlitterær lesing har vært drøftet (Jf. Hetmar, 1996; Steffensen, 2005). Her hjemme har noen studier særlig knyttet legitimeringsspørsmålet til tekstutvalg og kulturell danning (Harstad, 2012; Kjelen, 2013), andre har fremhevet litteraturens potensial som empatiteknologi (Andersen, 2011), mens atter andre har drøftet litteraturens verdi i lys av literacydreiningen av norskfaget (Penne, 2013; Skaftun, 2009). Gourvennec (2016) trekker frem litteraturfaglig praksis med komplekse tekster som en mulig faglig kjerne i en tid da fagplaner skal slankes og kjerneelementer defineres. Studien hennes viser at høytpresterende avgangselever ser på denne typen litteraturarbeid som en kjerneaktivitet i norskfaget (Gourvennec, 2016). Samtidig foreligger det undersøkelser som viser at det kan skape stor grad av engasjement også blant elever på lavere trinn (Johansen, 2015; Sønneland og Skaftun, 2017; Sønneland, 2018). De norske og skandinaviske bidragene trekker på ulike internasjonale bidrag til utforskningen av litteraturens pedagogiske verdi, oftest knyttet til innlevelse, empati, utforskning og forestillingsbygging (Langer, 2011; Nussbaum, 2010; Rosenblatt, 1995).

Elevenes perspektiv er imidlertid sjelden med når vi diskuterer skjønnlitteraturens plass i norskfaget. Når forskningen viser at skandinaviske morsmåslærere i begrenset grad reflekterer teoretisk over litteraturvalg, litteraturundervisning og formålet med litteraturen i skolen, vil det også være av interesse å undersøke hvordan elevene opplever og reflekterer over formålet med og verdien av de litterære erfaringene de har hatt i løpet av skolegangen sin. Elevperspektivet er viktig av flere årsaker. For det første er det viktig å få innblikk i hvorvidt elevene opplever litteraturen og litteraturundervisningen relevant og meningsfull. For det andre kan tilnærmingen gi innsikt i hvilke lese måter elevene anvender i møte med eldre skjønnlitteratur og hvilke legitimeringsstrategier de eventuelt mobiliserer, og hvorvidt disse lese måtene og legitimeringsstrategiene synes i overensstemmelse med planverkets intensjoner. For det tredje kan en undersøkelse av avgangselevs litterære kompetanse si noe om så vel deres litteraturfaglige læringsutbytte som deres forutsetninger for å lese komplekse tekster. Vi søker derfor svar på følgende spørsmål: I hvilken grad mener avgangselever på studiespesialisering at arbeid med skjønnlitteratur generelt og klassiske kanontekster spesielt har legitimitet i videregående opplæring? Hvilke begrunnelser har elevene for de legitimitetssvarene de gir? Og hvilken litterær kompetanse tyder svarene på at elevene har tilegnet seg gjennom opplæringen?

Studien er utført som en fenomenologisk undersøkelse, hvor elevenes skriftlige og muntlige utsagn om litteraturens legitimitet analyseres og drøftes i lys av ulike legitimeringsstrategier. Elevenes litterære kompetanse vurderes indirekte, basert på refleksjonene deres i møte med enkelttekster og i retrospektivt blikk på opplæringen. Artikkelen er strukturert etter materialet, slik at vi, etter teoretiske og metodiske avklaringer, først presenterer og drøfter funn fra loggene, deretter fra intervjuene, før vi oppsummerer funnene.

Litterær kompetanse

Begrepet *litterær kompetanse* ble introdusert av Jonathan Culler (1975, s. 113ff). Å være litterært kompetent innebærer å ha internalisert en litterær grammatikk som aktiviseres i møte med litterære tekster. I nordisk sammenheng har både Steffensen (2005) og Penne (2013) brukt begrepet *fiksjonskompetanse* på måter som minner om Cullers begrep: altså evnen til å velge litterære/fiktive lese måter i møte med skjønnlitteraturen. De som særlig har videreført Cullers begrep i Norden, er imidlertid Örjan Torell (2002; 2010), og i forlengelse av ham Hallvard Kjelen (2013; 2014). Torell beskriver litterær kompetanse som en triadisk modell, bestående av henholdsvis *konstitusjonell kompetanse* (medfødt kognitiv evne til fiksjonsskaping), *utføringskompetanse* (sosialt innlært og konvensjonsstyrt evne til å analysere og ytre seg om litterære tekster) og *overføringskompetanse* (evne til å lage koblinger mellom teksten og egne

livserfaringer).³ Den siste dimensjonen kjenner vi igjen fra leserorienterte teorier, og den representerer et aspekt ved litterær kompetanse som i mindre grad er ivaretatt i Cullers definisjon.

Amerikaneren Sheridan Blau foreslår også en triadisk modell, som innholds- og begrepsmessig er delvis overlappende med Torells. Blau mener tre domener er avgjørende for litterær kompetanse: prosedural kunnskap, informasjonskunnskap og muliggjørende kunnskap (Blau, 2003, s. 203).⁴ Han lanserer også ulike literacies synonymt med kompetanse- og kunnskapsbegrepene. Litterær kompetanse kan omtales som en form for fagspesifikk literacy (jf. Shanahan & Shanahan, 2008), sammensatt av tekstuell, intertekstuell og performativ literacy. Blaus prosedurale kunnskap (tekstuell literacy) dekker mye av det samme som Torells utføringskompetanse, altså evnen til å lese, fortolke og analysere en litterær tekst. Informasjonskunnskap (intertekstuell literacy) refererer til det å ha kjennskap til tekster, sjangrer, historiske hendelser og lignende som forståelse av den leste teksten i større eller mindre grad forutsetter.⁵ Muliggjørende kunnskap (performativ literacy) refererer til den enkeltes evne til å møte utfordrende litterære tekster som autonome og engasjerte lesere. Dette krever utholdende fokusert oppmerksomhet, vilje til å ta risiko, tolerere feil og til å utsette konklusjoner i møte med ambivalens og usikkerhet, og metakognitiv oppmerksomhet. Utføringskompetansen i Torells modell blir altså splittet opp i en konvensjonsstyrt, en informasjonsbetinget og en mer kognitiv og strategistyrte dimensjon hos Blau, mens transaksjonen mellom fiksjonsverden og lesererfaring er mer eksplisitt uttrykt hos Torell. I fortsettelsen vil ha med oss begge modellene, for å få frem ulike dimensjoner ved litterær kompetanse.

Metode

Forskningsdesignet i denne studien er fenomenologisk orientert, hvor målet er å beskrive den meningen deltakerne legger i erfaringen av litteraturundervisningen generelt og møtet med et utvalg klassiske tekster spesielt. Nærmere bestemt er det snakk om en psykologisk fenomenologi, hvor målet er å gripe det enkelte individets opplevelse, samt hvordan erfaringen av samme fenomen oppleves av flere enkeltindivider (Cresswell, 1998). Empirien består hovedsakelig av retrospektive intervjuer, men til grunn for disse ligger også skriftlige leselogger fra hver enkelt tekstlesning.

Deltakerne ble rekruttert blant avgangselever ved en distriktsskole med omtrent 170 elever, fordelt på yrkes- og studieforbereende utdanningsprogram. Klassen besto av to elevkategorier: 23 elever på studieforbereende program samt åtte elever som tok påbygging til generell studiekompetanse. Gjennom utdanningsløpet hadde elevgruppen fått variert litterær erfaring, med hensyn til både tekstutvalg og arbeidsmåter. Dette inkluderte opplæring i litterær analyse

med vekt på litteraturfaglig kunnskap og begrepsbruk, tekststruktur og sjangertrekk, men også erfaring med personlige tilnærminger og skjønnlitterære tekster som utgangspunkt for egen skriving.

Utvelgelsen av intervjudeltakere ble gjort med ambisjon om størst mulig mangfold i et håndterbart omfang. Klassen var ikke bare sammensatt med hensyn til studieprogram og utdanningsbakgrunn, men også kjønn, lesevaner, faglig motivasjon og nivå, samt morsmål og nasjonalitet – det siste grunnet stor arbeidsinnvandring i lokalsamfunnet. Vi endte opp med fem fokuselever etter å ha fått nei fra én av seks forespurte – altså i den nedre enden av omfangsintervallet man finner anbefalt i mye av den fenomenologiske metodelitteraturen (jf. f.eks. Dukes, 1984; Polkinghorne, 1989). Blant disse var det én påbyggelev, én elev med utenlandsk skolebakgrunn og norsk som andrespråk, representanter for begge kjønn samt elever med sprikende faglig profil basert på lærerens erfaring med gruppen. Skjematisk kan fokusgruppen fremstilles som i tabell 1:

Tabell 1. Oversikt over studiens fokusgruppe.

Pseudonym	Alder	Studieprog.	Nasjonal skolebakgrunn	Loggomfang	Undervisningsoppmøte
Vilde	19	SF	Norsk	Over middels	Høyt
Simen	19	SF	Norsk	Under middels	Høyt
Tina	19	SF	Norsk	Middels	Lavt
Helena	19	SF	Utenlandsk	Middels	Middels
Yngve	20	PB	Norsk	Middels	Høyt

Utgangspunktet for tekstutvelgelsen var at vi ønsket elevenes refleksjon over møtet med eldre, kanonisert litteratur – det vi noe upresist kan omtale som klassiske tekster. Grunnet tyngdepunkt i læreplan, undervisningspraksis og litteraturhistorisk tradisjon ble dette innsnevret til andre halvdel av 1800-tallet, med vekt på realisme og naturalisme. I denne perioden dominerer prosaen og dramatikken, og siden intensjonen var å jobbe med flere fullstendige tekster, falt valget på fire noveller: Bjørnstjerne Bjørnsons «Faderen», Alexander L. Kiellands «En God Samvittighed» og «Karen» samt Amalie Skrams «Karens Jul». Alle er hyppig antologisert og blant de mest anvendte i undervisningssammenheng.⁶

Tekstene ble kopiert opp og delt ut med informasjon om hvem som hadde skrevet dem og når, med samme instruks hver gang: «Les teksten godt, gjerne to ganger. Skriv ned dine tanker og refleksjoner til teksten.» Elevene fikk muligheten til å stille oppklarende spørsmål om vanskelige ord o.l. underveis, men fikk ingen undervisning eller veiledning utover dette. Tekstene ble heller ikke diskutert i klassen eller grupper, ei heller knyttet til et organisert

læringsforløp, verken i for- eller etterkant av selve datainnsamlingen. Innsamlingen ble altså utført i hele klassen som en selvstendig lese- og loggskrivingsprosedyre, en såkalt *cold reading* (Gallagher, 2004, s. 26ff). Gjennomføringen fikk dermed et visst preg av prøvesituasjon, men uten vurdering. Metoden skilte seg fra de undervisningsformene elevene ellers var vant til, men hensikten var å påvirke elevenes lesing og loggskrivning minst mulig.

Alle tilstedeværende elever skrev logger til novellene, og til sammen er materialet på cirka 80 loggteksster, som fyller fire funksjoner i prosjektet: innsikt i hele populasjonens notater, støtte til utvelgelsen av fokuselever, felles referanse under intervjuene, og bakgrunnsmateriale i analysen av intervjuene. Loggskrivningen ble gjennomført for hånd, først og fremst for å unngå forstyrrelser fra PC-bruk. Valget om å gjøre instruksjonen så åpen var basert på et ønske om å åpne for ulike innfallsvinkler og tilhørende eksplorerende analysepraksis og teoritilfang. Ulempen var at eleven i liten grad reflekterte over litterær form, hvilket i utgangspunktet var et punkt vi ville undersøke.

Intervjuene var opprinnelig planlagt gjennomført mot slutten av skoleåret, men ble på grunn av hektisk semesterinnspurt utsatt til sensommeren. I ettertid fremstår endringen som en styrke snarere enn en svakhet ved forskningsdesignet, siden deltakerne på dette tidspunktet hadde fått en viss distanse til norskfaget og elevrollen, noe flere uttalelser bærer preg av. Intervjuene fulgte et semistrukturert mønster, og intervjuguiden inneholdt tre hoveddeler: utforming av leserprofil, kartlegging av deltakerens meninger om skjønnlitterær lesing i videregående skole generelt og eldre litteratur spesielt, og til slutt samtale om de fire tekstene de hadde lest og skrevet loggresponser til. Intervjuene ble tatt opp med lydopptaker og senere transkribert til normalisert bokmål. Analysen ble gjennomført som en variant av det Moustakas (1994) kaller fenomenologisk reduksjon, hvilket innebar tagging av holdningsutsagn til litteraturarbeidet, implisitte og eksplisitte legitimeringsstrategier, samt implisitt demonstrasjon av litterær kompetanse.

Alle elevene var på forhånd informert om studiens overordnede målsetning og design, og de kjente også til forskerlærerens engasjement for litteraturdidaktiske spørsmål. Gjennom undervisningen er det også sannsynlig at flere hadde en bevissthet om lærerens tro på skjønnlitteratur som utgangspunkt for individuell og kollektiv danning. En forsker i eget klasserom har dessuten fortrolighet med elevene og kjennskap til konteksten. Alt dette vil kunne påvirke elevenes logger og intervjusvar. Ikke minst er det mulig at elever gir uttrykk for en mer positiv holdning til litteraturlesing og -arbeid enn de ville gjort til en ukjent forsker. At intervjuene ble utført en stund etter ferdig skolegang kan ha redusert ønsket om å tilfredsstille norsklærerens litteraturinteresse, men det er heller ikke utenkelig at opplevelsen av litteraturarbeidet fremstår mer positivt i ettertid. Uansett har vi ingen garanti for intensjonene bak de svarene vi fikk, men sammenstillingen av loggmaterialet og intervjuene ga et visst grunnlag for

krysskontroll. Forskerlærerens inngående kjennskap til den enkelte eleven var en viktig ressurs i både vurderingen av intervjuutsagnenes troverdighet og fortolkningen av dem. Siden læreren kjente elevene godt, kunne kroppsspråk og mimikk inngå i den fortløpende fortolkningen. Underveis i intervjuene ble deltakerne flere ganger spurt om å utdype, nyansere, bekrefte eller avkrefte intervjuerens fortløpende, ofte fortattede, fortolkning. Kombinasjonen av denne intervjustrategien, kjennskap til elevene, samt loggmaterialet gjør at vi mener så vel materialet som fortolkningen av det er troverdig, men selvsagt ikke entydig.

Leselogg som umiddelbar respons og refleksjon

Loggene er uensartete med hensyn til både omfang, innhold og utforming. Her finnes tankekart og stikkordslister, men også fullstendige setninger med variert og nyansert ordforråd. Enkelte elever vier det meste av loggen til handlingsreferat, andre prioriterer tolkning. Mange stiller spørsmål til teksten, både knyttet til form, innhold og tematikk. De fleste gir på en eller annen måte uttrykk for sitt syn på, eller vurdering av den aktuelle novellen, og hvordan de opplever den.

Et fellestrekk er at mange elever uttrykker hvor godt de liker novellene, eller i mer avmålt form at de ikke misliker dem. Typiske formuleringer er «likte godt», «god tekst», «helt grei» eller «ikke kjedelig». Vurderingen er oftest tematisk fokusert, og særlig i forbindelse med kjønns- og fattigdomsproblematikk gir elevene uttrykk for at temaene angår dem selv og deres egen tid. Noen ganger uttrykkes det i abstrakte begreper: «Jeg likte den [«En god samvittighet»] godt fordi den handler om aktuelle ting i samfunnet: klasse og status.» Andre ganger uttrykkes den opplevde relevansen i mer spesifikke påstander om forholdet mellom fiksjonsuniverset og elevenes egen samtidsvirkelighet: «Det som gjorde størst inntrykk på meg er at denne teksten ble skrevet i 1880 om hvordan ting var for de fattige, og det som er gripende er at ting ikke har forandret seg så mye innen fattigstrøkene/dopmiljøene i 2013 i Norge.» Eksemplene er typiske i den forstand at de dokumenterer to ulike varianter av overføringskompetanse. En tredje frekvent variant er at overføringskompetansen ikke uttrykkes historisk spesifikt, men tidløst: «Jeg synes den [«Karen»] kan være aktuell nå også, ikke bare på den tida den ble skrevet. For den handler jo om ei ung jente med forhåpninger, og kanskje drømmer, men som blir skuffet og tar sitt eget liv (...)». Overføringen innebærer generalisering og abstraksjon, men i form av et gjenkjennelig narrativt skjema.

Mange gir uttrykk for innlevelse og engasjement, og dette forekommer oftest i kombinasjon med kjente narrative skjema og etiske problemstillinger. Vilde gir et konkret eksempel når hun skriver om «En god samvittighet» at «[d]et var veldig irriterende når fru Abel henter vin når fru Warden forteller om hvor fælt fattigfolkene har det, som om det var underholdende.» Den følelsesmessige

reaksjonen på fiktive menneskers handlinger viser at hun engasjerer seg i novellelesningen, og materialet rommer flere formuleringer av typen «jeg ble irritert over ...» eller «jeg synes det var dumt at...». Noen lesere gir også uttrykk for engasjement med analytisk avstand, slik som i dette tilfellet: «Jeg synes 'Karens jul' er ei meget bra novelle, fordi den fanger leseren følelsesmessig.» Her har leseren tatt steget ut av fiksjonsuniverset og reflekterer over sin egen opplevelse og vurdering av teksten.

Engasjementet og innlevelsen tyder på at elevene har tilstrekkelig fiksjonskompetanse til å forstå handlingsforløp og konflikt i disse realistiske novellene, og til å reflektere over tematikk. Her finnes formuleringer av typen «jeg skjønnte ikke hvorfor» og «jeg lurte på», uten at usikkerheten synes å legge noen demper på involveringen – snarere tvert om kan flere utsagn tyde på: «Jeg likte novella veldig godt, selv om ikke alt ble oppklart.» «Jeg likte novellen. Ble Karen drept, eller var hun haren? Gleder meg til å høre hvordan det var.» Flere kommenterer at språkføringen er uvant og til en viss grad utfordrende, men også på dette punktet er tendensen at utfordringen vris til noe positivt, slik disse to kommentarene til «Faderen» vitner om: «Språket var litt tungt, men egentlig synes jeg det er litt kult at det er gammeldags, jeg tror det er fordi det gjør teksten mer fremmed, og derfor mere spennende.» «Språket er gammelt, ikke slik som i dag, så det er litt uvant å lese – men gøy!» Også i «Karens jul» trekkes språkformen opp som noe positivt, mens «En god samvittighet» utfordrer mer enn en del av elevene setter pris på. Denne novellen er lengre, den har større forekomst av ukjente ord, og syntaksen er gjennomgående mer krevende.

Litterær form blir i liten grad omtalt i loggene, og er først og fremst knyttet til «Faderen» og «Karen». I førstnevnte bemerker mange at den tydelige strukturen og de knappe skildringene gjør den lettlest, mens enkelte utdyper hvordan dette innvirker på leseopplevelsen og kommer med eksempler. I responsen på «Karen» uttrykker mange elever undring over hva som skjer i de ulike delene, hvordan det skal forstås, og dette knytter de til narrativ struktur, symbolikken med haren og reven, vindens betydning, naturskildringene, personskildringene og den antydningens kunst som preger teksten. I responsen på «Karen» finnes forekomster av analytisk metaspråk og hermeneutisk refleksjon som knytter form- og innholdselementer sammen. Merknadene om form relateres i liten grad til elevenes egen erfaringsverden, men bærer oftest preg av lært, regelstyrt analyse med oppramsing av formelle forhold.

For å oppsummere tyder loggene på at elevene gjennomgående liker å lese disse novellene, at de lever seg inn i dem, relaterer dem til egne erfaringer, verdensanskuelser og kjente narrative mønstre. Lesemåtene kan overveiende betegnes som «plottlesing», slik Peter Brooks beskriver det i *Reading for the Plot*. Han definerer plottet både som en struktur i teksten og som «an activity, a structuring operation elicited in the reader trying to make sense of those meanings that develop only through textual and temporal succession» (Brooks,

1984, s. 37). Brooks mener plottlesing gjerne vurderes som en enklere, mindreverdige lesemåte i kjølvannet av nykritikkens modernismeestetikk – og tilsvarende vurderes plottet gjerne som det narrative elementet som i minst grad kjennetegner høyverdig kunst, men snarere forbindes med litterært massekonsum (Brooks, 1984, s. 4). Om plottlesing ansees som enkel, er den ikke desto mindre grunnleggende for litterære kompetanse. Da Culler lanserte begrepet, knyttet han det til lingvistikk og grammatikk, altså konvensjonsstyrte, meningsbærende strukturer, og i så måte er plottforståelse en avgjørende dimensjon ved prosaspesifikk litterær kompetanse.

Sett i lys av Torells modell tyder loggene på at den konstitusjonelle kompetansen er ivaretatt, i og med at elevene velger fiktive lesemåter. Videre dokumenterer responsene stor grad av overføringskompetanse, men mer begrenset utføringskompetanse. Om vi kombinerer Torells og Blaus modeller, kan vi si at elevenes informasjonskunnskap er begrenset, men at de i liten grad opplever dette som en hindring. De ser gjerne bort fra det historisk spesifikke ved tekstene og kompenserer til dels med høy overføringskompetanse og en viss grad av Blaus performative literacy: De liker tekstene og drives fremover i lesingen også når de må takle usikkerhet, men ikke om det hoper seg opp med vanskeligheter som særlig utfordrer informasjonskunnskapen, slik flere opplever i møte med «En god samvittighet».

Gitt den åpne og tekstspesifikke instruksjonen elevene fikk, forventet vi ikke at loggene ville romme eksplisitt tematisering av skjønnlitteraturens plass og legitimitet i skolen. Enkelte har likevel kommentert problemstillingen på eget initiativ, slik som i dette utsagnet: «Jeg synes at elever skal fortsette å lese slike noveller. Det er en klassisk novelle, som mange, mange har lest før oss. Skjønnlitteratur bør forbli, både som underholdning og for å lære.» Mer eller mindre bevisst lanserer denne eleven tre ulike legitimeringsstrategier, to generelle og én spesifikk for klassiske tekster. Skjønnlitteratur legitimeres som både underholdningsmedium og pedagogisk ressurs, mens denne enkelte klassiske novellen sees som bidrag til å utvikle elevenes kulturelle literacy: Skolen bør gi kjennskap til kulturarven, og tekstens virkningshistorie er i seg selv en grunn til å lese den. Utsagnet er ikke unikt, siden flere benytter loggen til å ytre seg «fagpolitisk», og det gjelder ikke bare de mest litterært kompetente. Generelt tyder loggene på at forsvaret for kulturell literacy står sterkt som legitimeringsstrategi blant elevene. I tillegg utpeker empati seg som en viktig dimensjon i elevenes forsvar for litteraturen. Ingen slike legitimeringsargument hadde tidligere blitt eksplisitt tematisert i undervisningen.

Retrospektiv refleksjon over eldre litteratur i norskfaget

Presentasjonen av intervjumaterialet er strukturert etter de enkelte deltakerne. Hver av de fem presenteres med en kort leserprofil, før de kommer til orde

gjennom representative utsagn, som fortløpende kommenteres i lys av forskningsspørsmålene og det teoretiske rammeverket. På denne måten ønsker vi å ivareta totalinntrykket av hvert individ og konteksten til de enkelte utsagnene deres.

Vilde ble lest mye for som barn, har alltid «elsket historier», og leser «alt mulig». Loggene hennes dokumenterer forholdsvis høy litterær kompetanse. Hun sier arbeidet med skjønnlitteratur er meningsfullt for henne, og at det utgjorde den artigste delen av norskfaget. Lesegleden er kombinert med sans for analytiske tilnærminger til litteraturen: «Det å ta for seg skjønnlitteraturen og analysere den og sånn, det synes jeg er veldig, veldig bra. Du lærer masse òg.» Arbeid med formelle trekk står altså ikke i motsetning til innlevelse, leseglede og motivasjon for henne. På spørsmål om hvorfor hun leser, utdyper hun synspunktet:

Fordi man får masse inntrykk når man leser, det er en fin måte å få med seg ei ny historie på, få ny kunnskap på, og så synes jeg det er veldig fint å lese, jeg elsker liksom sånn at de lager fine setninger òg, jeg bare blir glad av det egentlig.

Utsagnet tyder på at Vilde legitimerer den skjønnlitterære lesingen på flere måter. Sanseintrykk, narrative skjemaer og fiksjonsbasert kunnskap veier tungt, og i tillegg peker hun eksplisitt på den estetiske dimensjonen ved språket og hvilken emosjonell virkning denne har på henne. Vektlegging av inntrykk, historier og kunnskap kan relateres til Langers forestillingsevne og Nussbaums empati. Blant intervjudeltakerne er dessuten Vilde den som mest eksplisitt uttrykker et bevisst forhold til litterært formspråk. Begrepsapparatet er riktignok ikke veldig presist i intervjuet, som vi ser eksempel på med frekvensen av ordet fin/fint/fine i utsagnet ovenfor, men i loggene åpenbarer det seg et mer treffsikkert fagspråk som dokumenterer relativt høy grad av såkalt utføringskompetanse, uten at det ser ut til å stå i veien for overføringskompetansen.

På spørsmål om den klassiske litteraturen svarer Vilde at hun likte den veldig godt, og at hun i løpet av videregående har blitt mer moden og allsidig som leser. Hun uttrykker fascinasjon for eldre litterært språk og er opptatt av 1800-tallstekstenes relevans for henne som ung i vår egen tid: «Menneskene er nesten som de var før nesten, så akkurat de samme problemene går jo igjen i dag». Som eksempel trekker hun «Faderen» frem Tords ønske om å gjøre alt for at sønnen skal få et best mulig liv og det umulige i å skulle beskytte ham for alt: «sånn er det jo i dag også, det er jo veldig mye overbeskyttelse og man vil det beste for ungene sine og så går det ikke alltid slik». Legitimeringsstrategien er basert på overføring og identifikasjon, altså grunnleggende dimensjoner i fiksjonslesing. Den nåtidige, selvsenterte relevansen kan true med å viske ut tekstens historiske spesifisitet, men utsagnet kan også forstås i lys av det Gadamer (2010) kaller «åndenes grunnbevegelse», altså å erkjenne sitt egne og føle seg hjemme i det fremmede. Responsen på «En god samvittighet» kan støtte opp under en slik

forståelse. Hun sier hun ble «kjempeprovosert» av skinnhelligheten til fru Warden og fru Abel, og hun knytter det til hvordan hun i eget liv lar seg provosere av folk som later som de er bedre og snillere enn de er. Utsagnet tyder på høy grad av innlevelse og overføring mellom fiksjonsunivers og egne livserfaringer, men uten at forskjellen på fiksjon og virkelighet eller fortid og samtid kolliderer.

Oppsummert kan vi si at Vilde demonstrerer forholdsvis høy grad av litterær kompetanse, hvor både utførings- og overføringsdimensjonen er ivaretatt. Både innlevelse, forestilling, empati, relevans og litterært formspråk er sentrale delkomponenter når hun argumenterer for skjønnlitteraturens – og mer spesifikt de klassiske, kanoniserte tekstenes – verdi og legitimitet i skolen og norskfaget.

Simen er lite glad i å lese, og erfaringen med fiksjonslesing begrenser seg stort sett til tegneserien *Pondus*. Han mener skjønnlitteratur bør være handlingsdrevet og underholdende, men åpner også for at den kan gi ham innsikt i erfaringer utenfor sin egen livsverden. Både loggene og intervjuet vitner om en elev med relativt lav leseforståelse og begrenset motivasjon til å respondere skriftlig. Simen er ambivalent til erfaringene med skjønnlitterær lesing i videregående skole, og dette henger nettopp sammen med leseferdighetene: Skjønnlitteraturen er kjedelig og den er tung å lese. Samtidig fremhever han verdien av å lese kjente og anerkjente tekster:

Men det positive med at vi leser, er at vi lærer å se hvordan de skrev før, og det er jo veldig koselig å kjenne igjen tekster for eksempel. Som når det er snakk om det på TV for eksempel, så er det artig å kjenne igjen den teksten, og vet hva den handler om, og at det faktisk er de samme temaene i tekstene før som det er nå er jo også litt interessant.

Det mest påfallende med Simens verdsetting av kanonlitteraturen er hvor opptatt han er av kulturelle referanser. Hverdagsuttrykk som «koselig» og «artig» vitner ikke om et veldig reflektert forhold til verdien av slike referanser, men de uttrykker hvilken personlig tilfredsstillelse det gir å ha tilgang til dem. For Simen gir møtet med kanontekster tilgangskompetanse på det kulturelle plan, altså tilgang til tekstkulturen (Skaftun & al., 2015). Videre i intervjuet utdyper han dette poenget på en måte som er mindre rettet mot egen kompetanse og mer mot hvilken verdi selve det tekstkulturelle fellesskapet har. Synet hans har endret seg i løpet av utdanningsløpet, og kanskje særlig i løpet av de månedene som har gått i ettertid: «selv om det er litt kjipt der og da, så ser jeg jo...så har jeg jo hatt nytte av det likevel». På spørsmål om den klassiske litteraturens videre posisjon i norskfaget fremhever han skolens rolle som formidler av en litterær felleskultur for nye generasjoner som selv ikke oppsøker den aktivt: «Hvis vi ikke hadde lest det i skolen, så hadde jo ingen lest det. Av ungdom i alle fall. Bortsett fra noen få.» Utsagnet kan tolkes på flere vis, og en mulighet er at Simen uttrykker frustrasjon over at skolen forvalter en tekstkultur som mangler relevans for dagens elever i dagens samfunn. I lys av Simens øvrige

utsagn, og engasjementet han fremviser i intervjusituasjonen, virker dette imidlertid lite troverdig. En mer plausibel tolkning er at han målbærer et syn på kulturell literacy som i hovedsak samsvarer med det vi kjenner fra Hirsch, og han mener skolen har ansvar for både å holde kulturarven i hevd og å gi den enkelte eleven tilgang til den.

Verdien av den klassiske litteraturen finner Simen i dens evne til å uttrykke tidløse temaer. Den siste frasen i intervjuutdraget ovenfor er betegnende i så måte, og det lyder nærmest som et ekko av Vildes insistering på den eldre litteraturens fortsatte relevans. På oppfølgingsspørsmål om slike temaer trekker han frem klasseskiller og fattigdom, noe han i neste omgang setter inn i en mer global sammenheng ved å trekke frem «klasseskille mellom Afrika og Europa». Han knytter altså forbindelseslinjer mellom nåtid og fortid, og han forsøker å forstå fiksjonens enkeltpersoner og virkelighetens makrostrukturer i lys av hverandre. Sammenligningen er ikke subtil, men fordrer en viss grad av abstraksjons- og overføringskompetanse, og det globale perspektivet eksemplifiserer hvordan litterær lesing kan knytte forestillings- og erfaringsverdener sammen på en måte som fremmer det Per Thomas Andersen – med utgangspunkt i Nussbaum – har kalt *kosmopolitisk empati* (Andersen, 2010). På oppfølgingsspørsmål utdyper Simen forholdet mellom fiksjontekst, forestillingsverden og livsverden ganske presist: «det setter jo inntrykk, det fester seg en plass bak i hjernen, så når vi leser om det, så tenker jeg at om vi faktisk kommer opp i en situasjon, så kan det jo komme fram, så det er greit å ha lest litt da!» Utsagnet gir ikke bare mening i lys av Langers begrep om lesing og forestillingsbygging, men også hvordan forestillingsbygging er sentralt for kunnskapsutvikling (Langer, 2010). Innenfor såkalte *New Literacy Studies* har termen *scenariokompetanse* blitt brukt for å beskrive evnen til å se seg selv i og sette seg inn i andre verdener, og derigjennom forholde seg ansvarlig til fremtiden (Lankshear & Knobel, 2003).

Når Simen i fortsettelsen blir bedt om å snakke om de spesifikke novellene, viderefører han tankene om tematisk relevans og overføring til egen livsverden. Han trekker frem «Faderen», siden forholdet mellom far og sønn fremstilles på en måte som har sine paralleller i et samfunn hvor foreldre «pøser på ungene sine penger og forskjellige ting og dropper litt kontakten på grunn av det, eller føler at det kompenserer». Også «Karens jul» opplever Simen som relevant for sin egen livsverden. I loggen står stikkordet «medfølelse» sentralt når han skal begrunne dette. Når han blir bedt om å utdype i intervjuet, overfører han den fiktive politikonstabelens moralske dilemma om å «gjøre jobben sin og kaste ut eller være et godt menneske» til egen erfaringsverden: «Skal vi gjøre det som er riktig for oss selv, eller skal vi gjøre det som er riktig for andre?» Både «Karens jul» og «Faderen» slår an hos Simen fordi de – i tillegg til å være relativt korte og lettleste – presenterer etiske og relasjonelle problemstillinger som kan abstraheres og overføres til nåtid.

Oppsummert kan vi si at Simen besitter begrenset litterær kompetanse. Med svake leseferdigheter sliter han med både det Blau omtaler som tekstuell og performativ literacy. Til gjengjeld er overføringskompetansen høy, og denne henger også sammen med verdsetting av kulturell literacy. Disse dimensjonene er så viktige for ham at han gjør seg til talsmann for den klassiske litteraturens videre posisjon i opplæringen, selv om han har manglet både interesse og motivasjon underveis. Blant fokuselevne er det grunn til å tro at Simen mer enn noen andre har endret synspunkt på dette fordi han har fått det på avstand.

Tina er en lystleser som ser på fiksjonslesing som kilde til både fantasi, forestillingsevne og kunnskap, og på lignende vis som for Vilde og Simen har disse aspektene med innlevelse og empati å gjøre: «det på en måte utvider horisonten med personforståelse og hvordan andre ting er, og jeg synes det er veldig lærerikt å lese». Ønsket om nye horisonter og kunnskaper er likevel ikke sterkere enn at det utfordres av både begrenset tekstuell og performativ literacy samt antydninger til overføringsblokkering: Dersom tekstene blir for komplekse, språket for tungt, eller temaet ikke relevant nok for henne, mister hun interessen og motet. Utfordringene med å trenge inn i den eldre litteraturen gjør imidlertid ikke at Tina avfeier den som illegitim i norskfaget, snarere tvert om, og legitimeringsstrategien hennes ligner på Simens:

Jeg tror aldri jeg hadde kommet til å lese «Karens jul» om det ikke hadde vært for skolen, liksom. Jeg er veldig glad for at skolen introduserer deg for den typen sjanger, fordi jeg tror ikke dagens ungdom leser så mye av det, fordi det er ikke det som står i toppselgerhyllene, liksom, i butikkene, og det blir fort glemt.

Tina og Simen synes enige i at den klassiske litteraturen er verdt å ta vare på og formidle, og at ansvaret for dette bør ligge på skolen. For begge utgjør slike tekster en form for motkultur, som yter en motstand elevene ikke oppsøker på egen hånd. En levende kulturarv er altså skolens ansvar. Men hvorfor er denne kulturarven i det hele tatt verdt å få tilgang til? Her argumenterer Tina langs lignende linjer som Vilde og Simen, hvor forestillingsevne, innlevelse og empati står sentralt, men hun er mer opptatt av det historisk spesifikke enn de to, som først og fremst er opptatt av tidløse temaer. Hun mener den eldre litteraturen skildrer «hvordan det var på den tida, og [hun] tror på en måte litteraturen hjelper oss i å forstå og...hvordan det var». Formuleringene indikerer en historisk bevissthet verken Vilde og Simen uttrykker. Til gjengjeld kan utsagnet tyde på et mimetisk litteratursyn eller manglende fiksjonskompetanse. Når hun får oppfølgingsspørsmål om hvorfor det er «viktig å forstå hvordan det var», svarer hun imidlertid på en måte som snarere tyder på at hun bruker det historisk spesifikke som utgangspunkt for å få perspektiv på egen samtid.

I samtale om de enkelte novellene kretser Tinas refleksjoner også rundt kosmopolitisk empati basert på innlevelse, forestilling og historisk kunnskap. Særlig er hun begeistret for «Karens jul», som hun mener «setter ting i perspektiv», siden hennes egne problemer blir små i en slik sammenheng. I

tillegg demonstrerer hun overføringskompetanse ved å sammenligne behandlingen av den fiktive Karen og sin egen samtids syn på romfolk som «samfunnsproblem». Når Torell omtaler såkalt overføringsblokkering, viser han til lesere som i liten grad tar hensyn til selve teksten og det fremmede den representerer, men heller tar kvelertak på den med sin egen forforståelse. Tinas overføring synes ikke å være av en slik art. Tvert imot gir møtet med teksten henne nye perspektiv på seg selv og samfunnet hun lever i.

Oppsummert kan vi si at Tina, til tross for begrenset motivasjon for å lese eldre litteratur, mener den har sin legitime plass i norskfaget. Verdien av de klassiske tekstene finner hun i samfunnskritiske temaer som både er historisk spesifikke, kan overføres til egen samtid, og har et visst preg av tidløshet. I likhet med Simen er også Tina opptatt av skolens rolle som formidler av en litterær arv ungdommer ellers ikke vil få befatning med.

Helena er opprinnelig fra Øst-Europa og har gått fem år på skole i Norge. Hun kommuniserer greit på norsk, men språket er en barriere i møte med norsk skjønnlitteratur. Fra polsk skolegang rapporterer hun om strengere krav til å lese flere hele bøker, ikke utdrag og noveller, og at den norske skolen har gjort henne senere. Norske elever ville hatt godt av å lese like mye skjønnlitteratur som polske, mener hun, og opplæringen bør omfatte eldre litteratur, selv om hun ikke selv finner den særlig interessant eller meningsfull. Synspunktet bunner i et instrumentelt syn på litteratur og læring: «da må man faktisk lese tekstene for å svare på oppgaver, man kan ikke finne svarene på nettet, man lærer bedre når man leser noe, noe som også er bra med tanke på å forberede seg til videre studier». For Helena er altså skjønnlitterær lesing i skolen et middel for å lære seg selvstendig oppgaveløsning og studieteknikk.

På spørsmål om hvorvidt den eldre skjønnlitteraturen bør innta en sentral plass i fremtidens norskfag, svarer Helena bekreftende, men uten entusiasme. I likhet med Simen forsvarer hun den nasjonale kanonlitteraturens plass i norskfaget med utgangspunkt i kulturell literacy og opplevelse av relevans. Selv stiller hun seg imidlertid på siden og signaliserer at verken den kulturhistoriske eller den nåtidsrelevante dimensjonen angår henne. Her bekrefter hun påstander fra forskningslitteraturen om at elever med en annen kulturelle bakgrunn enn den dominerende kan komme i klem i læringssituasjoner som formidler «vår felles kultur og våre verdier» (Skaftun, 2009, s. 17). På den ene siden truer marginalisering, om de holder fast ved egen kulturell identitet og avviser det fremmede, og på den andre siden truer kolonialisering, om de tilegner seg den dominerende kulturens verdier og selvforståelse.

Når Helena blir bedt om å gå nærmere inn på de fire novellene, er det «Faderen» hun konsentrerer seg om, siden denne var lettest å forstå, og når hun reflekterer over den, lever hun seg inn i tittelfiguren og gjør koblinger mellom fiksjonsverdenen og sin egen livsverden: «Jeg kan se at penger ikke er viktigst og så syntes jeg synd på hovedpersonen.» Medfølelsen med farsfiguren bunner i at hun ikke umiddelbart avviser hans statusjag, men setter det opp som en

nærmest uløselig spenning opp mot familiens verdi: «det er folk som er veldig opptatt av penger, men er veldig alene i livet. Vi må tenke på økonomi, men vi må ikke glemme hvor viktig familie er.» Det er her Helena finner overføringsverdien i novellen, siden hun holder både økonomi og familie opp som tidløse faktorer i tilværelsen. Tidene forandrer seg, men «folk forandrer seg ikke så mye egentlig», og nettopp derfor kan de eldre tekstene fungere som relevante korrektiv for lesere av i dag.

Oppsummert kan vi si at Helena forsvarer skjønnlitteraturens plass i norskfaget og spesifikt forsvarer å bruke tid på de nasjonale klassikerne. Tilnærmingen hennes til nasjonallitteraturen er preget av en kulturell outsiderposisjon, hvorfra hun reflekterer over nordmenns forhold til en kulturarv som er deres, ikke hennes, men som hun likevel mener norskfaget bør ivareta. Selv viser hun liten entusiasme for denne litteraturen, og legitimeringsstrategien hennes kan karakteriseres som instrumentell, preget av motivasjon for å lykkes som elev og student. En slik instrumentell tilnærming rommer imidlertid også en påstand om skjønnlitteratur som står sentralt i literacy-orientert litteraturforskning, nemlig at utforskende arbeid med litteratur innebærer en egen kunnskapsform (jf. Langer, 2011; Skaftun, 2009). Helena viser også empati og overføringskompetanse, og heri ligger veien hennes til en verdsetting av den eldre litteraturen som sprenger grensene for hennes instrumentelle utgangspunkt.

Yngve går studiefaglig påbygging, med bakgrunn fra byggfag og læretid. Han sier han liker å lese, og at påbyggingskurset har økt leseinteressen, blant annet fordi han har «blitt mer kritisk til tekstene» gjennom litteraturarbeidet i norskfaget. Han har delvis latt seg motivere av ønsket om bedre karakterer, men også av nye arbeidsmåter i norskfaget. Særlig trekker han frem litterære gruppesamtaler, «fordi man får fram mange forskjellige meninger». Selv bidro han ikke alltid, sier han, «men bare det å høre» på medelevene etter først å ha lest en tekst på egenhånd har også vært givende. Han foretrekker altså en flerstemmig, utforskende tilnærming til litteraturen, hvor hver enkelt elev kommer forberedt til samtalen, og hvor de individuelle fortolkningene brytes mot hverandre i et fortolkningsfellesskap.

Yngve mener det er viktig å lese skjønnlitteratur i skolen, for å «opplyse elevene bedre» og «skape en evne til å tolke selv», og han understreker at det har vært meningsfylt for ham. Bruken av ordet «opplyse» indikerer at han ser litteraturen som en kilde til kunnskap om verden, mens vektleggingen av tolkningsferdighet og tekstkritikk tyder på at kunnskapsdimensjonen ikke hviler på et mimetisk litteratursyn, og at litteraturarbeidet i skolen bør utvikle det Sheridan Blau kaller *autonome fortolkere*, slik også forkjærligheten for litterære samtaler tyder på.

Yngve liker den klassiske litteraturen og har særlig sansen for tekster fra realismen. Som eksempel trekker han frem «Karens jul», som får ham til å tenke på «de som bor under Sinsenkrysset hele året». Deretter etablerer han sin egen metafor (som han senere gjentar) for å uttrykke synet sitt på den eldre

litteraturens funksjon og verdi: «Ja, det er en wake up call på en måte, at det er fremdeles folk i dagens Norge, 150 år etter, som har det likedan.» Å lese den eldre litteraturen oppleves altså som å bli vekket av en stemme fra fortiden, og denne metaforen ivaretar fiksjonsaspektet ved tekstene: Relevansen for dagens leser ligger ikke i fullstendig identifikasjon mellom fortid og nåtid, fiksjon og virkelighet, men muligheten for ny erkjennelse av egen og andres livsverden gjennom litterære forestillingsverdener. Med henvisninger til Langer og Rosenblatt kan vi si at Yngve går inn og beveger seg rundt i de realistiske tekstene, at han nærmer seg en efferent lesemåte (og mimetisk litteraturforståelse) i måten han henter ut historisk kunnskap, men at han også har evnen til å ta et skritt tilbake, trekke seg ut av teksten og reflektere over fiksjonsuniverset og egen livsverden.

Når Yngve kommenterer de enkelte novellene, er det nettopp denne dynamikken mellom innlevelse, historisk interesse og overføring som går igjen. «Karens jul» er favoritten, fordi «den får deg egentlig til å reflektere over hvor godt vi egentlig har det». I loggen har han bitt seg merke i at synsvinkelen er viktig for leseopplevelsen. Når han blir bedt om å utdype dette, sier Yngve at han «leser den liksom gjennom [politimannens] øyne. Jeg satte meg inn i hans sin situasjon, når han går forbi og ser det gjennom vinduet.» Utsagnet viser hvordan Yngve ikke bare kombinerer utførings- og overføringskompetanse, men reflekterer over hvordan de formelle trekkene spiller inn på hans egen innlevelse og vurdering av relevans. Yngve viderefører refleksjonen over formspråk og samtidsrelevans i samtale om både «Faderen» og «En god samvittighet». Førstnevnte finner han lettest, og han liker vekslingen mellom fortelling og dialog, mens sistnevnte er mer utfordrende på grunn av detaljrikdommen i skildringene. Dette har imidlertid også en positiv side for leseopplevelsen: «For de mentale bildene sin del så hjelper det jo mye, men det blir tungt å lese gjennom alt på en måte.» Også disse novellene finner Yngve relevante for nåtidens elevleser. «En god samvittighet» får ham til å «trekke linjer tilbake til fattige folk i Norge og verden for øvrig». «Faderen» fremstiller en samfunnsstruktur som kan virke fjern, men elementer som «statusjag og det å betale seg fram» er fortsatt relevante, og på dette punktet overfører Yngve tematikken til egen utdanningskontekst når han vurderer hvorvidt novellen kan virke relevant for dagens unge: «For noen kan det nok være det, men, at de tvinger ungene sine til å gå på medisinstudiet eller noe kanskje, men ungene trenger ikke å ville det, men vil bli sveiser.»

Oppsummert kan vi si at Yngve stiller seg positiv til skjønnlitterær lesing i norskfaget, og mer spesifikt til å lese klassikere. I likhet med Tina er han interessert i samfunnsspørsmål, og de realistiske tekstene danner utgangspunkt for refleksjoner om sosialhistoriske forhold som fattigdom og ulikhet, makt og status. Den eldre litteraturen er derfor viktig å lese for å øke den historiske bevisstheten på måter som også utvikler scenariokompetanse: «det er nå slik at hvis vi ikke lærer fra fortida, så får man ikke til å bruke noe av den kunnskapen i

framtida». Legitimeringsstrategien hans er ikke like preget av kulturell literacy som flere av de andre fokuselevne, og han fremstår mindre opptatt av det nasjonale enn det historiske som sådan. Han er ikke blind for formmessige trekk i de litterære tekstene, og demonstrerer både fiksjonsbevissthet og utføringskompetanse. Samtidig er det overføringskompetansen som dominerer lesningene hans, og han søker relevans i både globale og lokale forhold. Yngves wake up call-metafor fanger det sentrale i litteratursynet hans, ikke minst når det gjelder tekster av en viss fremmedhet: at fortellinger om andre mennesker i andre forhold og til andre tider kan påvirke erkjennelsen av våre egne liv og den virkeligheten vi lever i.

Oppsummering

Mener avgangselever på studiespesialiserende utdanningsløp at arbeidet med skjønnlitteratur, og mer spesifikt den eldre litteraturen, har legitimitet? På dette punktet er de fem fokuselevne samstemte. De har ulike motivasjoner og anvender forskjellige legitimeringsstrategier, men alle ser en verdi i å møte klassisk litteratur i utdanningen, og alle mener disse tekstene fortsatt bør ha en sentral plass i norskfaget. Flertallet uttrykker at de liker tekstutvalget, og begrunnelsen for dette søker de hovedsakelig i innhold og tematikk. De verdsetter innblikk i historiske settinger og viser stor grad av overføringskompetanse, hvor fiksjonsverdenes karakterer, problemstillinger og konflikter relateres til leserens egen livsverden, enten denne defineres lokalt, nasjonalt eller globalt. Analysen av loggene til hele klassen støtter opp om dette funnet. I lys av norskplanen i LK06 er dette interessant, ettersom de litterært orienterte læreplanmålene nettopp vektlegger komparative perspektiver på nåtid og fortid, det nære og det fremmedartede. Elevene i studien (så vel fokusgruppen som helklassen) synes dermed å understøtte fagplanens – riktignok implisitte – litteratursyn, hvor overføring og kosmopolitisk empati står sentralt. På dette punktet ser realismelitteraturen ut til å være særdeles velegnet, siden den er plottdrevet, samfunnsrettet og basert på narrative skjemaer elevene er kjent med.

Flere av elevene legger vekt på verdien av å ha kjennskap til anerkjente tekster, altså en form for kulturell literacy. Denne verdien har både en individuell og en kollektiv dimensjon. Særlig de mindre erfarne leserne uttrykker en viss stolthet over å ha fått innsyn i kanonlitteraturen, med de kulturelle referansene det innebærer. Dessuten er flere av elevene opptatt av skolens ansvar for å forvalte kulturarven. Synet deres på eldre litteratur fremstår til dels kulturkonservativt, hvor forvaltning av og kunnskap om etablerte kulturuttrykk er hovedsaken. Samtidig kan det sees som uttrykk for en viktig literacy-dimensjon, nemlig tilgang til tekstkulturen (Nicolaysen, 2005; Skaftun, Solheim & Uppstad, 2015). Om disse elevene skal få tilgangskompetanse i denne forstanden, er skolen og norskfaget den eneste reelle arenaen. Møter med

kanonlitteratur handler heller ikke bare om kulturelle referanser for disse elevene, men om tilgang til verden gjennom tekster, i tråd med Nicolaysens beskrivelse:

Litteraturen i alle sine variantar gjev ulike utkast til å tenkje seg verda heilt eller delvis annleis enn den umiddelbart tilgjengelege omverda, som er så prega av fastsette rammer, makttilhøve og forventningar. Litteraturen påkallar *medverda*, dei andre livsverdene vi ikkje har tilgang til anna enn som sekundære erfaringar (Nicolaysen, 2005, s. 17).

En slik tilgangskompetanse til «medverda» har klare fellestrekk med det Frederik Tygstrup og Isak Winkel-Holm (2007) omtaler som den litterære poetikkens restrukturering av kulturens symbolske former. Slik åpner litteraturen – og mer spesifikt den historiske litteraturen elevene kanskje bare leser i skolen – for møter med det fjerne og fremmede som gir nye perspektiver på det nære og kjente. Kanonlitteraturen gir altså ikke bare tilgang til kulturens anerkjente former, men også til tekster som utfordrer elevenes forståelse av seg selv i historien.

Deltakerne i studien vår tar utfordringen de eldre kanontekstene byr på. Elevene skaper mening i møte med dem når de får anledning til å utforske dem uten for mange føringer, de finner arbeidet meningsfullt, og i retrospekt verdsetter de tilgangen til denne tekstkulturen. Vanskene en del av dem opplever i møte med «En god samvittighet» tyder samtidig på at mye av den kanoniserte litteraturen vil kunne være *for* utfordrende med den litterære kompetansen de har – i hvert fall uten støtte fra et faglig fellesskap. Her ligger det en viktig utfordring for den pågående fagfornyingen, hvor fagplanene skal slankes for å legge bedre til rette for dybdelæring, men hvor bedre progresjon i fagene også er et uttalt mål. Avgangselevne i studien vår viser hvordan møter med komplekse, eldre tekster kan utvide forståelsen av egne og andres tanker, handlinger og livsverdener. Slik åpner tekstene for norskfaglig dybdelæring, forstått som språklig og historisk betinget fortolkning og forståelse. Å få tilgang til denne tekstkulturen er imidlertid krevende, og funnene våre antyder at elevenes litterære kompetanse kunne hatt godt av en tydeligere litteraturfaglig progresjon gjennom utdanningsløpet

Om forfatterne

Lars August Fodstad er førsteamanuensis i nordisk ved Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet. Hans forskningsinteresser omfatter nordisk litteratur med særlig kompetanse på det moderne gjennombrudds litteratur, samt litteraturarbeid i skolen.

Institusjonstilknytning: Institutt for språk og litteratur, Norges teknisk-naturvitenskapelig universitet, Jonsvannsveien 82, 7491 Trondheim

E-post: lars.fodstad@ntnu.no

Astrid Mortensvik er lektor med tilleggsutdanning på Guri Kunna videregående skole.

Institusjonstilknytning: Trøndelags Fylkeskommune, Guri Kunna videregående skole, Skolegata 14, 7240 Hitra

E-post: astmo@trondelagfylke.no

Referanser

- Andersen, P. T. (2011). Hva skal vi med skjønnlitteraturen i skolen? *Norsklæreren*, Nr. 2, 15-22.
- Berge, K. L. (2017). Det gamle norskfaget er dødt – leve det nye norskfaget! *Norsklæreren*, Nr. 1, 27-34.
- Blau, S. (2003). *The Literature Workshop. Teaching Texts and Their Readers*. Portsmouth, NH: Heinemann.
- Brooks, P. (1984). *Reading for the Plot. Design and Intention in Narrative*. Cambridge, Massachusetts: Harvard UP.
- Cresswell, J. W. (1998). *Qualitative Inquiry and Research Design. Choosing Among Five Traditions*. Thousand Oaks: Sage Publications.
- Culler, J. (1975). *Structuralist Poetics. Structuralism, Linguistics and the Study of Literature*. London: Routledge.
- Dukes, S. (1984). Phenomenological methodology in the human sciences. *Journal of Religion and Health*, 23 (3), 197-203.
- Eyde, B. & Skovholt, K. (2017). Debatten om norskfaget – en oppsummering. *Norsklæreren*, Nr. 1, 10-14.
- Fodstad, L. (2013). Litteratur uten form? Om læreplanens mål for eldre litteratur på ungdomstrinnet. I D. Skjelbred & A. Veum (red.). *Literacy i læringskontekster* (s. 55-65). Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Fodstad, L. A. (2017). Hva jeg snakker om når jeg snakker om norskfaget – noen strøtanker om litteratur, literacy og læring. *Norsklæreren*, Nr. 1, 17-24.
- Gadamer, H. G. (2010). *Sannhet og metode. Grunntrekk i en filosofisk hermeneutikk*. Oslo: Pax.
- Gourvenec, A. F. (2016). Litteraturfaglig praksis: Avgangselevers retrospektive blikk på arbeid med litterære tekster i videregående skole. *Nordic Journal of Literacy Research*, Vol. 2, 1-18. DOI: <https://doi.org/10.17585/njlr.v2.271>
- Harstad, O. (2012). *Litteraturredaktiske posisjoner: ideologi og strategi. En dialogisk diskursanalyse* (Masteroppgave). Trondheim: Høgskolen i Sør-Trøndelag.
- Hernes, G. (2016, 22. januar). Samfunnets store speil. *Morgenbladet*.
- Hetmar, V. (1996). *Litteraturpedagogik og elevfaglighet: litteraturundervisning og elevenes litterære beredskap set fra en almenpedagogisk position*. København: Danmarks Lærerhøjskole.
- Hirsch, E. D. (1987). *Cultural Literacy. What Every American Needs to Know*. Boston: Houghton Mifflin.
- Hoem, K. (2016, 28. november). Norskpensum på villspor. *NRK Ytring*. Hentet fra <https://www.nrk.no/ytring/norskpensum-pa-villspor-1.13241743>

- Johansen, M. B. (2015). «Jeg har forstået det sådan, at den ikke skal forstås» - når 6A læser Franz Kafka. *Acta Didactica Norge*, Vol 9, nr. 1.
DOI: <http://dx.doi.org/10.5617/adno.1391>
- Kjelen, H. (2013). *Litteraturundervisning i ungdomsskolen. Kanon, danning og kompetanse* (Doktoravhandling). NTNU, Trondheim.
- Kjelen, H. (2014). Litterær kompetanse hos nye lærarstudentar. *Norsklæreren*, Nr. 2, 56-66.
- Langer, J. A. (2010). *Envisioning Knowledge: Building Literacy in the Academic Disciplines*. New York: Teachers College Press.
- Langer, J. A. (2011). *Envisioning Literature: Literary Understanding and Literature Instruction*. Second Edition. New York: Teachers College Press.
- Lankshear, C. & Knobel, M. (2003). *New Literacies – Changing Knowledge and Classroom Teaching*. Buckingham & Philadelphia: Open UP.
- Moustakas, C. (1994). *Phenomenological Research Methods*. Thousand Oaks: Sage Publications.
- Nicolaysen, B. K. (2005). Tilgangskompetanse: Arbeid med tekst som kulturdeltaking. I B. K. Nicolaysen & Laila Aase (red.). *Kulturmøte i tekstar. Litteraturdidaktiske perspektiv* (s. 9-31). Oslo: Det Norske Samlaget.
- Nordstoga, S. (2017). Klimakrise i norskfaget. Ei skisse av ei utvikling i eit fag. *Norsklæreren*, Nr. 1, 36-47.
- Nussbaum, M. C. (2010). *Not for Profit: Why Democracy Needs the Humanities*. Princeton UP.
- Penne, S. (2010). *Litteratur og film i klasserommet: didaktikk for ungdomstrinn og videregående skole*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Penne, S. (2012). Hva trenger vi egentlig litteraturen til? 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.
- Penne, S. (2013). Skjønnlitteraturen i skolen i et literacy-perspektiv. I D. Skjelbred & A. Veum (red.). *Literacy i læringskontekster* (s. 42-54). Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Persson, M. (2012). *Den goda boken. Samtida föreställningar om litteratur och läsning*. Lund: Studentlitteratur.
- Polkinghorne, D. E. (1989). Phenomenological research methods. I R. S. Valle & S. Halling (red.). *Existential-phenomenological perspectives in psychology*, s. 41-60. New York: Plenum.
- Rosenblatt, L. M. (1995). *Literature as Exploration*. Fifth Edition. New York: The Modern Language Association of America.
- Shanahan, T. & Shanahan, C. (2008). Teaching Disiplinary Literacy to Adolescents: Rethinking Content-Area Literacy. *Harvard Educational Review*, 78(1), 40-59.
- Skaftun, A. (2009). *Litteraturens nytteverdi*. Oslo: Fagbokforlaget/LNU.
- Skaftun, A., Solheim, O. J., Uppstad, P. H. (2015). Towards an Integrated View of Literacy. *Nordic Journal of Literacy Research*, Vol. 1, 1-3. DOI: <http://dx.doi.org/10.17585/njlr.v1.167>
- Skaug, S. (2018). *Skjønnlitteratur og dybdelæring. En surveyundersøkelse av et utvalg norsklæreres bruk av skjønnlitterære utdrag og hele verk på Vg3*, Masteroppgave, Institutt for lærerutdanning og skoleforskning, Universitetet i Oslo.
- Steffensen, B. (2005). *Når børn læser fiktion: grundlaget for den nye litteraturpædagogik*. København: Akademisk forlag.
- Sønneland, M. (2018). Innenfor eller utenfor? En studie av engasjement hos tre 9. klasser i møte med litterære tekster som faglige problem. *Nordic Journal of Literacy Research*, Vol 4, Nr. 1, 80-97. DOI: <https://doi.org/10.23865/njlr.v4.1129>.

Sønneland, M. & Skaftun, A. (2017). Teksten som problem i 8A. Affinitet og tiltrekningskraft i samtaler om «Brønnen». *Acta Didactica*, Vol 11, Nr 2, Art. 8.

DOI: <http://dx.doi.org/10.5617/adno.4725>

Torell, Ö. (red.), von Bonsdorff, M., Bäckmann, S. & Gontjarova, O. (2002). *Hur gör man en litteraturläsare. Om skolans litteraturundervisning i Sverige, Ryssland och Finland*. Härnösand: Mitthögskolan.

Torell, Ö. (2010). Literary Competence Beyond Conventions. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 45:4, 369-379, DOI: <https://doi.org/10.1080/00313830120096770>

¹ Hernes' kronikk tok opp spørsmål om kulturarv, skolekanon og kulturell danning, og den initierte særlig en debatt om fagplanen i norsk etter omleggingen fra innholds- og metodebeskrivelser i R94/L97 til læringsutbytteformuleringer i LK06. Hoems innspill var mer klasseromsnært i den forstand at det tematiserte litteraturundervisning og læreverk i norskfaget. Også her ble kanonspørsmålet aktuelt, men debatten dreide seg vel så mye om norsklærernes profesjonsutøvelse og skjønn, samt literacy-dreiningens konsekvenser for norskfaget.

² Fordobling viser i denne sammenhengen til den kulturelle konvensjonen at skjønnlitterære tekster fortolkes på to nivåer: På det ene nivået lever leseren seg inn i fiksjonen ved å finne ut av plottet, bli kjent med karakterene m.m. Samtidig forstår leseren teksten på et annet nivå, som et mer overordnet og allment tematisk uttrykk. Dette andre nivået representerer altså det vi vanligvis forbinder med litterær fortolkning.

³ Torells anglosvenske begreper er *performanskompetens* og *literary transfer-kompetens* (Torell, von Bonsdorff, Bäckmann & Gontjarova, 2002, s. 83ff), senere lansert på engelsk som hhv. *constitutional competence*, *performance competence* og *literary transfer competence* (Torell, 2010). De norske begrepene er hentet fra Fodstad (2013).

⁴ Blaus engelskspråklige begreper er *procedural knowledge*, *informational knowledge* og *enabling knowledge*.

⁵ Blau bruker også uttrykket kulturell literacy synonymt med Intertekstuell literacy, men markerer avstand til E. D. Hirsch' kulturelt normerende bruk av begrepet (jf. Hirsch, 1987).

⁶ Ifølge en surveyundersøkelse gjort av Sigrid Skaug er disse fire novellene de aller mest leste i Vg3, med «Karens jul» og «Karen» suverent på topp (Skaug, 2018, s. 131).