

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

Aslaug Fodstad Gourvennec^{*},

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; litteraturdidaktikk*

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 Gourvennec, Nasjonalt senter for leseopplæring og leseforskning, Universitetet i Stavanger, 4036 Stavanger, Norge. Email: aslaug.f.gourvennec@uis.no

©2016 Aslaug Fodstad Gourvennec. 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 Gourvennec "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>

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 dybdeløring, kritisk tenkning, problemløsning, utforsking, 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 kjernedefinisjon 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 løserer 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

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 mormålsfaget. 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.¹ 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

¹Både 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 samtalerne 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 (Gourvennec et al., 2014; Gourvennec, 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

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 fremmede 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)²; 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

²Referansene 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 samklangene 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 sjekkliste / 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 “pusket 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 forfatterskap – 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 òg / veldig mange forskjellige / tolkninger av diktet [...] jeg savner det òg litt” (s. 11f). David nyanserer likevel dette savnet:

Men samtidig så
føler jeg òg 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 fortolkningsarbeidet 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 forståelsesprosessen. 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 òg 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 òg / 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, utforskning, 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 vgl 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 (Skaftun, 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.
- Gourvennec, 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>
- Gourvennec, 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 skrivning, lesing og literacy* (s. 27–45). Bergen: Fagbokforlaget.

Litteraturfaglig praksis: Avgangselevs 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 kultur deltaking. I Nicolaysen, Bjørn Kvalsvik & Aase, Laila (red.), *Kultur møte i tekstar: litteraturdidaktiske perspektiv* (s. 9–31). Oslo: Samlaget.
- Nielsen, I. Gourvenec, 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 solostämmor: 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, Universitetet i Oslo.
- Røskeland, M. (2014). Litteratur i leseopplæringas teneste? Om litteraturen og litteraturfaget i skolen. I H. Gujord & P. A. Michelsen (red.), *Norsk litterær 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). Fagovergripende og fagspesifikke kompetanser i fremtidens skole - en besøkelsestid for norskfaget. *Norsk læreren. Tidsskrift for språk, litteratur og didaktikk*, (2), s. 50–60.

Aslaug Fodstad Gourvennec

- 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.), *Kulturmøte i tekstar : litteraturdydaktiske perspektiv* (s. 32–50). Oslo: Samlaget.
- 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.
- Thavenius, J. (2004). Den radikala estetiken. I Lena Aulin-Gråhamn, Magnus Persson og J. Thavenius (red.), *Skolan och den radikala estetiken* (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.