

FAGLEG LITTERATURUNDERVISNING? NOKRE LITTERATURLÆRARMODELLAR TIL DISKUSJON

Hallvard Kjelen

Samandrag

Denne artikkelen er eit bidrag til debatten om litteraturundervisningas legitimering og status i den rådande utdannings- og fagpolitiske konteksten. Innleiingsvis presenterer artikkelen nokre av dei viktigaste utfordringane for litteraturundervisninga i skulen: ei tilnærming til litteraturundervisninga som er for dårleg fagleg forankra, og ei tilnærming som rett nok har ei fagleg forankring, men som likevel ikkje kan klare å hente ut litteraturundervisninga sitt fulle potensial. Artikkelen presenterer til slutt nokre litteraturdidaktiske posisjonar som kan peike mot moglege løysingar.

Nøkkelord: litteraturundervisning, fagforståing, litteraturdidaktikk, profesjonsforståing

Abstract

This article is a contribution to the debate on the legitimation and status of literature teaching in the prevailing educational and professional policy context. In the introduction, the article presents some of the most important challenges for literature teaching in schools: one approach to teaching literature that is too poorly anchored, and another one that has a professional foundation, but still do not manage to extract the full potential of literature teaching. The article finally presents some literary didactic positions that can point to possible solutions.


Keywords: literary teaching, subject matter, literary didactic, professional understanding

Innleiing

Norskfaget, ikkje minst litteraturdelen av norskfaget, er kjelde til vedvarande diskusjon og debatt. Diskursen om kva litteraturundervisning *er* og *bør vere*, er levande og mangfaldig. Det finst for tida ikkje *ein* dominerande fagkonstruksjon eller *eit* dominerande litteraturundervisningsparadigme. Feltet er til dels uoversiktleg. Det finst eit mangfald av praksisar i skulen; klasseromsforskning viser ofte at mange av dei eksisterande praksisane er problematiske og manglar ei fagleg forankring og legitimering. Vidare finst det òg eit mangfald av akademiske røyster, og litteraturundervisninga si «sjel» kan sjå ut til å vere i ein skvis i det aktuelle utdanningspolitiske landskapet. Denne artikkelen tek mål av seg til å gjere noko av dette mangfaldet tydelegare og meir handgripeleg. Eit startpunkt kan vere sjølve førestillinga om *faglegheit*. Artikkelen søker å vere eit bidrag til refleksjon kring så vel etablerte og dominerande førestillingar om kva litteraturundervisning skal eller kan vere, som over motposisjonar og meir marginale røyster i det ein kan kalle ein *faglegheitsdiskurs* i det litteraturdidaktiske feltet.

Ulike fagkonstruksjonar kan forståast i lys av vanlege didaktiske relasjonsmodellar der til dømes «stoff», «elev» og «lærer» inngår som hjørna i ein trekant (t.d. Dolin, 2020).

Nordlit 48, 2021 <https://doi.org/10.7557/13.6336>

 © 2021 The author(s). This is an Open Access article distributed under the terms of the [Creative Commons Attribution 4.0 International](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/) License, which permits unrestricted use, distribution, and reproduction in any medium, provided the original work is properly credited.

Avhengig av kva relasjonar (sider i trekanten) ein legg størst vekt på, vil undervisninga og faget få ulik valør. Vidare kan ein bruke omgrepa *subjektivering*, *sosialisering* og *kvalifisering* (Biesta, 2010; Sønneland, 2020) som forståingsramme. Ein litteraturdidaktisk praksis som legg vekt på utdanninga sine *kvalifiserande* aspekt, vil typisk vere forankra i ein nyttediskurs, ein praksis som legg vekt på utdanninga sine *sosialiserande* aspekt vil leggje vekt på formidlinga av kulturarva eller kanon. Ei litteraturundervisning som legg vekt på dei litterære erfaringane til den einskilde eleven, vil då vere undervisning med *subjektivering* som eit hovudføremål.

Men det er òg mogleg å ordne feltet på andre måtar. Det er mogleg å forstå litteraturfaget som eit *einskapleg* fagfelt med universitetsfaget eller basisfaget som sentral premissleverandør og referansepunkt, men det er òg mogleg å sjå litteraturfaget som eit mangfaldig eller fleirparadigmatisk fag, der litteraturfaget i skulen er noko grunnleggjande anna enn universitetsfaget.

Først skal vi kort drøfte omgrepa *fag* og *faglegheit*. Musikkdidaktikaren Frede Nielsen (2004, 2009) skil mellom det han kallar *basisfag* og *undervisningsfag*, der basisfaget i vår samanheng er *litteraturvitskapen*. Ei oppgåve for fagdidaktikken kan nettopp vere å undersøke forholdet mellom basis- og undervisningsfag. Basis- og undervisningsfag må nødvendigvis ha nokre tangeringspunkt, til dømes «gjenstanden». I denne samanhengen vil det vere dei litterære *tekstane*, faglege *aktivitetar* og *metodar*. Men utover dette vil det både internt i basisfag og undervisningsfag og mellom basis- og undervisningsfag vere til dels særskilte oppfatningar om overordna føremål, danningsmål og legitimering (det didaktiske kvifor?), litteraturforståing og tekstval (det didaktiske kva?) og aktivitetar og metodar (det didaktiske korleis?). For det første lever undervisningsfaget i andre omgjevnader enn basisfaget, for det andre blir undervisningsfaget i større grad enn basisfaget forma og påverka av andre fag, ikkje minst av pedagogikken, men òg av *literacy studies*, tekstvitskap og teatervitskap, for å nemne nokre.

I Norden er faglegheitsomgrepet i undervisningsfaget litteratur særleg drøfta av danskane Vibeke Hetmar (1996) og Bo Steffensen (2005). Hetmar nyttar omgrepet *elevfaglegheit* for å skildre elevane sine faglege føresetnader. Elevfaglegheit er knytt til undervisnings- eller skulefaget, og er noko kvalitativt anna enn faglegheit i basisfaget, meiner Hetmar. Ho kritiserer den faglege praksisen som går ut på at elevane blir målt opp mot basisfagets faglege ideal, og at deira lesingar og bruk av litterære tekstar skal vere i samsvar med lesingane til skolerte litteraturvitarar. Ein kan ikkje vurdere verdien av elevane sine litterære responsar i lys av krava til faglegheit som basisfaget stiller. Steffensen kritiserer på si side Hetmar for å røre seg vekk frå litteraturfagets føremål, som han meiner må vere sjølv teksttolkinga eller utviklinga av ein litterær kompetanse i meir basisfagleg forstand. Steffensen meiner Hetmar seier noko om elevane sin fiksjonskompetanse og skrivekompetanse, men ikkje noko om den *eigentlege* litterære kompetansen (Steffensen, 2005, sjå òg Sønneland, 2019 og Gourvennec, 2017). I Noreg er spørsmålet om *faglegheit* i litteraturundervisninga mellom anna aktualisert i ein diskusjon som oppstod i kjølvatnet til ei innføringsbok i litteraturdidaktikk (Skaftun og Michelsen, 2017; Smidt, 2018; Sønneland, 2019). Denne norske diskusjonen følgjer liknande frontar som i Danmark, og forenkla sagt handlar det om i kva grad litteraturfaget

er *eitt* eller *fleire*. Er målsetnaden for litteraturarbeid og -undervisning i skulen noko kvalitativt anna enn det litteraturfaget i ein universitetskontekst står for, og korleis skal ein altså forstå samanhengen mellom basisfag og undervisningsfag?

Den empiriske klasseromsforskinga i Norden har peika på to noko motstridande tendensar i litteraturundervisninga i skulen. På den eine sida ein tendens til å bruke litteraturen som kos, med liten eller manglande didaktisk og litteraturfagleg forankring (Kjelen, 2013; Penne, 2006 og 2012; Tengberg, 2011; Torell et al., 2002; Rødnes, 2014 gjev eit oversyn). Litteraturlærarar ser ut til å leggje for stor vekt på elevens røynsler og private opplevingar av litteraturen, medan dei i mindre grad legg vekt på den litterære teksten i seg sjølv, det å lære elevane nokre kulturelt aksepterte konvensjonar som gjeld for litterær lesing og å føre elevane inn i ein *litteraturfagleg fellesskap* der ein les, snakkar og skriv om litteratur på ein måte som er forankra i basisfaget (Skaftun og Michelsen, 2017). Vegen til ein slik fagleg omgang med litterære tekstar kan synast sær lang for mange elevar og studentar, noko til dømes Dag Skarstein peiker på. Eit av funna hans i ei undersøking av litteraturarbeid i den vidaregåande skulen er at ei stor gruppe informantar ikkje orienterer seg

(...) metaspråklig i sitt møte med norskfagets tekster. En individorientert undervisningspraksis, på bekostning av fagorientering, ser ut til å tilfredsstille denne gruppens behov for en væren i primærdiskursens intime verden. (Skarstein, 2013, s. 285)

Litteraturtimane kan altså handle om å snakke om tekst i kvardagsspråket, der ein viser interesse særleg for innhaldet og tematikken i tekstane. I slik litteraturundervisning ser vi liten grad av didaktisk tilrettelegging utover å leggje til rette for heilclassesamtalar. Dei litterære tekstane fungerer som utgangspunkt for oppleving, gjenkjenning og eventuelt diskusjon om ulike tema som interesserer elevane eller studentane.

På den andre sida har ein sett ein tendens til at litteraturundervisninga består av (skjematisk) analysearbeid med vekt på sjangerlære. Eit utilitaristisk paradigme (sjå t.d. Brumo, Dahl og Fodstad, 2017) har dei siste tiåra fått vere med på å forme oppfatninga av norskfaget som heilskap. Innanfor eit slikt paradigme vil ein fokusere på norsk som reiskapsfag eller fag for utvikling av meir eller mindre *generelle* ferdigheiter i skrivning, lesing og munnlege ferdigheiter. Norskfaget inngår såleis som eit sentralt element i eit overordna literacy-prosjekt som er koplå opp mot dei store utdanningspolitiske rørsleane som til dømes kan handle om å utvikle såkalla generelle nøkkelkompetansar for ei ny verd (DeSeCo, 2005). *Kvalifisering* av eleven som deltakar i samfunn og arbeidsliv blir då den viktigaste legitimeringa òg for litteraturundervisninga. Litteraturdelen av norskfaget passar ikkje nødvendigvis veldig godt inn i ein slik fagkonsepsjon, men tekstlesing kan sjølvstøtt inngå som instrument for å øve opp lese- og skriveferdigheiter. Ein slik meir instrumentell bruk av litterære tekstar samsvarar eit stykke på veg med nokre av funna i LISA-studien, der ein såg at litteraturundervisninga i mange tilfelle gjekk ut på å bruke litterære tekstar som instrument for andre mål, til dømes generell sjangerkunnskap, og at forståing av dei litterære tekstane ikkje var hovudføremålet (Gabrielsen, 2019; Gabrielsen, Blikstad-Balas og Tengberg, 2019). LISA-studien

konkluderer med at dei litteraturdidaktiske praksisane i skulen ofte handlar om sjangerlære, der litterære tekstar særleg blir lesne som mønstertekstar for elevanes eiga skrivning (til dømes i eget arbeid med kreative tekstar¹) og for ei lesing av tekstar som har epoke-, sjanger- og virkemiddelgjenkjenning som mål. Om vi brukar eit omgrep frå Louise Rosenblatt, kan vi seie at dette er litteraturundervisning som legg opp til ein efferent lese måte. Det handlar ikkje om å gå inn i ei litterær erfaring, men om å finne og *hente ut* (lat. *effere*) konkrete opplysningar, sjangertrekk, epokekjenneteikn frå ein tekst (Rosenblatt, 1995). Det som ser ut til å mangle her er opplevings- eller erfaringsaspektet og den forpliktande, djupe lesinga. Elevane blir altså drilla i overflatisk gjenkjenning av på førehand definerte «check-points». Tilsynelatande kan ein altså noko forenkla og spissformulert kategorisere mange litteraturdidaktiske praksisar i skulen som «kosepraksisar» og andre som «drillepraksisar», dvs. praksisar med heilt bestemte kunnskapsmål. Ingen av desse praksisane kan seiast å vere særleg eigna til å aktivere det dannelsingspotensialet som litteraturundervisning kan romme.

Farbare vegar?

Dei følgjande tre «portretta» er ein freistnad på å peike på moglege litteraturdidaktiske posisjonar som kan hente ut meir av potencialet som kan ligge i litteraturen og i litteraturundervisninga i skulen. Liknande kategoriseringar av norskfagkonstruksjonar finst t. d. hos Moslet (2009) og Smidt (2018), men der er vinklinga meir faghistorisk (jf. *vakkernorskens* epoke på 50-talet, Moslet, 2009).

Dei portretterte «litteraturlærarane» har eg valt å kalle tolkaren, dirigenten og jazzmusikaren. Eg vonar desse portretta kan setje lys på nokre viktige sider ved litteraturdidaktisk praksis i skulen og i universitet og høgskular. Lærartypene blir samanlikna ut frå følgjande samanlikningspunkt: 1) *føremål* (kva er litteraturundervisningas overordna føremål?), 2) *litteraturforståing* (kva er litteratur?) og i forlenging av det: *tekstval* (kva tekstar er eigna til undervisning?), 4) ideal for *undervisningsdesign* (korleis går litteraturundervisninga føre seg?) og 5) *profesjonsforståing* (kva er lærarens rolle og sjølvforståing?). Eg har freista å kople dette siste opp mot meir generell læringsteori der dette gjev mening.

For *tolkaren* er det sentrale føremålet med litteraturundervisninga tekstforståing. Særleg interesserer hen seg for eleven som problemløysar og fortolkar av litterære tekstar. Eit slikt hermeneutisk arbeid har verdi i eit dannelsingsperspektiv ettersom tekstarbeidet handlar om ei etisk forpliktande handling som tek sikte på å forstå den andre (teksten), men òg seg sjølv.² Kompetansen til eleven kan ein måle ved å undersøke om hen er i stand til å produsere litterære *tolkingar* som kan akseptast i ein fagfellesskap. Eleven blir forstått som ein novise i eit einskapleg fagleg praksisfellesskap med eit sentrum og ein periferi (Lave og Wenger, 1991; Skaftun og Michelsen, 2017). Elevar er til å begynne med i praksisfellesskapens periferi, og litteraturundervisningas føremål er å hjelpe

¹ T. d. kompetansemål etter 10. trinn etter fagfornyinga: «gjenkjenne og bruke språklige virkemidler og retoriske appellformer» og «uttrykke seg i ulike sjangre og eksperimentere med sjangre på kreative måter» (Udir, 2020).

² Sjå Gaaslands artikkel i dette *Nordlit*-nummeret.

elevane innover mot eit fagleg sentrum, og eit slikt fagleg sentrum finst i basisfaget litteraturvitskap.

Ein lærar som soknar til denne posisjonen tillegg djupe litterære erfaringar stor verdi, og ser litteraturen som eit privilegert dannelsingsmedium: «More directly than most teachers, they [litteraturlærarane] foster general ideas or theories about human nature and conduct, definite moral attitudes, and habitual responses to people and situations» (Rosenblatt, 1995, s. 4). Tolkaren forstår den litterære teksten som ei ytring som lesaren er forplikta til å forstå. Hen vel gjerne tekstar frå ein skjønnlitterær kanon, og føretrekk tekstar som er gåtefulle eller «vanskelege», i alle fall tekstar som krev eit visst fortolkingsarbeid. Innanfor ein slik horisont *kan* det vere eit poeng i seg sjølv at ein i liten grad didaktiserer. Fortolkinga krev nokre verktøy, til dømes eit fagspråk, nokre analyseomgrep og kanskje ein systematikk, men ein treng først og fremst vilje til å løyse eit problem og vilje til å lese sakte og grundig for å få med seg kva teksten dreier seg om. Med Rosenblatt (1995) kan vi seie at litteraturundervisninga tek utgangspunkt i *transaksjonen* mellom tekst og lesar. Sansingar, fantasi og biletskaping, kjensler, minne og livserfaring hos eleven er viktige føresetnader for litterær lesing. Sjølv om tolkaren i utgangspunktet er forsiktig med didaktisering, ser vi nettopp her nokre moglege trådar å nøste i. Litteraturundervisninga kan handle om å verbalisere desse responsane, diskutere dei i ein fagfellesskap, og setje dei inn i ein større samanheng og kontekstualisere tolkingane.

Med læringsteoretiske omgrep kan ein seie at denne posisjonen delvis byggjer på eit *meisterlæringsprinsipp* (Dolin, 2020, s. 78 ff.). Tolkaren legg i eit slikt lys vekt på å vere eit fagleg førebilete, ein meisterlesar. Tolkaren kan vise veg, ikkje minst ved å vise elevane noko av korleis hen strevar med tolkingar og forståing. Dels byggjer denne lærartypen på konstruktivistisk tankegang (Dolin, 2020, s. 70 ff.), i den grad fortolkingar eller litterære transaksjonar kan forståast som konstruksjon av mening.

Tolkaren kan ein naturlegvis dels knytte opp mot den hermeneutiske tradisjonen meir generelt, dels kan ein knytte han opp mot ein spesifikk litteraturdidaktisk diskurs som har røter i Louise Rosenblatts arbeid, ikkje minst boka *Literature as Exploration* (1995 [1938]). Transaksjonsteorien til Rosenblatt har hatt enorm innflytelse på seinare teoriar om litteraturundervisning, og ideane hennar er framleis ballast som mange nyutdanna norsklærarar har med seg ut i praksis. Rosenblatt sitt arbeid er tett knytt til amerikansk pragmatisk filosofi (Dewey), og transaksjonsteorien hennar kan òg forståast som ei *moderat* utgåve av *reader response*-teori. Rosenblatt har sjølv hevda at tankane hennar i stor grad har vorte misforstått, og ho har teke avstand frå dei meir radikalt lesarorienterte variantane (jf. Penne, 2013, s. 46).

Klasseromsforskning i Norden har som nemnt over delvis avdekt at mange klasserom synest å vere prega av ein individorientert undervisningspraksis og ei manglande fagleg forankring av litteraturundervisninga. Dette har ført til ei større merksemd kring teksten som «forståelsesobjekt» i forskarmiljøa (Sønneland og Skaftun, 2017; sjå òg Gourvenec, 2016; Johansen, 2015 og 2019). Denne dreininga mot teksten som forståingsobjekt kan ein òg sjå spor av i praktisk-didaktiske utgjevingar i dei siste åra (som til dømes Solbu og Hove, 2017). «Disse tendensene må ses i sammenheng med en global utdanningspolitisk dreining mot *faglig problemløsning* og dybdelæring som retningsgivende for utviklingen

av framtidens skole», skriv Sønneland og Skaftun (2017, mi utheving). Den litterære teksten blir i eit slikt perspektiv gjerne presentert som eit problem eller ei gåte som elevane skal løyse for slik å utvikle ein *fagspesifikk literacy* (Gourvenec, 2016; Røskeland, 2014; Skaftun, Wagner og Aasen, 2015; Skaftun og Michelsen, 2017), og i denne samanhengen kan vi meir spesifikt snakke om fortolkingskompetanse. Denne orienteringa mot eit basisfagleg «sentrum», mot litteraturvitskap og -teori og mot litteraturlæringa som problemløysing er eit mogleg svar på «kosefokuset» som ein har sett tendensar til i den nordiske skulens litteraturundervisning.

Eit mogleg problem ved denne posisjonen er at han, ved å etablere ein tett samanheng mellom basisfag og undervisningsfag, nærmast postulerer at *subject matter-knowledge* (Grossman & Shulman, 1994) er tilstrekkeleg for litteraturlæraren. Lærarar som er ein del av ein litteraturfagleg fellesskap, og sjølve har kunnskap om litteratur, analyse og tolking, vil innanfor ei slik forståing kunne fungere som litteraturlærar, og undervisningsfaget kan til ein viss grad bli oppfatta som *underordna* basisfaget. Dette vil vere det viktigaste ankepunktet for lærarar som i større grad soknar til neste posisjon.

Litteraturundervisninga dreier seg for *dirigenten* om forhandling om meining i eit tolkande fellesskap og om produksjon av noko nytt. Hen tek sikte på at litteraturen skal gje tilskuv til å utvikle den kreative, skapande og samhandlande eleven. Eleven sine svar eller respons på den litterære teksten er viktigast. Dirigenten forstår den litterære tradisjonen som ein samtale elevane kan delta i. Litteraturen er eit stort arkiv med ytringar som kan aktualiserast i klasserommet, og dei gode tekstane kan vere ei gneiste som set fyr på klasserommet. Dirigenten ser den litterære teksten først og fremst som utgangspunkt for ulike handlingar i klassen som skapande kollektiv. Hen opererer gjerne med eit noko vidare tekstomgrep enn tolkaren, og vil typisk òg velje alderstilpassa litteratur. I sin omgang med tekstar viser dirigenten noko mindre vurdning for teksten, og legg mindre vekt på den systematiske og forpliktande fortolkinga av den litterære teksten. Dirigenten spør snarare om kva som er mogleg å gjere og få til i klasserommet. Ei elevoppsetting av *Peer Gynt* eller ei novelle med utgangspunkt i Nora-skikkelsen er potensielt viktigare i undervisningssamheng enn ei grundig og djup tekstfortolking, sjølv om eit truverdig elevprodukt sjølvstøtt er avhengig av forståing av kva som står på spel. Eleven sin kompetanse kan såleis målast ved å vurdere evna til å omsetje litterære erfaringar i eigne uttrykk. Måla kan eit stykke på veg, men kanskje ikkje fullt ut, formulerast på førehand.

Dirigenten legg mykje arbeid i didaktisk tilrettelegging. Denne lærartypen lagar rammer for litteraturarbeidet og er viktig som igangsetjar og administrator av dei handlingane teksten skal føre til i klasserommet, som til dømes dramatiseringar, rollespel, dialogar. Dirigenten søker gjerne samarbeid med andre fag, ikkje minst dei praktisk-estetiske faga, ut frå ein grunntanke om at god og djup læring må forankrast i meir enn berre det kognitive. Kroppslege reaksjonar, kjensler, rørsler osb. kan såleis ha ein viktig plass i litteraturundervisninga til dirigenten. Dirigenten veit mykje om korleis elevar fungerer saman, om korleis ein skaper meningsfulle og dynamiske undervisningsforløp og korleis ein får ting til å skje i klasserommet. Med læringsteoretiske omgrep kan ein seie at denne litteraturlærartypen har eit *sosialkonstruktivistisk* fundament (Dolin, 2020, s. 75 ff.), der ein legg vekt på læringas sosiale karakter.

Eit mogleg problem for ein slik lærartype, i alle fall om ein legg basisfaglege forståingar av litteraturundervisning til grunn, er at den litterære teksten ikkje alltid blir hovudsaka. Den litterære teksten kan komme til å bli redusert til ein slags katalysator for ulike hendingar i klasserommet, til dømes elevens kreative tekstskaping. Desse elevprodukta vil då få ein større verdi eller tyngd i undervisningsforløpet enn litteraturen i seg sjølv. Elevar kan stå igjen med gode minner om det dei gjorde med ein tekst, men strengt teke med lita forståing av den litterære teksten. I verste fall har den didaktiske iscenesetjinga ført elevane bort frå ei djup forståing av den litterære teksten. Det elevane då står igjen med er ei banal forståing forankra i eigne produkt. I beste fall er hendingane i klasserommet med på å forsterke forståinga av teksten ved at dei kreative prosessane mobiliserer meir enn kognitive prosessar. Iscenesetjingane kan sånn sett gjere teksten meir relevant og nær for den einskilde, og dermed vere eit bidrag til djupnelæring. Vegen til dirigenten kan sånn sett vere risikabel.

Denne lærartypen er motstandar av å etablere eit hierarki der universitetets fagforståing blir sett på som ein mal eller eit ideal som litteraturundervisninga i skulen bør strekkje seg etter. Bengt-Göran Martinsson (2012) peiker på at undervisningspraksisen i litteraturfaget i Sverige har ytt motstand mot universitetsfaget. Det «(...) tycks som att undervisningspraktiken bjuder ämnesteorin motstånd» (Martinsson, 2012, s. 199) ved at fagdidaktikken utviklar seg annleis enn dei akademiske «moderännen», og i større grad legg vekt på opplevinga og den personlegdomsutviklande lesinga. Jon Smidt argumenterer langs liknande linjer:

Skolefaget er et skapende og svarende fag, et betydningsproduserende og performativt fag. Den sosiale scenen, klassen eller gruppa og det kollektive arbeidet der elever møter tekster og gjør noe med dem, er sentral på en annen måte enn i vitenskapsfaget. Jeg ser litteraturlæreren som en iscenesetter eller dramaturg, en som får ting til å skje i møtet mellom elever og tekster. (Smidt, 2018)

Ein slik konsepsjon av litteraturundervisninga gjev kort sagt det produktive aspektet ein viss forrang framom det reseptive. Ein fellesnemnar er likevel *meningsskaping* (jf. «betydningsproduserende») (Sønneland, 2019).

Litteratur som kunst er særleg framheva av *jazzmusikaren*. Jazzmusikaren tenker på den litterære erfaringa som ei potensielt *overskridande* kunsterfaring, og litterære erfaringar kan på den måten ha potensiale til å endre lesarens verdsopfatning og sjølvopfatning. Lesarsubjektet som primærorganiserande instans i litteraturerfaringa blir oppfatta som eit metafysisk utgangspunkt det er mogleg å problematisere, subjektet kan snarare seiast å bli konstituert av erfaringa. Den einskilde litterære teksten blir her forstått som eit unikt kunstverk, og ein vel i første rekke skjønnlitterære/kunstlitterære tekstar. Litteraturromgrepet *jazzmusikaren* arbeider ut frå er såleis smalt. Jazzmusikaren didaktiserer stoffet i liten grad, noko som skuldast at hen prinsipielt meiner det er umogleg å vite kor litteraturundervisninga tek vegen, og at mål for undervisninga er umogleg å stille opp på førehand.

Med eit slikt utgangspunkt kan ein ikkje utan vidare designe opplegg som har til hensikt å føre lesinga i ei bestemt lei. Hen er derimot opptatt av å vere til stades i situasjonen saman med elevane, og er òg var for det som skjer og villig til å følgje spor

og vegar som dukkar opp undervegs. Kompetansemål for litteraturundervisninga er prinsipielt umogleg å avgjere på førehand, ettersom «resultatet» av ei kunsterfaring er uføreseieleg. Jazzmusikaren oppfattar seg sjølv som «den mindre litteraturlæraren» (Harstad, 2018). Hen vender seg bort frå ein tankegang om «standardisering» og forståinga av ein litteraturlærer som kan følgje bestemte didaktiske prosedyrar i klasserommet. Litteraturlæraren kan derfor forståast i analogi med *jazzmusikaren* (metaforen er lånt frå Harstad, 2018), det vil seie ein som kan gå inn i arbeidet med litteratur som «jam» eller improvisasjon. Den ideelle litteraturlæraren har sensibilitet for situasjonen og evne til å «improvisere» over eit verk. Kanskje kan ein tenke seg ei økt på denne måten: Læraren kastar ein tekst ut i klasserommet og ser kva som skjer? For å få til noko slikt, må sjølv sagt læraren ha brei røymsle og djupe kunnskapar om kunst og litteratur, men posisjonen er likevel risikabel. Sjansen for at ein skal hamne på villstrå er stor, men samstundes kan ein ikkje utan vidare vite kva som er «villstrå» og kva som *ikkje* er det før etterpå.

Ei mogleg føremon med ein slik fagkonstruksjon er at funksjonar og målsetnader som i nokre av dei andre konstruksjonane kan komme til å stå i skuggen, tvert om kan komme til å bli dei viktigaste. Ikkje minst gjeld det funksjonar eller bruksmåtar av litteratur som ikkje utan vidare er verdsett i litteraturvitskapen og i skulen, som *fortrylling* og *sjokk* (jf. postkritikaren Felski, 2008)

Denne siste litteraturlærartypen er modellert etter inspirasjon frå Ola Harstads avhandling *Mot en mindre litteraturlærer* (2018), der han forsøker å problematisere *både* faglegheits- og kompetansediskursen, både litteraturdidaktikk basert på lesarorientert litteraturteori så vel som enkle «litteratur som kos»-forståingar av litteraturundervisninga. Med utgangspunkt i Deleuzes vitalismeomgrep meiner han det er mogleg å problematisere den subjektivistiske metafysikken som ligg til grunn for mykje litteraturdidaktisk tenking. Det vil seie: Er det slik at lesaren fungerer som organiserande instans når litteraturen verkar på lesaren? Vidare er jazzmusikaren, ut frå same filosofiske grunnlagstenking, skeptisk til kompetanse- og målstyringstenkinga som er dominerande i den overordna skulepolitiske diskursen så vel som i den litteraturdidaktiske forskinga. Litteraturen sin verknad, den subjektiverande krafta til litteraturen, kan ikkje avgjerast på førehand. Ein kan ikkje vite før lesinga kva lesinga gjer. Følgjeleg vil målstyring av litteraturundervisning vere meningslaust.

Harstad posisjonerer seg altså både mot «fag-faglege»-posisjonar, eller posisjonar som set basisfaget i ein privilegert posisjon, men òg mot «hverdagsspråklige» tilnærmingar til undervisninga: «[E]r det ikke også slik at det faglige metaspråket som gir denne innsikten står i fare for å utelukke den innsikt man kan få i møte med litteraturen som verken lar seg fange i et hverdagsspråk eller et faglig språk?» (Harstad, 2018, s. 13-14). Denne forma for innsikt som litteraturen kan gje, er altså ein slags intuitiv innsikt: «[H]va hvis det tause, ubevisste, uformulerte, anelses- og fornemmelsesbaserte også kan være av stor betydning for subjektivering av den fremtidige litteraturlærer?» (ibid., s. 14). Her har vi altså ein posisjon som tydeleg bryt med den dominerande målstyringsdiskursen og den globale utdanningspolitiske diskursen. Men for litteraturlæraren vil ein slik alternativ posisjon òg kunne seie noko om kva litteraturfagleg kunnskap i skulen er eller kan vere.

Dei to første lærartypane eller -kategoriane eg har føreslege, baserer seg på ein eller anna måte på den same verdsoppfatninga. Denne siste er vanskelegare å tenkje inn i det same «rutenettet» som dei andre, ettersom han tek utgangspunkt i ein annan ontologi eller verdsforståing, så å seie. Eg meiner ein *kan* og *bør* bruke forslaga til Harstad aktivt i ei kritisk handsaming av dei andre posisjonane, til dømes når det gjeld korleis ein tenkjer kring storleikar som lesar (elev) og tekst, og ikkje minst når det gjeld spørsmålet om *kompetanse*. Harstad si avhandling frå 2018 handlar om litteraturlærarutdanning, men innsiktene er i nokon grad overførbare til litteraturundervisning òg i skulen.

Framlegget frå Harstad til forståing av litteraturundervisning og litteraturlærarposisjonen har den klare ulempa at det byggjer på ei forståing av *lesaren* og av leseprosessar som for den jamne litteraturlærer truleg vil verke noko framand og teoretisk. Vidare vil denne forståinga av faget i liten grad kunne vere til hjelp for ein lærar som ønsker å planleggje og førebu litteraturundervisning. Førebels vil ein slik fagkonsepsjon som den Harstad argumenterer for først og fremst kunne fungere som ein kritisk posisjon som kan hjelpe oss til å sjå og problematisere nokre tilsynelatande gjevne sanningar i dominerande litteraturdidaktiske praksisar, altså til å pirke borti *doxa* med så å seie.

Avsluttande merknad

Kva kan så faglegheit i litteraturfaget vere, og kva konstruksjon av litteraturfaget bør ha prioritet? Spørsmålet er av stor betydning for litteraturfaget som undervisningsfag, og ikkje minst for lærarutdannarar som i alle fall må ha ein idé om kva som kjenneteiknar *litteraturlærarprofesjonen*. Skal lærarutdanninga leggje vekt på å lære studentane å *iscenesetje tekstar*, å vere dramaturgar, scenografar og regissørar – eller skal lærarutdannarar leggje vekt på litteraturvitskapleg tolking? Skal vi velje eit faglegheitsomgrep forankra i litteraturvitskapen som basisfag eller skal vi velje eit faglegheitsomgrep som òg har vorte påverka frå andre hald? Dersom det er «tause, ubeviste, uformulerte anelses- og fornemmelsesbaserte» innsikter som er viktigast – korleis skal vi då undervise lærarstudentar – og kva kvalitetar hos litteraturlæraren skal vi som lærarutdannarar sjå etter?

Forsøket på ei tydelegare fagleggjering av litteraturundervisninga som vi ser tendensar til i ein del litteraturdidaktisk litteratur og forskning, altså det vi vel må kalle akademisering av undervisningsfaget, kan vi forstå som eit særskilt svar på kva litteraturundervisning kan vere innanfor den dominerande utdanningsdiskursen. Ein slik fagkonsepsjon er med andre ord ein freistnad på å legitimere litteraturundervisninga innanfor eit dominerande internasjonalt skule- og utdanningspolitisk paradigme, der omgrep som *djupnelæring* no er eit nøkkelord. For kanskje kan nettopp konsentrert og nøyaktig litteraturlesing fungere som eit naudsynt mottrekk mot «den store overflata»? Slik akademisering kan ein altså sjå på som ei strategisk eller fagpolitisk tilpassing som kan sikre litteraturundervisninga ein plass sjølv i tilsynelatande vanskelege tider der litteraturen slett ikkje er noko privilegert danningmedium. Dette kan synast som ein opplagt veg å gå, men akademiseringa kan òg, som eg har freista å vise over, ha nokre slagsider som krev merksemd i utviklinga av litteraturundervisninga i skulen. Impulsar frå andre hald, til dømes frå ei danningstenking som den Harstad forfektar, kan vere

viktige framover slik at den litteraturredidaktiske praksisen ikkje går inn i ei akademisk blindgate.

Litteratur

- Biesta, Gert. 2010. *Good Education in an Age of Measurement*. London: Paradigm Publishers.
- Brumo, J., Dahl, T. & Fodstad, L. A. (2017). «Norsklærer – en egen profesjon?». *Norsklæreren. Tidsskrift for språk, litteratur og didaktikk*, 41(4), 70–81.
- DeSeCo. 2005. «The definition and selection of key competencies: Executive summary». Henta 16. mars frå <https://www.deseco.ch/bfs/deseco/en/index/02.parsys.43469.downloadList.2296.DownloadFile.tmp/2005.dskcexecutivesummary.en.pdf>
- Dolin, Jens. 2020. «Undervisning for læring». I Rienecker, L., Jørgensen, P. S., Dolin, J., & Ingerslev, G. H. *Universitetspædagogik*. København: Samfundslitteratur.
- Felski, Rita. 2008. *Uses of Literature*. Malden: Blackwell publishing.
- Gabrielsen, Ida Lodding, Blikstad-Balas, Marte, & Tengberg, Michael 2019. «The role of literature in the classroom: How and for what purposes do teachers in lower secondary school use literary texts?» *L1-Educational Studies in Language and Literature*, 19, 1-32. <https://doi.org/10.17239/L1ESLL2019.19.01.13>
- Gourvennec, Aslaug Fodstad. 2016. «En plass for meg? Faglig identitetsbygging i en litterær praksis». *Acta Didactica Norge*, 10(1). <https://doi.org/10.5617/adno.2342>
- Grossman, Pamela L., & Shulman, Lee S. 1994. «Knowing, believing, and the teaching of English». *Teachers thinking, teachers knowing: Reflections on literacy and language education*, 3-22.
- Harstad, Ola. 2018. *Mot en mindre litteraturlærer. En fremskriving av problemet om litteraturlærerens bliven*. NTNU (doktoravhandling).
- Harstad, Ola. 2020. «Å bli til med litteraturen. En metafysisk og nevrovitenskapelig forståelse av skjønnlitteraturens virkning». *Nordisk tidsskrift for pedagogikk og kritikk*, 6. <http://dx.doi.org/10.23865/ntpk.v6.2046>
- Hetmar, Vibeke. 1996. *Litteraturpædagogik og elevfaglighed: Litteraturundervisning og elevernes litterære beredskab set fra en almenpædagogisk position: Indleveret til DLH med henblik på erhvervelse af ph. d.-graden* (Doctoral dissertation, Danmarks Lærerhøjskole).
- Hetmar, Vibeke. 2013. «Faglighed». *Kvan-Et Tidsskrift for Læreruddannelsen Og Folkeskolen*, 33(96), 7-17.
- Johansen, Martin 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.
- Johansen, Martin B. 2019. *Litteratur og dannelse - at lade sig berige af noget andet end sig selv*. København: Akademisk Forlag.
- Kjelen, Hallvard. 2013. *Litteraturundervisning i ungdomsskolen. Danning, kanon og kompetanse*. (Doktoravhandling) Trondheim: NTNU.

- Lave, Jean, & Wenger, Etienne. 1991. *Situated learning: Legitimate peripheral participation*. Cambridge University Press.
- Martinsson, Bengt-Göran. 2012. «Litteraturundervisning som motståndets didaktik: Om förhållandet universitetsämne, ämnesdidaktik och skolämne». I Ongstad, Sigmund. (red.). *Nordisk morsmålsdidaktikk. Forsking, felt og fag*. Oslo: Novus forlag.
- Nielsen, F. V. 2004. «Perspektiver på faglighed. Et notat om faglighedsbegreber». I Nielsen, F. V & Graabræk Nielsen, S. (red.) *Nordisk musikkpedagogisk forskning, Årbok 7* (s. 133-136). Oslo: Norges Musikkhøgskole.
- Nielsen, F. V. 2009. «Didaktikkens indholdsbegreb og kriterier for valg af undervisningsindhold». I Hansen, B. G. & Tams, A. (red.). *Almen didaktik. Relationer mellem undervisning og læring* (s. 249-271). Værløse: Billesø & Baltzer.
- Moslet, Inge. 2009. «Norsk lærer». I J. Smidt (red.) *Norskdidaktikk – ei grunnbok*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Penne, Sylvi. 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 ulikhetsperspektiv*. (Doktoravhandling), Oslo: Universitetet i Oslo.
- Penne, Sylvi. 2013. «Skjønnlitteratur i skolen i et literacy-perspektiv». I D. Skjelbred og A. Veum (red.). *Literacy i læringskontekster*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Rosenblatt, Louise. 1995. *Literature as Exploration* (5th ed.). New York: The Modern Language Association.
- Røskeland, Marianne. 2014. «Litteratur i leseopplæringas teneste? Om litteraturen og litteraturfaget i skolen». I P. A. Michelsen og H. Gujord (red.). *Norsk litterær årbok* (s. 195-211). Oslo: Samlaget.
- Rørbech, Helle og Hetmar, Vibeke. 2012. «Positioneringer og forhandlinger i litteraturundervisningen». I S. Matre, D. K. Sjøhelle og R. Solheim. *Teorier om tekst i møte med skolens lese- og skrivepraksiser*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Skaftun, Atle, Wagner, Åse. KH & Aasen, Arne. J. 2015. «Fagovergripende og fagspesifikke kompetanser i fremtidens skole – en besøkelsestid for norskfaget». *Norsk læreren. Tidsskrift for språk, litteratur og didaktikk*, 2, 50-60.
- Skaftun, Atle & Michelsen, Per A. 2017. *Litteraturredidaktikk*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Skarstein, Dag. 2013. *Meningsdannelse og diversitet. En didaktisk undersøkelse av elevers lesninger av norskfagets litterære tekster* (Doktoravhandling). Bergen: Universitetet i Bergen.
- Smidt, Jon. 2018. *Norskfaget mellom fortid og framtid. Scene og offentlighet*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Steffensen, Bo. 2005. *Når barn læser fiktion. Grundlaget for den nye litteraturpedagogik*. København: Akademisk Forlag.
- Sønneland, Margrethe, & Skaftun, Atle. 2017. «Teksten som problem i 8A. Affinitet og tiltrekningskraft i samtaler om 'Brønnen'». *Acta Didactica Norge*, 11(2), 8-sider.
- Sønneland, Margrethe. 2019. *Teksten som problem. En studie av litterære samtaler i ungdomsskolen*. UiS (doktoravhandling).

- Sønneland, Margrethe. 2020. «Litteraturundervisningens potensial i en utbytteorientert utdanningsdiskurs». I N. Simonhjell og A. B. Jager (red.) *Norsk litterær årbok* (s. 346-364). Oslo: Samlaget.
- Tengberg, Martin. 2011. *Samtalets muligheter: om litteratursamtal och litteraturreception i skolan*. (Doktoravhandling, Göteborgs Universitet). Stockholm: Brutus Östlings Bokförlag Symposion.
- Torell, Örjan. 2002. Projektet «Literary Competence as a Product of School Culture» . I Torell, Ö. (red.), von Bonsdorff, M., Bäckmann, S. og Gontjarova, O. *Hur gör man en litteraturläsare. Om skolans litteraturundervisning i Sverige, Ryssland och Finland*. Härnösand: Mitthögskolan.
- Udir. 2020. *Læreplan i norsk* henta frå <https://data.udir.no/kl06/v201906/laereplaner-1k20/NOR01-06.pdf?lang=nob>