

'I can read.'

'No, you can't. You can look at the page and move your lips and make up stories in your head, but that is not reading. For real reading you have to submit to what is written on the page. You have to give up your own fantasies. You have to stop being silly. You have to stop being a baby.'

(Coetzee, 2013, s. 165)

LITTERÆR KOMPETANSE HOS NYE LÆRARSTUDENTAR

**HALLVARD KJELE**

Førsteamanuensis ved Høgskolen i Nesna

hallvark@hinesna.no

BAKGRUNN: OMGREPET LITTERÆR KOMPETANSE

I den litteraturdidaktiske faglitteraturen er *litterær kompetanse* eit innarbeidd omgrep. Litteraturvitaren Jonathan Culler utmynta omgrepet litterær kompetanse i *Structuralist Poetics* (2002 [1975]) som motsvar til Noam Chomskys omgrep *lingvistisk kompetanse*. I nordisk samanheng har mellom andre Bo Steffensen (Steffensen, 2005) og Örjan Torell (Torell et al., 2002) bruka omgrepet i skuleforskning, men på ganske ulike måtar.

Culler definerer litterær lesing som ein regelstyrt, meiningsproduserande prosess. Å ha litterær kompetanse vil i dette perspektivet seie å ha internalisert eit sett reglar og konvensjonelle lesemtar, den litterære grammatikken så å seie, gjennom gjentekne møte med litteratur (Culler, 2002, s. 131 ff.). Litterær kompetanse kan såleis vanskeleg forståast som noko ein kan til-eigne seg på eiga hand, det må lærast i ein fellesskap, i samhandling med andre. Det er på den måten parallelt til det å tileigne seg morsmålets grammatikk. Vidare legg Culler vekt på lesarens rolle: Det er ikkje først og fremst slik at ein *tekst* er fiktiv, det er *lesaren* som les teksten *som* litteratur. Litterær kompetanse vil altså seie å beherske bestemte måtar å lese på.

Cullers definisjon av litterær kompetanse går noko utover ferdigheit i snever forstand. Dei litterære konvensjonane som den kompetente litteraturlesa-

ren må internalisere, er psykososiale. På denne måten får tradisjonen, kulturen og lesefellesskapane ei viktig rolle. Vi kan ikkje forstå litteratur som litteratur utan at vi så å seie er sosialiserte inn i den kulturelle institusjonen skjønnlitteratur. Litteratur lét seg kort sagt ikkje forstå som litteratur med mindre ein har eit minimum av kunnskap om kva litteratur er, og korleis litteratur skal eller kan lesast. Litteraturen kan ikkje lesast *naivt*, utan kunnskap om dei konvensjonane som gjeld for litteraturlesing.

I forskingsprosjektet *Literary Competence as a Product of School Culture* (Torell et al. 2002) som samanlikna litterær kompetanse mellom studentar i Sverige, Finland og Russland, vart omgrepet litterær kompetanse operasjonalisert ved å dele det i tre delkompetansar. For det første har alle menneske ein *konstitusjonell* kompetanse, det vil seie ei evne til å lage fiksjonar. Denne må vi vel då forstå som ei medfødt kognitiv evne. For det andre kan ein ha ein meir eller mindre utvikla *performancekompetanse*, som er den «(...) konventionsstyrda förmågan att analysera och uttala sig om litterära texter» (Torell, 2002, s. 83). Dette er den delen av den litterære kompetansen som skulen i størst grad kan påverke gjennom innlæring av ulike litterære omgrep og analysestrategiar, og gjennom strukturerte samtalar om litterære tekstar. Den tredje delkompetansen kallar forskingsgruppa for «literary transfer-kompetensen.» →

→ Kort sagt er dette evna til å kople «(...) textens innehåll till sina egna livserfarenheter» (same stad, s. 85).

Resultata frå undersøkinga viste mellom anna at russiske lesarar kunne ha ein tendens til å lese sjablongmessig, til å setje merkjelappar på tekstane dei las, men at dei i mindre grad evna å kople det dei las opp til sitt eige liv og eigne røynslar. Dei russiske ungdommane hadde på den måten høg performancekompetanse, men lågare literary transfer-kompetanse. Svenske og finske lesarar viste derimot svært stor evne til å kople det dei las til eige liv, men evna i mindre grad å distansere seg til teksten. Resultatet vart dermed at dei svenske og finske lesarane mista teksten i alt det eigne, så å seie. Desse skilnadene fører Torell et al. attende til dei dominerande skulekulturane i dei ulike landa.

Forskargruppa konkluderte med at dei russiske studentane alt i alt hadde ein til dels mykje høgare litterær kompetanse enn studentane i Norden. Grunnane til dette finn forskarane meir på eit ideologisk nivå enn på eit metodisk nivå, det handlar først og fremst om ei grunnhaldning til litteraturen som kunst:

Att närma sig den litterära texten med insikten om att den är et språkkonstverk som ställer särskilda krav på läsaren för att bli förstått är själva grundförutsättningen för det vi kallar litterär kompetens (Bäckman, 2002, s. 113).

Denne haldninga til litteraturen heng saman med ei bakhtinsk, dialogisk, språkförståing, og ein vilje til å sjå teksten som eit «(...) uttryck för den andres temperament och personlighet» (Torell, 2002b, s. 42) som forfattarane meiner ligg til grunn for den russiske litteraturundervisninga:

Texten visar den andre i kamp med språk, genre och tankemönstrens «främmande ord». Läsningen måste altså vara aktiv och inriktad på att undersöka texten för att finna ett främmande författar temperament i den, altså att hitta något utanför läsarens egen personlighet – för att lasaren ska kunna upptäcka något nytt hos sig själv! (...) I princip är detta en akt som mest liknar att lyfta sig själv i håret (Torell, 2002b, s. 42).

Det er mogleg å sjå desse skilnadene som resultat av kulturforskjellar på ein meir grunnleggjande måte. I ein sterkt individualistisk kultur som den svenske, vil den naudsynte andreorienteringa ikkje vere nok verdsett:

Den svenske skolkulturen tycks dock helst undvika att ens föreställa sig en humanistisk idénivå av detta slag. Den ses nog snarare som indoktrineringsshot och risk för övergrepp mot individens rätt att tänka själv-

ständigt än som en möjlig grund att bygga kvalificerat humanistisk studiehjälp på (Torell, 2002b, s. 43).

Eg har lånt den framgangsmåten Torell et al. bruka, og gjennomført ei undersøking av den litterære kompetansen til ei gruppe studentar ved Høgskolen i Nesna. Studentane som deltok i denne undersøkinga, viste i all hovudsak ein litterær kompetanse som svarar til den Torell et al. fann hos finske og svenske studentar.

PROBLEMSTILLING

Følgjande problemstilling ligg til grunn for denne undersøkinga:

Kva kjenneteiknar nye norskstudentars litterære kompetanse?

Ut frå studenttekstar som eg har samla inn slik det er skissert under, vil det vere mogleg å seie noko om korleis studentane møter litterære tekstar, kva strategiar og omgrep dei brukar i møte med ein litterær tekst, og

«I denne undersøkinga vil litterær kompetanse vere noko meir enn å forstå og følgje med i forteljingar. Den kompetente litteraturlesaren har internalisert sosiale konvensjonar for litteraturlesing.»

kva haldningar dei har til litterære tekstar og til litteraturundervisning i skulen.

I denne undersøkinga vil litterær kompetanse vere noko meir enn å forstå og følgje med i forteljingar. Den kompetente litteraturlesaren har internalisert sosiale konvensjonar for litteraturlesing. Ein av dei mest sentrale av desse litterære konvensjonane er å setje søkinga etter eintydige, endelege svar og løysingar i parentes, altså bruke ein opnande, estetisk lese måte (sjå til dømes Langer, 2011, Rosenblatt, 1995). Dette vil vise seg i ein vilje til å gå i dialog med teksten, og stille spørsmål til den litterære teksten. Den litterært kompetente lesaren er vidare i stand til å setje den litterære teksten i samband med eige liv og livsverd (transfer-kompetanse), men utan å misse teksten av syne. Den kompetente lesaren er forplikta til å prøve å forstå «den andre» (teksten, forfattaren, tema som ikkje direkte har med

eige liv å gjere), og den kompetente litteraturlesaren kan òg verbalisere lesaropplevinga si, skrive om og snakke om litteratur ved hjelp av omgrep om litterær form og innhald (performanskompetanse).

METODE OG MATERIALE

Gjennomføringa av undersøkinga baserer seg på den metoden som Torell et al. brukte i prosjektet som er referert til over. På denne måten vil resultata frå denne undersøkinga, i alle fall til eit visst punkt, kunne samanliknast med dei funna dei kom fram til. Torell et al. gjorde lesarundersøkingar blant nye lærarstudentar i Härnösand, Vasa og Sankt Petersburg i løpet av dei første dagane i studieløpet deira.

Rekrutteringsgrunnlaget til denne undersøkinga er langt smalare, nemleg nye lærarstudentar og norskstudentar ved Høgskulen i Nesna. Studentane vart rekrutterte tidleg i første semester. Til saman 18 studentar deltok. Av desse var om lag halvta knytt til grunnskulelærarutdanninga (5–10-løpet), mens den andre halvta tek norsk som årsstudium eller einskildemne. Studentane er i alderen 20–54 år, og studentgruppa har eit mykje høgare innslag av eldre studentar (studentar i 30- og 40-åra) enn studentane i undersøkinga til Torell et al. I denne studentgruppa er det nokre som allereie arbeider som lærarar, og som tek ein årseining i norsk som vidareutdanning.

Studentane fekk 90 minutt til å lese ein litterær tekst og svare på eitt spørsmål. Eg brukte same tekst og same spørsmål som Torell et al. gjorde: Novella «Japp» av Tarjei Vesaas, og spørsmålet «Kva skulle du ønske at (dei framtidige) elevane dine såg i denne teksten?» Metoden som Torell et al. og eg har bruka, er ikkje uproblematisk, og det er viktig å diskutere validiteten. Det er ikkje gjeve at det opne spørsmålet som studentane skulle svare på, godt nok får fram den faktiske litterære kompetansen som studentane har. Fleire, og meir lukka spørsmål, ville ganske opplagt gjeve eit anna resultat. Til dømes ville det heilt sikkert dukka opp fleire analytiske omgrep dersom oppgåva hadde vore: «Gje ein analyse av novella». Spørsmålet ville truleg aktivert nokre forkunnskapar om litterær kompetanse. Ein kunne òg tenkje seg enno meir lukka oppgåvetypar, som «finn kontrastar» og «kva er tematikken i novella?», og ein kunne òg ha bruka eit sett med spørsmål.

Når eg likevel har valt å bruke denne metoden, er det fordi eg finn argumentasjonen til Örjan Torell overtydande. Torell meiner at spørsmålet «Vad skulle du vilja att dina elever såg i denna text?», har fleire føremøner. Ettersom det er indirekte, vil ikkje studentane «(...) upfatta frågan som ett medel för en kunskaps eller kapacitetskontroll, där det gäller att lägga fram bevis för att den egna kunskapsbanken er ordentligt solvent» (Torell,

2002c, s. 20). I staden opnar spørsmålet for at studenten må *velje ut* relevante kunnskapar i samanhengen. Dette argumentet er gyldig ettersom spørsmålstillinga er av ein type som nye studentar truleg ikkje er vande med frå tidlegare prøvesituasjonar. Men *konteksten* for denne undersøkinga liknar på ein ordinær prøvesituasjon i skulen. Studentane satt i eit klasserom og fekk ei skriftleg oppgåve frå læraren. Altså kan det likevel hende at studentane oppfatta oppgåva som ein kunnskaps- eller kapasitetskontroll. Ein student sa etterpå at han opplevde situasjonen som litt forvirrande, for han forstod ikkje kva eg var «ute etter». Utsegna tyder på at i alle fall denne studenten oppfatta det han hadde vore med på som ei slags prøve, og viser at han har oppfatta spørsmålet som *för* ope.

Torell skriv vidare at spørsmålet kan føre studentane inn i ein fiktiv situasjon, og at det på den måten

«Materialet består altså av 18 studenttekstar av varierende lengd. Dei fleste av tekstane er korte, nokre av dei er svært korte, men gjev likevel noko informasjon om korleis studenten les teksten.»

ikkje blir eit typisk skulespørsmål: «Det fiktiva elementet gör att frågan bara kan besvaras efter att den på något elementärt sätt processats i läsarnas fantasi» (same stad). Dette spørsmålet, meiner Torell, stimulerer til ei heilskapslesing: «Den som verkligen vill ge ett svar på frågan om hur det väsentliga i en text ska visas upp och tydliggöras för andra måste fundera igenom texten i dess helhet» (same stad). Ettersom det berre er eitt einaste spørsmål, vil det i liten grad styre lesingane i noka bestemt retning.

Eg har valt å bruke spørsmålet som Torell et al. bruka først og fremst for lettare å kunne samanlikne resultatane mine med deira. Rapporten frå prosjektet *Literary Competence as a Product of School Culture* viser dessutan tydeleg at metoden, trass i dei problema eg har peika på, er eigna til å få fram ulikskapar i litterær kompetanse mellom ulike studentgrupper. Dette går heilt klart fram i analysane av dei svenske og finske studenttekstane på den eine sida og dei russiske på den andre sida. Spørsmålet er altså ikkje eigna til å få fram all detaljkunnskapen den einskilde student måtte ha





om litterær analyse og litterære omgrep. Likevel vil eg påstå at det truleg er eigna til å få fram skilnader på eit meir overordna nivå, mellom dei som har ein høg litterær kompetanse, evne til å lese heilskapleg og til å treffe eigne val under lesinga, og dei som har ein lågare litterær kompetanse.

Ein klar fordel ved å bruke denne metoden er at svara kan seie noko om kva *haldningar* studentane har til litterære tekstar og til litteraturundervisning. Vel studenten å fokusere på den litterære teksten i seg sjølv, eller vel studenten å fokusere på noko anna?

Materialet består altså av 18 studenttekstar av varierende lengd. Dei fleste av tekstane er korte, nokre av dei er svært korte, men gjev likevel noko informasjon om korleis studenten les teksten.

Etisk note

Prosjektet er meldt inn til personvernombodet for forskning. Studentane fekk informasjon om korleis materialet skulle brukast, og dei fekk informasjon om at dei når som helst kunne trekkje seg frå prosjektet. Alle studentane som deltok, har fått høve til å lese gjennom eit utkast til den føreliggjande teksten. Slik hadde dei,

dersom dei til dømes kjende igjen sitat frå teksten sin, også i ein sein fase hatt høve til å trekkje seg frå prosjektet. Ingen av studentane valde å trekkje seg. Nokre opplagte skrivefeil i studenttekstane har eg valt å rette før eg siterer dei her.

RESULTAT

Studenttekstane viser fleire ulike fortolingsstrategiar. I nokre av tekstane er den litterære forma og det litterære språket kommentert, men dei aller fleste er orientert mot innhaldet, og nokre legg vekt på å finne ein moral eller ein lærdom som elevane kan vinne ved å lese teksten. Mange av lesingane fell inn under det Torell et al. kallar *litterær transfer*. Sjablongaktig performanskompetanse er det lite av, men nokre av studentane ramsar opp nokre verkemiddel som dei ser i novella. Ei grov inndeling av studenttekstane viser at 13 av dei 18 tekstane i all hovudsak manglar teikn på ein utvikla og samansett litterær kompetanse. Desse tekstane er prega av ein reduktiv lese måte, og den kunstnarlege teksten blir i beste fall berre eit utgangspunkt for nokre allmenne refleksjonar. To av desse 13 tekstane avviser novella som uforståeleg, og syner ingen vilje i det heile

teke til å gå i dialog med den litterære teksten. Fem av tekstane viser derimot teikn på ein meir avansert litterær kompetanse. Desse er kjenneteikna av at studenten skriv meir, siterer frå novella, stiller spørsmål til innhaldet og brukar faglege omgrep i lesinga.

Litterær transfer. Reduktive og efferente lese måtar

I fleire av tekstane legg studentane vekt på at elevane kan lære noko av teksten. Dei ser kort sagt ein direkte overføringsverdi i novellas tematikk. Novella er i ein slik optikk ikkje først og fremst eit kunstverk, men eit lærestykke. Denne tilnæringsmåten er den vanlegaste i materialet mitt. Også i materialet til Torell et al. var denne lese måten påfallande i fleire av tekstane til dei svenske studentane:

I själva verket tenderar de lärdomar studenterna tycker sig kunna dra ur «Japp» att ha en ganska allmän karaktär och inte vara baserade på någon mera inträngande förståelse av novellen. (Bäckman, 2002, s. 107)

I materialet til Torell et al. finst det dessutan døme på at novella berre blir ein impuls som set i gang private assosiasjonar (Bäckman, 2002, s. 108). Tilsvarende døme finst ikkje i materialet mitt. Ein kan kalle den lese måten som er dominerande i materialet mitt, for abstraherande; studenten abstraherer så å seie ein moral eller ei læresetning ut av novelleteksten. Lesemåten er dermed reduktiv; ein kan bytte ut heile novella mot ei læresetning. Rosenblatts (1995) omgrep efferent lese måte er dekkande for denne måten å lese på. Studenten hentar med ein efferent lese måte ut eit eintydig «svar» frå teksten. Ein student skriv:

Elevene bør også legge merke til faren ved å redde et dyr som ligger på ei berghylle, så nær stupet, hvor avgrunnen er så nær. Den reddende mannens ankomst skremmer Japp, slik at han havner ut i stupet sammen med sin venn og herre. (S'2)

Her blir novella redusert til setninga: «Ver varsam når du skal redde dyr som ligg nær eit stup!». Den same studenten skriv òg noko om at fuglen som opptreir i novella, har ein «trolsk» funksjon, men dette blir ikkje utdjupa. Dette er ein ansats til ein meir avansert lese måte, men ettersom studenten ikkje går vidare med dette, kan ein ikkje sjå dette som teikn på utvikla performanskompetanse.

Liknande reduktive trekk finn vi hos ein student

som skriv:

At båndet/kontakten mellom menneske og dyr kan bli veldig sterkt og nært. At et dyr som har vært utsatt for ei ulykke som dette, blir veldig redd og kan reagere med aggresjon (glefs), og det å sende en ukjent person for å redde hunden – kanskje vil skremme hunden ennå mer. (S7)

Studenten ser novella først og fremst som eit mogleg lærestykke, ein didaktisk tekst, ikkje ein litterær tekst. Hunden Japp er ikkje forstått som ein litterær karakter, men som ein illustrasjon av hundens psykologi.

Slike svært reduktive og efferente lese måtar er det fleire av i materialet. Ein student gjev først eit kort

«Ei grov inndeling av studenttekstane viser at 13 av dei 18 tekstane i all hovudsak manglar teikn på ein utvikla og samansett litterær kompetanse.»

referat av novella før han konkluderer med at «[d]et overliggende budskapet er vel kanskje en bekreftelse på at hunden er menneskets beste venn.» (S5) Denne studenten overser fullstendig dei underleggjerande sidene ved novella og novellas form og språk. Studenten er i stand til å referere handlinga, men ikkje til å sjå novella som litterær tekst. Novella blir redusert til eit ordtak. Noko av den same tendensen finst i dei følgjande døma:

At dyr er mye verdtt og nok antakeligvis skjønner mer enn vi mennesker mener (tolker som bestevenner). Opplevelsen av å ha en venn som faktisk ofter livet sitt for å være sammen med en. At vennskap er noe veldig sterkt, og et kraftig bånd. At man skal bry seg om noen, selv om andre ikke gjør det. (S 11)

Det å være redd, føle sorg over et tap. Finne ut hva det vil si å være trofast og ha tillit til andre, kanskje fremmede mennesker. (S12, [dette er heile teksten til denne studenten])

*Opplevelser ved ulykker
Inntrykk ved døden*

¹ S = studenttekst

→ *Meningen med livet
Medmenneskelighet/empati
Hvordan man reagerer ved tap av nære liv
Ønsket om å bli lagt merke til/få oppmerksomhet i
krisituasjoner
Om tankene på å gjøre det slutt/selv mord i vanskelige
situasjoner (S14)*

*Jeg skulle ønske at mine fremtidige elever ut fra denne
teksten forsto hvor viktig det er å ta vare på hverandre,
se alle i fellesskapet og hvordan det kan føles for en som
blir utsatt for mobbing, og å forstå hva som kan foregå
inne i hodet til en som ikke føler seg verdsatt. (S15)*

Felles for disse er at dei peiker på moglege måtar å bruke novella på i ein skulesituasjon. Men novella ser heile vegen ut til å bli eit påskot for å diskutere allmenne tema. Novella blir eit lærestykke snarare enn

«Novella 'Japp' er ei avansert novelle, og for eit par av studentane framstod novella som så komplisert at dei valde å ikkje gå i dialog med teksten i det heile.»

ein litterær tekst. Denne måten å bruke novella på er legitim, og det kan godt vere at ein kunne fått god undervisning ut av dette, men vi kunne ikkje kalle det litteraturundervisning.

Eit par studentar les novella allegorisk. Dei forstår novella som ein dyrefabel, så å seie. Resultatet blir gjerne det same, altså ei reduktiv lesing.

Jeg ville ønske at de kunne se bak «personene» som blir skildra. Kan de identifisere seg med noen av dem? Jeg håper de ser at både Japp og fuglen kan være mennesker, og at det handler om menneskelige relasjoner. Ser vi de som faller utenfor? Er vi der for hverandre også når tragedien rammer? Hvilket ansvar har vi for hverandre? (S3)

Denne studenten er meir open for novella som litterær tekst enn dei som eg har sitert over. Ho er til dømes merksam på det rare i novella, at novella ber på nokre gåter:

Hva mener mannen med at ein skulle kunne «sjå» vinden? og svaret til de andre.... «så kanskje ein kunne ha skjønna litt av meininga med dette.» Føler bergingsmennene seg skyldig i det som har skjedd?

Studenten er her noko tettare på teksten og stiller relevante spørsmål til meiningstunge språklege detaljar. Som ein av få vel denne studenten også å sitere teksten. Men det er den allegoriske lese måten som dominerer denne studentteksten, og han er altså i stor grad også reduktiv.

Den følgjande studentteksten (heile er teken med her) er eit døme på ein lese måte som legg vekt på empati, gjenkjenning og litterær transfer:

Jeg skulle ønske elevene fikk øye på hvordan novellen «Japp» blir skildret fra hunden Japp sitt ståsted. Det å kunne sette seg inn i opplevelsen og følelsen til hunden. Han står der alene igjen på fjellhylla uten sin beste venn. Han er redd og sorgfull. Hva går han gjennom? Hva føler han? Hva betyr det å miste en nær venn? Tema sorg og ikke minst det å kunne ha et kjæledyr – hunden – kjærlighet. Menneskets beste venn. Trofast, til siste slutt. Tror dette er en novelle som kan åpne opp for mange opplevelser og følelser hos elevene. Tror mange kan kjenne seg igjen. Empati overfor egne kjæledyr. (S9)

Studenten skriv om ein bruk av novella som først og fremst handlar om å leve seg inn i litterære karakterar, og bruke novella for å vekke kjensler og minne hos lesaren. Denne teksten er eit svært godt døme på at den litterære transferkompetansen kjem i sentrum, mens den litterære performanskompetansen er fråverande. Å leve seg inn i karakterar og å trekkje liner til eige liv er, som nemnt, ein viktig komponent i den litterære kompetansen. Det er ikkje tvil om at ein opplagt inngang til novella «Japp» kan handle om empati og gjenkjenning («egne kjæledyr»), men i den forståinga av litterær kompetanse som ligg til grunn her, er dette altså berre ein del av kompetansen. Denne studenten er ikkje i det heile inne på novellas forside.

Blokkering

Novella «Japp» er ei avansert novelle, og for eit par av studentane framstod novella som så komplisert at dei valde å ikkje gå i dialog med teksten i det heile. Den avanserte litterære forma og Vesaas' språk har skapt ei blokkering, og studentane viser ingen vilje til å forstå:

Jeg synes novella var vanskelig, og vet ikke helt hva jeg ville ønsket av mine fremtidige elever. Det er åpenbart at man må lese mellom linjene. (S13)

Selve budskapet ble jeg ikke klok på, så å si at elevene skulle få noe ut av tema eller budskap, blir vanskelig. (S10)

Her manglar ein viktig føresetnad for litterær kompetanse, nemleg viljen til å forstå den andre, til å forstå det som er annleis. Strategien blir dermed kort og godt å avskrive den litterære teksten som uforståeleg. Studenten bak den siste teksten går utan vidare ut frå at teksten er uforståeleg og ubrukeleg i ein undervisningssituasjon. Dette to studentane er mellom dei yngste i utvalet. Eg kjem attende til ein diskusjon omkring i kva grad informantanes alder og bakgrunn ser ut til å verke inn på den litterære kompetansen.

Svar som viser meir avanserte lesemtar

Nesten alle studentsvara er korte, men fem av tekstane viser fleire teikn på ein meir utvikla litterær kompetanse. Studentane bak desse fem tekstane siterer frå novella eller refererer til konkrete tekstelement, og dei stiller gjerne spørsmål til innhald og form, og brukar nokre faglege omgrep for å forstå kva novella dreier seg om. Dei har òg jamt over bruka meir tid på oppgåva,

«Samla sett viser størsteparten av studenttekstane få teikn på ein utvikla litterær kompetanse. Få av studentane går i dialog med teksten, få siterer frå teksten, og få av dei brukar lesemtar som tyder på at dei har erfaring med å lese litteratur.»

og viser ein vilje til å trengje inn i novella på ein grundigare måte.

Ein av desse studentane svarar med ein tipunkts tekst som først kan verke litt enkel. Dei fire første punkta handlar om innleving, empati og lesaropplevinga. Studenten peiker på at synsvinkelen lét lesaren få innblikk i kjenslene til hunden og sånn sett opnar for innleving og empati. Nokre av dei følgjande punkta viser ei større interesse for teksten som litteratur. Studenten stiller spørsmål og brukar òg eit par litterære omgrep:

6) Så, etter å ha reflektert og fått til en samtale om novelleinnholdet, ønsker jeg at elevene kunne gå

nærmere inn på det rent språklige:

- bildebruk: kontraster (sola, hunden, stille, storm, alene, folkemengde)

-formuleringer, intense, for å forsterke viktige, betydningsfulle øyeblikk (...)

8) Diskusjon omkring fuglen. Hvorfor velger forfatteren å la fuglen «besøke» hunden? En forsterking av Japps uutholdelige situasjon å være i. (S4)

Teksten er noko knapp i stilen, men gjev likevel nokre haldepunkt for å seie at denne studenten har ein meir avansert litterær kompetanse. Studenten har valt å gå inn i teksten på ein annan måte enn dei fleste andre, og syner altså også på denne måten ein høgare kompetanse. Ein annan student svarar også knapt og stikkordsmessig:

Fokalisering

- fortellerstemmen

- Naturskildringer som virkemiddel

- Øynenes betydning – tolkning av dette

- hundens

- fuglens

- befolkningas

- Fortroligheten til en nær venn

- Flukten fra det vonde

- Mannen som leiter etter hunden i stedet for å bli med de andre

- Betydninga av vennskap!

kan være et overføringsspørsmål til elevene (S 6)

Denne teksten viser ein slik abstraherande lesemtate som eg har skrivne om over («Betydninga av vennskap!»), men studenten har samstundes med nokre punkt som viser at studenten har lagt merke til detaljar i teksten på ein annan måte enn dei fleste andre informantane. Det er òg tydeleg at denne studenten allereie har lese noko av teoripensumet for studiet; omgrep som fokalisering og overføringsspørsmål er neppe noko studenten har med seg frå tidlegare utdanning. Stikkordsforma gjer at det er vanskeleg å seie noko om kor djup studenten si tekstforståing er. Ut frå desse stikkorda er det umogleg å seie kva studenten konkret meiner om fokaliseringa og forteljarstemma i teksten, og korleis studenten ville tolka «øynenes betydning». Det er også vanskeleg å avgjere kor djup forståinga er i følgjande tekst:

Det er også mykje beskrivingar og detaljar i teksten, men samtidig er det ein del «tomme plassar». Elevar på mellomtrinnet, skal etter mi mening, lære språk og tekstoppbygging av å lesa tekstar som denne. Elevar i ungdomsskolen kan gjerne prøve å tolke teksten og greie ut kva den eigentleg handlar om. (S18)



→ Studenten brukar det faglege omgrepet «tomme plassar», og meiner at ungdomsskuleelevar skulle kunne «prøve å tolke teksten». I frasen «eigentleg handlar om» ligg det i alle fall ei forståing av at teksten krev tolking, og at ein gjennom eit arbeid med teksten kan komme fram til ei djupare forståing. Men kanskje meiner studenten her ikkje noko anna enn at ein gjennom tolkinga skal komme fram til ei læresetning av typen: «hunden er menneskets beste venn». I det heile er det vanskeleg å avgjere kor solid denne studentens litterære kompetanse er.

Det same gjeld dei to siste studenttekstane som eg har valt å plassere i denne gruppa:

Jeg ønsker at mine elever skal få øye på hvor mye i en tekst som kan være usagt, eller sagt med få ord, men som likevel er av stor betydning for handlinga i teksten, og leserens forståelse av den. For eksempel tror jeg det er viktig at de får øye på setningen «så lite at det var ingen ting herifrå. Endå var det ein stor herre og ven» for at de skal få motivasjon til å lese resten av teksten, og for å skjønne at det er en handling, noe som har hendt, for ellers er teksten så fullpakket med skildringer at jeg tror den kan virke langtekkelig for noen. (...)

Så håper jeg at de får øye på viktige metaforer, som f. eks. «først hadde det vore ei lammande hand innom og gripi kvar og ein av dei.» Selv om elevene skjønner at denne «lammende handa» egentlig bare er en følelse av redsel, sorg, er den et godt språklig bilde med stor betydning. (S1)

Denne teksten ville jeg ha brukt for å få elevene til å reflektere over sorgreaksjoner. Det er tydelig at hunden Japp er i sorg, samtidig som han er redd for livet uten sin herre. Jeg ville ha ønsket at elevene skulle se kontrastene mellom hva som foregår på innsiden (storm) i forhold til solskinet ute. Teksten kunne blitt brukt sammen med andre relevante tekster, der man sammenlignet både budskap og virkemidler. (S17)

Studenten bak den første utsegna skreiv også den lengste og mest utførlege teksten. I det utsnittet eg har teke med her, vektlegg studenten nærlesinga, altså det å få med seg korleis detaljar kan ha betydning for korleis ein forstår ein tekst. Samstundes har ho blikk for at lesarens motivasjon er viktig for forståinga. Ho brukar noko plass på å sitere frå novella og diskutere konkrete tekststader, noko som i seg sjølv viser ein vilje til å gå i dialog med den litterære teksten.

Studenten bak den andre utsegna byrjar med å skildre eit undervisningsforløp som særleg handlar om litterær transfer. Elevane skal reflektere over (eigne) sor-

greaksjonar. Men vidare viser studenten til kontrastane i novella, og føreslår eit arbeid med teksten som skal samanlikne «budskap og virkemidler», altså ei undervisning som også fokuserer på den litterære forma.

DISKUSJON

Samla sett viser størsteparten av studenttekstane få teikn på ein utvikla litterær kompetanse. Få av studentane går i dialog med teksten, få siterer frå teksten, og få av dei brukar lesemåtar som tyder på at dei har erfaring med å lese litteratur. Eg har valt å klassifisere fem av studentane som meir kompetente enn dei øvrige 13. Lesemåtane til dei 13 studentane svarar i stor grad til dei leseemåtane som dei svenske og finske studentane i undersøkinga til Torell et al. bruka. Dei er prega av litterær transfer og reduksjon. Dei fem andre tekstane kan til ein viss grad jamførast med svara til dei russiske studentane som deltok i undersøkinga til Torell et al. Dei russiske studentane blir skildra slik:

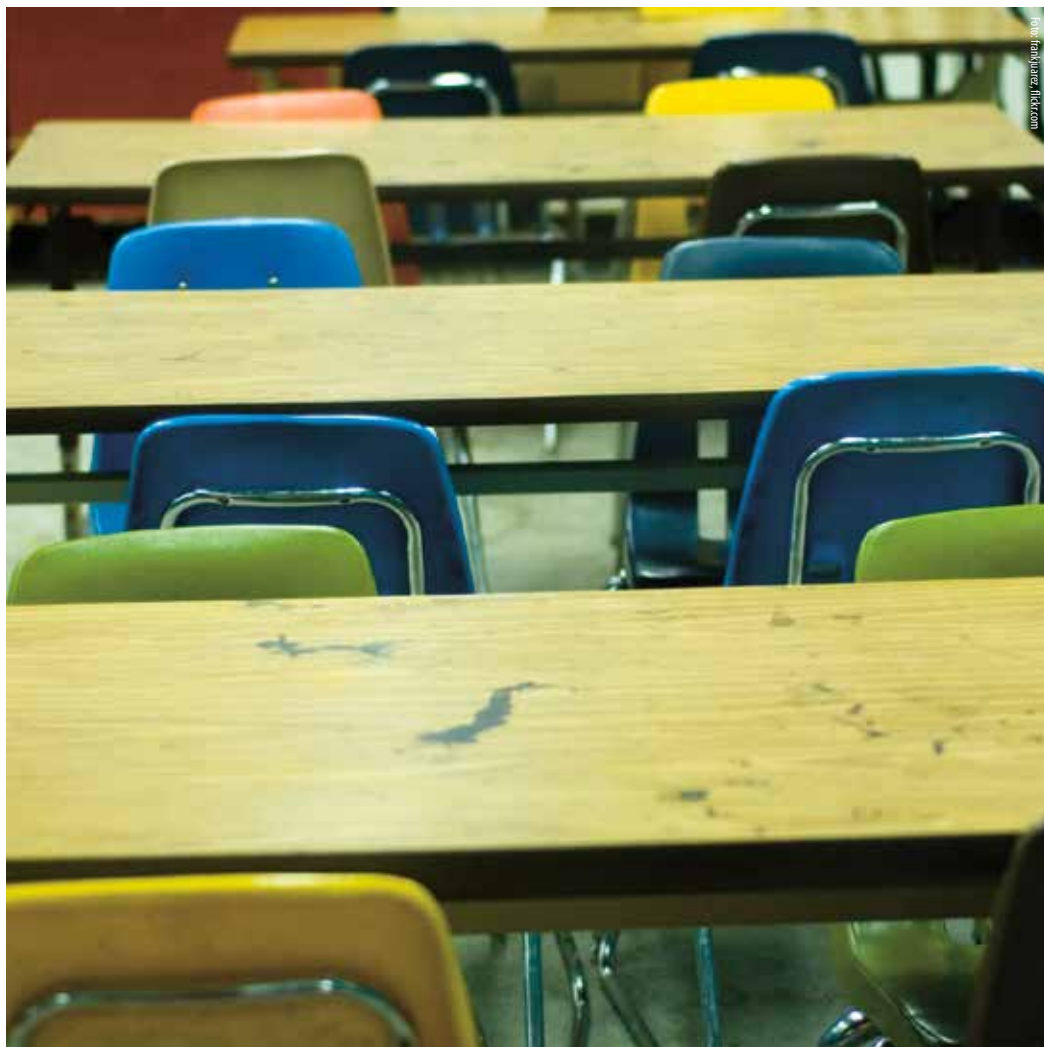
Just inriktningen på texten och de möjliga betydelse- den implicerar är karakteristisk för de ryska studenterna och visar att de tillägnat sig en litterär läsvana som i stor utsträckning saknas hos de svenska och finländska studenterna. (...) De ryska studenterna har också i en helt annan utsträckning uppmärksammat och reflekterat kring sådana inslag i novellen som tycks bära på en symbolisk betydelse: stupet, vinden fågeln. (Bäckman, 2002, s. 113)

Dei russiske studentane er først og fremst opptekne av å forstå teksten, ikkje å «(...) använda den för att stimulera eleverna till samtal om någon allmän fråga» (same stad, s. 116).

Det er påfallande at så mange av studentane ikkje nemner den litterære forma og dei litterære verkemidla

«I norskfaget i den vidaregåande skulen driv ein med litterær analyse, og nokre analytiske verkty skulle ein kunne anta var kjende i den gjeldande studentgruppa.»

i teksten i det heile. I norskfaget i den vidaregåande skulen driv ein med litterær analyse, og nokre analytiske verkty skulle ein kunne anta var kjende i den gjel-



dande studentgruppa. Metoden eg har nytta, har nokre hol (jf. metodeavsnittet), og resultatet av undersøkinga må sjåast i lys av dette. Eg har likevel komme fram til at metoden har vore eigna til å få fram kunnskap om den litterær kompetanse, og kva haldningar til litteratur og litteraturundervisning studentane har. Fem av deltakarane valde å svare på ein måte som viste litterær kompetanse og ei meir inngående interesse for den litterære teksten i seg sjølv. Dei andre gjorde ikkje det, og nokre av studentane valde å avskrive heile teksten som uforståeleg. Resultatet av denne undersøkinga seier på denne måten noko om *haldningar* til litteratur og lit-

teraturundervisning, og det seier noko om viljen til å forstå ein litterær tekst.

Alder og bakgrunn

Ein konklusjon frå prosjektet *Literary Competence as a Product of School Culture* (Torell et al. 2002) er at litteraturundervisninga i Sverige og Finland ikkje har «(...) räckt till för att grundlägga ett i egentlig mening litterärt förhållningssätt till texter» (Bäckman, 2002, s. 117). Ein liknande konklusjon er nærliggjande her. Samstundes er det verdt å sjå kort på ein del andre faktorar. Studentgruppa som deltok i denne undersøkinga, →

→ er meir samansett enn studentgruppene som deltok i undersøkinga til Torell et al. når det gjeld alder og bakgrunn. Dersom alder og livserfaring har noko å seie for litterær kompetanse, skulle ein vente stor variasjon i materialet mitt. Eg kan no slå fast at studenttekstane i overraskande liten grad viser variasjon i den litterære kompetansen. Dei to studentane som avviser novella som uforståeleg, er båe mellom dei yngste i utvalet (båe er 20 år gamle), og har i liten grad anna bakgrunn enn vidaregåande skule. Samstundes er ein av studentane som viser mest solid litterær kompetanse, berre 22 år, og fleire av dei som viser låg litterær kompetanse, er over 40 år. Ein student har ein svært solid realfagleg bakgrunn, og ho er mellom dei som viser høg litterær kompetanse, men fleire studentar med tidlegare høgare utdanning, stikk seg ikkje ut som meir kompetente enn andre.

Konklusjon

Samanhengane er med andre ord samansette og kompliserte, og her er behov for meir forskning kring litteraturundervisning og resultatet av litteraturundervisninga. I doktoravhandlinga mi (Kjelen, 2013) fann eg at lærarar i ungdomsskulen hadde mange ulike forståingar av kva litteraturundervisning er, og kva ho skal føre fram til. Lærarane forankra litteraturlesinga i ei eller anna form for nytte, eller i overordna generelle og humanistiske målsettingar og danningsmål. Samanhengen mellom dei overordna målsettingane som lærarane nemnde, og det konkrete arbeidet med litteraturen som lærarane fortalde om, var ikkje alltid like tydeleg. Mellom desse ideelle måla og skulekvardagen er det gjerne ein lang veg. At litteraturundervisninga skulle skape kompetente litteraturlesarar, var eit mindre utbredt synspunkt blant desse lærarane. I staden for å seie at elevane skal bli *gode til* å lese, meinte dei at elevane skal bli *glade i* å lese (same stad, s. 198). Nokre lærarar var skeptiske til faglege, analytiske, tilnærmingar til litterære tekstar, og ville ikkje at litteraturlesinga i skulen skulle vere vanskeleg og utfordrande (same stad, s. 136 og 189).

Eg meiner det er naudsynt med ei vidare utforsking av faktisk litteraturdidaktisk praksis i norsk skule. Litteraturundervisninga treng ei betre forankring, og ho må bli meir fagleg (jf. Penne, 2012). Ein liten kvalitativ studie som denne er lite eigna som grunnlag for generalisering, men studien indikerer at litteraturundervisninga i norsk skule i for liten grad skapar kompetente litteraturlesarar. ●

LITTERATUR

- Bäckman, S. (2002). Pilotundersökning 4 i den svenska skolkulturella kontexten. I Torell, Ö. (red.), von Bonsdorff, M., Bäckmann, S. og Gontjarova, O. (2002). *Hur gör man en litteraturläsare. Om skolans litteraturundervisning i Sverige, Ryssland och Finland*. Härnösand: Mitthögskolan
- Coetzee, J. M. (2013). *The Childhood of Jesus*. London: Harvill Secker
- Culler, J. (2002 [1975]). *Structuralist Poetics*. London og New York: Routledge
- Kjelen, H. (2013). *Litteraturundervisning i ungdomsskulen. Kanon, danning og kompetanse*. NTNU: Trondheim (doktoravhandling)
- Langer, J. (2011). *Envisioning Literature. Literary Understanding and Literature Instruction* (2. edition). New York og London: Teachers College Press
- Penne, S. (2012). Hva trenger vi egentlig litteraturen til? I Elf, N. F. og P. Kaspersen. *Den nordiske skolen – fins den? Didaktiske diskurser og dilemmaer i skandinaviske morsmålsfag*. Oslo: Novus forlag
- Rosenblatt, L. (1995). *Literature as Exploration* (fifth edition). New York: The Modern Language Association
- Steffensen, B. (2005). *Når børn læser fiktion. Grundlaget for den nye litteraturpædagogik*. København: Akademisk Forlag
- Torell, Ö. (red.), von Bonsdorff, M., Bäckmann, S. og Gontjarova, O. (2002). *Hur gör man en litteraturläsare. Om skolans litteraturundervisning i Sverige, Ryssland och Finland*. Härnösand: Mitthögskolan
- Torell, Ö. (2002). Resultat – en översikt. I Torell, Ö. (red.), von Bonsdorff, M., Bäckmann, S. og Gontjarova, O. (2002). *Hur gör man en litteraturläsare. Om skolans litteraturundervisning i Sverige, Ryssland och Finland*. Härnösand: Mitthögskolan
- Torell, Ö. (2002b). Pedagogiske perspektiv och slutsatser. I Torell, Ö. (red.), von Bonsdorff, M., Bäckmann, S. og Gontjarova, O. (2002). *Hur gör man en litteraturläsare. Om skolans litteraturundervisning i Sverige, Ryssland och Finland*. Härnösand: Mitthögskolan
- Torell, Ö. (2002c). 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