

# Skjønnlitteraturen og elevleseren

– en undersøkelse av en lærers modellering av litterær faglighet og elevenes engasjement i arbeidet med *Hamlet*

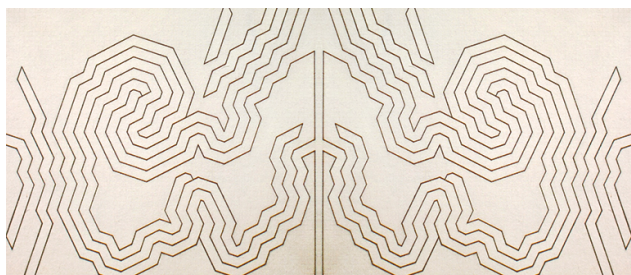
af Marianne Furumo og  
Anne-Beathe Mortensen-Buan

Dette kapitel indgår i publikationen

N. Elf, T. Høegh, K. Kabel, E. Krogh, A. Piekut, &  
H. Rørbech (red.) (2020).

*Grænsegængere og grænsedragninger i nordiske modersmålsfag.*  
Konferenceserien for Nordisk Netværk for Modersmålsdidaktisk Forskning.  
Odense: Syddansk Universitetsforlag.

Publikationen er tilgængelig som open access-udgivelse på  
Syddansk Universitetsforlags hjemmeside:  
<http://www.universitypress.dk/shop/news-ALL-1.html>.



Udgivet af  
Syddansk Universitetsforlag og  
Nordisk Netværk for Modersmålsdidaktisk Forskning, 2020

## Grænsegængere og grænsedragninger i nordiske modersmålsfag

### Redigeret af

Nikolaj Elf, Tina Høegh, Kristine Kabel, Ellen Krogh, Anke Piekut og Helle Rørbech.

Udgivet som e-publikation 2020 af Syddansk Universitetsforlag og Nordisk Netværk for Modersmålsdidaktisk Forskning.

### Forfattere

Mette Vedsgaard Christensen, Magne Drangeid, Nikolaj Elf, Ola Erstad, Jenny Wiksten Folkeryd, Marianne Furumo, Åsa af Geijerstam, Therése Haglind, Merete Hull Havgaard, Tina Høegh, Maritha Johansson, Ewa Jacquet, Kristine Kabel, Karna Kjeldsen, Ellen Krogh, Helle Pia Laursen, Eva Lindqvist, Mary Macken-Horarik, Bengt-Göran Martinsson, Anne-Beathe Mortensen-Buan, Anke Piekut, Helle Rørbech, Stina-Karin Skillermærk, Tom Steffensen, Anette Svensson.

© 2020: Forfatterne, Syddansk Universitetsforlag og Nordisk Netværk for Modersmålsdidaktisk Forskning.

ISBN: 978-87-408-3300-3 (EPUB)



(CC BY-NC 4.0)

### Grafisk design

Leif Glud Holm

E-publikationen er en open access-udgivelse og foreligger på Syddansk Universitetsforlags hjemmeside.

Publikationen udgives i Konferencserien for Nordisk Netværk for Modersmålsdidaktisk Forskning, er godkendt af Bibliometrisk Forskningsindikator (BFI) og pointgivende i Danmark.

Publikationen er støttet af Svenska kulturfonden i Finland, Institut for Kulturvidenskaber (IKV), Syddansk Universitet, og Danmarks institut for Pædagogik og Uddannelse (DPU), Aarhus Universitet.

### Forsidens illustration

Manipuleret foto (ved David Binzer) af Jørn Larsens værk: *320 Labyrinth IV - Diffundering* (u.d.).

Mange tak til Inge Lindemark, enke efter Jørn Larsen, for generøst og vederlagsfrit at have stillet billedet til rådighed.

### Disclaimer

Det har i enkelte tilfælde ikke været muligt at identificere eller få kontakt til rettighedshavere til nogle af bogens illustrationer og tekster. Ønsker nogen at påberåbe sig disse rettigheder, kan forlaget kontaktes.

# Skjønnlitteraturen og elevleseren

– en undersøkelse av en lærers modellering av litterær faglighet og elevenes engasjement i arbeidet med *Hamlet*

af Marianne Furumo og Anne-Beathe Mortensen-Buan

## Abstract

Denne undersøkelsen har for det første som mål å undersøke hvordan litteraturfaglighet og engasjement kommer til uttrykk i en klasse som arbeider med Shakespeares *Hamlet*. For det andre å undersøke om den litteraturfagligheten elevene tilbys, kan ha betydning for elevenes engasjement i arbeidet med teksten. Vi har benyttet observasjoner og samtaler med elever, samt analysert lesepørsmål knyttet til verket. Et hovedpoeng i diskusjonen er skillet mellom en kontekstorientert og analytisk lese måte, og en elevorientert lese måte. Vi oppsummerer med at kulturen for lesing i den gitte klassen er preget av en elevorientert og utforskende lese måte der elevene inviteres til å trekke inn egne erfaringer og følelser i leseprosessen, men uten å miste teksten av syne. Videre oppsummerer vi med at en slik litteraturfaglighet kanskje kan bidra til at elever ikke opplever faglighetens grenser som uoverkommelige og faget som fremmed og distansert.

## Innledning og bakgrunn

En elev sitter en tidlig tirsdag morgen alene i klasserommet når norsklæreren kommer inn. Er du her allerede, sier læreren og skrur på lyset. Eleven myser mot henne der hun sitter med William Shakespeares *Hamlet* mellom hendene. Hvordan går det,

sier læreren videre. Hva synes du om det du leser? Jeg er sint, sier eleven. Hamlet er så forferdelig dum mot Ofelia! Hvorfor oppfører han seg slik, spør hun, og setter bekymrede øyne i læreren. Hun er tydelig engasjert i og berørt av teksten.

Det er nedfelt i kompetansemålene i skolens læreplaner for norskfaget at elevene skal lese et utvalg sentrale europeiske tekster fra middelalderen til og med romantikken på videregående skole, trinn 2. Videre står det at elevene skal sette tekstene inn i en kulturhistorisk sammenheng og kommentere form og innhold (Utdanningsdirektoratet, 2013). Det er ikke spesifisert hvilke verk som skal leses. Metoder er heller ikke angitt, men fordi elevene skal kontekstualisere og rette oppmerksomheten mot form og innhold, peker kompetansemålet mot en arbeidsform og en litteraturfaglighet som vektlegger litteraturundervisning *om* litteratur (Rødnes, 2014). En slik litteraturfaglighet peker mot at undervisningens endemål er å utvikle en ekspertleser, eller en privilegert leser (Felski, 2015). Et spørsmål som kan melde seg i praksis, er hvordan den engasjerte og berørte eleven som er beskrevet over, passer inn i dette.

Kompetansemålene er formulert med utgangspunkt i at de skal være målbare. Et videre perspektiv på litteraturlesing finner vi i formålet med faget. Her står det at elevenes møter med litteratur skal gi dem en større forståelse for det samfunnet de er en del av. Norskfaget skal motivere til leselyst, og det skal åpne en arena der elevene får anledning til å finne sine egne stemmer (Utdanningsdirektoratet, 2013). Elevenes møter med litteraturen, og hvorvidt de finner slike møter meningsfulle, er et sentralt anliggende for læreren. Og en stor utfordring. For hvordan kan man kombinere en tekstfaglighet som vektlegger det analytiske og det kontekstuelle, med elevenes opplevelse av at litteraturen angår dem?

Litteraturredaktisk forskning i Skandinavia har på ulike måter nettopp tematisert en motsetning i synet på litteraturfaglighet i skolen mellom elev- og dannelsesorientering på den ene siden, og tekst- og analyseorientering på den andre (Rødnes, 2014; Krogh & Penne, 2015; Ewald, 2015). Kari Anne Rødnes peker i en gjennomgang av skandinavisk klasseromforskning på problematiske sider ved begge disse uttrykkene for litteraturfaglighet. Den analytiske og begrepsorienterte litteraturundervisningen *om* litteratur representerer ifølge hennes gjennomgang av forskning, en fare for tap av motivasjon hos elever. Den elev- og erfaringsorienterte innstillingen representerer en tendens til å redusere litteraturfagligheten til elevpsykologi, og til å miste den litterære teksten av syne (Rødnes, 2014, p. 11).

Eleven kan være en besværlig figur i møte med læreplanene og lærerens utøvelse av et fag. De fleste elever opplever forhåpentlig stort sett at de identifiserer seg med klasserommets arbeidsmåter og uttrykksformer, og at det er meningsfylt å delta i fagenes aktiviteter. På den annen side hender det også at elever av ulike grunner ikke føler seg hjemme i fagets kultur. I slike tilfeller vil mangel på identifikasjon med den praksisen de møter, kunne bidra til å forsterke en opplevelse av utenforskap.

Den faglige praksisen læreren legger opp til modellerer for elevene hva som teller som faglighet, eller grensene for faget. I en litteraturundervisning som modellerer analytisk distanse til teksten, og som ser ekspertleseren som undervisningens mål, kan faglighetens grenser oppleves som uoverkommelige.

Spørsmål om litteraturfaglighet og om elevenes engasjement, er også et spørsmål om teori og praksis. En av bakgrunnene for denne artikkelen er en lærerutdannings ønske om å undersøke nærmere hvordan litteraturundervisning kan ivareta både det tekstorienterte og det elevorienterte perspektivet, og dermed kunne gi lærerstudentene flere analytiske verktøy for refleksjoner rundt litteraturdidaktikk og egen praksis. En annen bakgrunn er en norsklærers behov for å få et analytisk perspektiv på egen litteraturdidaktisk praksis som er utviklet over tid, og som i hverdagen oppleves som selvfølgelig. Praksisen vi undersøker tar utgangspunkt i en klasse på videregående trinn 2 og deres arbeid med Shakespeares *Hamlet* (Shakespeare, 2002) i en periode på fire uker. I det følgende er vi interessert i hvorvidt lærerens modellering av litteraturfaglighet kan bidra til å gjøre fagets grenser mer overkommelige for elever gjennom å bidra til engasjement. I en bevegelse fra observasjon av norsklærerens litteraturdidaktiske praksis, til teoretisering over den fagligheten som kommer til uttrykk i denne praksisen, mener vi å se en sammenheng mellom lærerens modellering og elevenes engasjement.

En dominerende arbeidsform i praksisen vi undersøker er elevenes gruppesamtaler om *Hamlet* med utgangspunkt i lesespørsmål som læreren selv hadde laget. Vi har analysert lesespørsmålene for, om mulig, å identifisere hvilken litteraturfaglighet de tilbyr elevene, og videre hvordan litteraturfaglighet og engasjement kommer til uttrykk i klasserommet.

Forskningsspørsmålene tar utgangspunkt i lesespørsmålene og er som følger:

- Hvilken litteraturfaglighet finner vi avtegnet i lærerens lesespørsmål om *Hamlet*?
- På hvilke måter kan denne litteraturfagligheten tenkes å bidra til elevs involvering og engasjement i den litterære teksten?

I det følgende vil vi først presentere det teoretiske rammeverket for undersøkelsen. Dernest vil vi presentere undervisningsforløpet før vi gjøre rede for utvalg og metode. Videre vil vi presentere funn og drøfte disse.

## **Teoretisk bakteppe**

En helt nødvendig forutsetning for at elevene skal stille seg åpne og nysgjerrige i møte med en tekst, er engasjement. Det er lett å få følelsen av stort engasjement

i et klasserom, men det er ikke like lett å konkretisere hva det faktisk er, og når det oppstår. Guthrie har imidlertid noen karakteristikk av både engasjerte lesere og av klasseromspraksis som stimulerer til engasjement (Guthrie, 2004, pp. 2-6). Han hevder at engasjerte lesere blant annet kjennetegnes av at de er motiverte, kunnskapsdrevne og interaktive. Motivasjonen uttrykkes ved at elevene ikke gir opp så lett når de ikke forstår, og at de er ivrige etter å løse oppgaven de har fått. De er kunnskapsdrevne gjennom at de ønsker å utvide kunnskapen og forståelsen, og de er interaktive på en slik måte at de ikke så lett lar seg forstyrre i faglig arbeid.

I beskrivelsen av klasseromspraksis som stimulerer til engasjement for lesing, vil vi særlig trekke frem karakteristikk som handler om samarbeid og lærerens involvering (Guthrie, 2004; Guthrie & Wigfield, 2009). For at elevene skal tørre å utforske og utlevere de tankene de får i arbeidet med en tekst, er det vesentlig at det er kultur for åpenhet og en opplevelse av tillit. Forutsetninger for engasjement er med andre ord noe som bygges opp over tid. Videre kreves det en lærer som har omsorg for elevene sine, som er opptatt av elevenes progresjon, som har kunnskap om den enkelte elev, og som har pedagogisk og didaktisk kunnskap om hva som aktiverer elevene (Guthrie & Wigfield, 2009).

Spørsmål og svar er en velkjent didaktisk øvelse. I arbeid med skjønnlitteratur har såkalt åpne spørsmål lenge vært ansett som en vei til genuin involvering og dialog (Hultin, 2006; Skardhamar, 2011). Slike spørsmål karakteriseres i forskningslitteraturen blant annet som spørsmål det ikke finnes endegyldige svar på (Andersson-Bakken, 2015, p. 281). Det er imidlertid en fare for at både skolekonteksten og iscenesettelsen av samtalen rundt spørsmålene likevel virker lukkende (op.cit., p. 295; Rancier, 1991, p. 29).

Judith Langer legger vekt på litterær lesing som en utforskende prosess. I *Envisioning Literature. Literary Understanding and Literary Instruction* (Langer, 2011) peker hun nettopp på at den skjønnlitterære lesingen er preget av utforsking av mulighetshorisonter (op.cit., p. 28). Prosessen der leseren forsøker å forstå en litterær tekst er åpen i den forstand at man i utgangspunktet ikke vet hva det er man skal forstå. Langer kaller den forståelsen vi til enhver tid har av teksten, for et *forestillingsbilde*, og artikulere fem ulike *posisjoner* ('stances') leseren bygger forestillingsbilder ut fra i møte med teksten.

Utenfor og på vei inn (posisjon 1) er en posisjon der leseren ser på tekstens overflate for å bygge seg en hypotese om hva teksten kan dreie seg om. Det kan være tekstens tittel, forfatter, sjanger, osv., og også kunnskap om, og tidligere erfaring med, tilsvarende lesing. En leser som er innenfor og på vei gjennom (posisjon 2 teksten), er opptatt med å forstå hva som foregår inne i teksten for å bygge en rikere forståelse av tekstens univers, og dermed utdype og berike forestillingsbildet. En posisjon Langer fremhever som en vesentlig grunn til å lese litteratur overhodet, er å tre ut

av teksten for å tenke gjennom hva en vet fra før (posisjon 3). Her henter leseren inn egne erfaringer for å utdype sin forståelse av teksten, eller bruker teksten til å justere tidligere forståelser av verden og seg selv. Når man som leser trer ut av forestillingsbildet for å objektivere leseerfaringen (posisjon 4), kan man innta en analytisk holdning til det man har forstått. I de tilfeller der leseren kan bruke erfaringen med å ha lest teksten i nye sammenhenger, kaller Langer det for å gå ut og videre (posisjon 5). Alt i alt representerer Langers posisjoner ulike ståsteder som aktiverer ulike sider ved å forstå en tekst. Det at hun beskriver de ulike posisjonene som et kontinuum i litterær fortolkning, bidrar til å kaste lys over det grunnleggende hermeneutiske i dette arbeidet: Forforståelsen påvirker våre lesninger, og teksten selv bidrar til en utvidelse av vår forståelseshorisont.

Gjennom sin beskrivelse av ulike sider ved forståelsesprosessen, gjør Langer selve arbeidet med å forstå til en legitim del av litteraturfagligheten. Vi anser litteraturundervisningens aldri avsluttede vei mot litterær forståelse som en didaktisk kategori det er verdt å undersøke nærmere (Gourvennec, Michelsen, Skaftun & Sønneland, 2018, p. 261). Vi vil bruke Langers systematisering av dette fortolkningsarbeidet som kategoriseringsverktøy i analysen av lesespørsmålene.

En litteraturdidaktisk praksis som verdsetter elevenes uttrykk for litterær utforskning, kan også forstås som en pragmatisk orientert praksis. Det er de faktiske, empiriske lesernes bruk av det litterære verket som kommer til uttrykk i klasserommets samtaler. Disse elevuttrykkene, enten de er velformulerte resonnementer eller fragmenter av utforskning, blir en del av litteraturarbeidets kjerne. En slik litteraturdidaktisk praksis toner ned betydningen av formell analyse og litteraturhistorisk kontekst. I drøftingen av hvilken litteraturfaglighet lesespørsmålene signaliserer, trekker vi derfor på teori som ser kontekstualisering og formell analyse som kun to av langt flere legitime måter å uttrykke forståelse for den litterære teksten.

I *The Limits of Critique* (2015) tar Rita Felski avsetning i Ricoeurs begrep om «mistankens hermeneutikk» i en polemikk mot analytisk distanserte lese måter som litteraturfaglig privilegerte lese måter. Resonnementet hennes peker spesielt på strukturalismens og poststrukturalismens begrensninger, særlig når det gjelder å svare på spørsmål om hvorfor og hvordan litteraturen faktisk betyr noe for oss (Felski, 2015, p. 28). Forfatteren vender stadig tilbake til de faktiske årsaker til at litteraturen har betydning for alminnelige lesere, og ser litteraturens sammenheng med livet som en slik årsak. De litterære verkene virker, eller agerer, i leserens liv gjennom sitt potensiale til å engasjere, begeistre, berøre og endre. Slik, gjennom nærhet fremfor distanse, kan litteraturen transformere leserens forståelse av både seg selv og verden. Langer kan sies å legitimere skjønnlitterær lesing på samme måte som Felski når hun fremhever den hermeneutiske prosessen i sin posisjon 3 som den viktigste årsaken til at vi leser litteratur. Det at verket har kontakt med leserens livs- og selvforståelse, er den viktigste grunnen til å lese det.

I det polemisk titulerte kapitlet «Context stinks!» problematiserer Felski dominerende litteraturteoretiske syn på både den historiske konteksten, det litterære verket, og den litterære fortolkningens rammer (Felski, 2015, pp. 151-184). I vår drøfting av hvilken litteraturfaglighet som kommer til syne i lesespørsmålene, og i refleksjonen over hvorvidt en slik litteraturfaglighet kan bidra til elevenes engasjement, er både hennes forståelse av det litterære verket, og av leseren, interessant.

Med Bruno Latour og hans Actor-Network Theory, foreslår Felski at vi ser den litterære teksten selv som en aktør. Det litterære verket selv tildeles agens, idet det kan påvirke leseren og verden gjennom sine bånd til virkeligheten (Felski, 2015, p. 153). Hun løfter frem både leserens intellekt og affekt som viktige tilganger til litterær forståelse. Hva tenner verket i oss, spør hun, og svarer med både følelser, nye forståelsesmåter og tilknytning. I vår sammenheng er særlig to sider ved hennes karakteristikk av leseren interessante. Det ene er at engasjement verdsettes som en relevant respons på litterær lesing. Det andre er at alminnelige leseres opplevelser av litteraturen løftes inn i en legitim litteraturfaglig ramme.

## Undervisningsforløpet

Både en norsk oversettelse av Sofokles' tragedie *Antigone*<sup>1</sup> og islendingesagaen *Soga om Ramnkjell Frøysgode*<sup>2</sup> er hele litterære verk elevene tidligere hadde lest og arbeidet med på tilsvarende måter som med *Hamlet*. Norsk lærerens erfaring med elevenes begeistring for og utbytte av hennes arbeidsformer bidro til at hun valgte å ta fatt på Shakespeares klassiker, og å sette av god tid til arbeidet. Det var læreren som valgte verket som objekt for undervisningen, etter at hun selv hadde lest det for første gang. En motivasjon for valget, var lærerens egen fascinasjon for Shakespeares *Hamlet*.

Arbeidet med *Hamlet* strakte seg over fire uker. Klassen hadde fire timer norsk per uke. Arbeidet skulle munne ut i en multimodal eller visuell tekst der elevene selv skulle hente frem motiver eller konflikter fra teksten som de hadde bitt seg merke i. Videre skulle disse arbeidene ledsages av en refleksjonstekst.

Den største delen av arbeidet foregikk imidlertid som samtaler mellom elever i grupper på tre. Innledningsvis, etter at læreren hadde lest den første scenen i *Hamlet* høyt, ble elevene plassert i grupper for å samtale om lesespørsmål til teksten. Lesespørsmålene hadde læreren utformet med utgangspunkt i sin egen utforskende lesing, og elevenes oppgave var først og fremst å snakke sammen om aspekter ved teksten som læreren hadde lagt merke til. I muntlige instruksjoner understreket læreren at poenget ikke var å finne rett svar, men å strekke tanken over verket, og å øve på å uttrykke litterær forståelse.

---

1 Elevene leste Jon Fosses (2008) gjendiktning av Sofokles' *Antigone*. Verket er ikke utgitt, men læreren fikk manuset tilsendt fra Det Norske Teateret på forespørsel.

2 Oversatt fra norrønt av Bjarne Fidjestøl for Samlaget (1995).



Etter at elevene hadde samtalt om spørsmålene, ble gruppens svarforslag drøftet i hel klasse. Elevene fikk så beskjed om å lese et antall sider videre til neste økt, og mønsteret med lesing, gruppesamtale om lesespørsmål, og helklassesamtale utgjorde brorparten av arbeidet med verket. Den siste uken var elevenes arbeid konsentrert om de visuelle og multimodale tekstene, og om refleksjonsteksten de skulle skrive.

## Utvalg og metode

Norsklæreren var kjent for lærerutdanneren som en engasjert student i master i norskdidaktikk. Det var derfor interessant å undersøke hennes litteraturundervisning. I tillegg var lærerutdanneren kjent med norsklærers aktive blogg om gleder og frustrasjoner ved å være en lærer som brenner for skjønnlitteratur og litteraturformidling, og det var grunn til å tro at hun var interessert i å forske på egen praksis for å få et grunnlag for analyse og videreutvikling.

Undervisningen foregikk i en klasse på videregående skole i en middel stor by sørøst i Norge. Da vi gjennomførte undersøkelsen, gikk elevene på 2. studieår. Læreren har vært elevenes norsklærer siden 1. studieår. Elevene ble ikke valgt på bakgrunn av spesifikke faglige prestasjoner. Vi har vært interessert i å undersøke litteraturundervisning i en normalt presterende klasse.

I forkant av studien møttes norsklæreren og lærerutdanneren for å diskutere litteraturfaglighet og litteraturundervisning, samt selve undervisningsforløpet. Vi samarbeidet om å finne gode forskningsspørsmål som kunne gi oss en bred inngang til å undersøke praksisen, men ble enige om å stille oss åpne slik at spørsmålene kunne justeres underveis. Selv om vi var to om å diskutere undervisningsforløpet, var det likevel viktig for oss at læreren skulle gjøre som hun pleide. Vi ønsket å se etter litteraturdidaktiske potensialer i lærerens allerede etablerte praksis. Det er selvsagt grunn til å stille spørsmål ved om det er mulig «å gjøre som man pleier» med en utenforstående tilstede i klasserommet, men vi vil hevde at læreren stort sett gjennomførte undervisningen på samme måte som hun ville gjort uten lærerutdanneren til stede.

Bjørndal peker på de kvalitative metodenes fortrinn for å få mange og komplekse opplysninger om få personer og hendelser (Bjørndal, 2015, p. 30). I denne undersøkelsen var det viktig for oss å danne både et helhetlig bilde av ett bestemt undervisningsforløp, og et innblikk i lærerens didaktisering og elevenes responser. Vi valgte derfor klasseromsobservasjoner og samtaler med elever både underveis og i etterkant av undervisningen. Vi mener det er grunn til å anta at praksisen vi undersøker er gjenkjennelig for andre lærere, noe Tracy betegner som en kvalitet i kvalitative studier (Tracy, 2010, p. 845).

Observasjonene foregikk i klasserommet der norsklæreren gjennomførte undervisningsopplegget, og lærerutdanneren observerte og noterte. Å være observatør kan

være utfordrende når mye skjer og mange er aktive. Det er også slik at observatøren ser noe, men slett ikke alt. Det var derfor til god hjelp at lærerutdanneren har mange års erfaring som lærer i videregående skole selv, og dermed kunne fokusere og sortere ut informasjon som ikke var av betydning for undersøkelsen. Norskklæreren kunne også bidra til et rikere og mer nyansert bilde av lærerutdannerens observasjoner fordi hun selv også deltok som elevenes samtalepartner i refleksjonene over lesespørsmålene.

I timene vekslet aktivitetene mellom helklassesamtale og gruppesamtaler, med mest tid til gruppesamtaler om lesespørsmålene. Under helklassesamtalene forholdt lærerutdanneren seg passiv. Under gruppesamtalene beveget hun seg i rommet for å få med seg aktiviteten i de enkelte gruppene, og for å få med seg noen av de samtalene som foregikk der. I tillegg forsøkte lærerutdanneren å ha et overblikk over alle gruppene samtidig, slik en lærer ofte må ha.

Våre observasjoner viste som nevnt at elevenes samtaler med utgangspunkt i lærerens lesespørsmål var en sentral del av praksisen i klasserommet. Vi har analysert spørsmålene med utgangspunkt i Langers leserposisjoner og med utgangspunkt i hvor tydelig lærerens stemme kommer til uttrykk i spørsmålene. Vi mener disse kategoriene kan bidra til å gi oss et bilde av hvilken litteraturfaglighet de er et uttrykk for, og om kulturen for lesing i denne klassen. Siden litteraturundervisningens faglige innstilling har vist seg å ha betydning for elevenes motivasjon i litteraturdidaktisk forskning (Rødnes, 2014, p. 11), vil vi videre se på litteraturfagligheten i lesespørsmålene, og betydningen av denne for elevenes engasjement.

## **Analyse og drøfting**

Vi vil først presentere analysen av lesespørsmålene. Videre drøfter vi funnene i sammenheng med litteraturfaglighet. Deretter vil vi se nærmere på hvordan elevenes engasjement kommer til uttrykk i klasserommet, og samtidig sette engasjementet i sammenheng med den litteraturfagligheten som tegner seg i lesespørsmålene.

### **Lesespørsmålene og Langers leserposisjoner**

Vi har sett etter hvilke av Langers posisjoner som tydeligst lar seg utskille i lesespørsmålene. Et overordnet funn er at de særlig inviterer til enten fortolkning av lokale handlinger eller ytringer i teksten (posisjon 2), eller til å tre ut av forestillingen, og eventuelt trekke paralleller til egne erfaringer (posisjon 3 eller 4).

Elevene fikk i løpet av perioden til sammen 68 lesespørsmål fra *Hamlets* fem akter. Av disse finner vi at 50 spørsmål inviterer til å utforske de forestillingene som oppstår når leseren er inne i teksten (posisjon 2). Et eksempel på en slik oppgave er:

*Kongen sier at de burde ha sperret Hamlet inne allerede da han begynte å vise tegn til galskap. Hvorfor gjorde han ikke det, tror dere? (spørsmål til akt 3)*

For å svare på slike spørsmål må elevene gå inn i teksten for å bygge ut forståelsen av personer, handlinger og motiver, og på denne måten bygge rikere forestillingsbilder med utgangspunkt i teksten.

Videre finner vi at 18 spørsmål kombinerer posisjon 2 og posisjon 3, noe som vil si at elevene inviteres både til å bevege tanken inne i tekstens univers, og til å se sammenhenger mellom teksten og det de vet fra før. I disse spørsmålene blir elevene bedt om å trekke inn erfaringer og tanker fra eget liv, eller det er helt klart at de trenger å gjøre det for å besvare oppgaven. Et eksempel på en slik oppgave er hentet fra et spørsmål til tredje akt:

*Dronningen har kanskje grunn til å tro at Hamlet har blitt gal, der han snakker til et gjenferd hun ikke kan se. Læreren tenker at Hamlet nå opplever at det spillet han har spilt slår tilbake på ham selv. Hva tror dere; kan man bli gal av å spille gal lenge nok? Hva er det egentlig å være gal?*

Dette spørsmålet er både direkte knyttet til tekstens univers, med lærerens påstand om hva Hamlet opplever, men det inviterer også elevene til å bruke egne tanker og erfaringer. Elevene må løfte blikket ut av teksten for å reflektere over galskap som begrep, og de må anvende egne erfaringer i refleksjonen.

Elevene kan også inviteres til å trekke inn erfaringer på en mindre eksplisitt måte. Et eksempel på en slik oppgave er hentet fra lesespørsmål til første akt:

*Det kan virke som om Hamlet på s. 49-50 ikke helt tror at det er sin fars gjenferd han ser (kanskje ikke så merkelig). Hva kunne det ellers være?*

Spørsmålet er klart tekstnært med sidehenvisning, slik at elevene kan lete i teksten og finne at Hamlet tviler på om skikkelsen han ser er en ånd sendt fra himmelen eller helvete, men elevene kan også trekke inn egne tanker og refleksjoner for å svare. Oppgaveformuleringen åpner derfor for elevenes egne forslag om hva en kunne tenke at gjenferdets skikkelse kunne representere.

### **Lesespørsmålene og lærerens stemme**

Vi har sett på dialogiske trekk i lesespørsmålene, nærmere bestemt hvordan lærerens stemme eksplisitt kommer til uttrykk i disse. Vi finner lærerens stemme uttrykt på tre måter. For det første fremkommer den som spørsmål direkte henvendt til elevene. Denne typen spørsmål formuleres som «Hva tenker dere?», «Hvordan forstår dere

dette?», «Er dere enige i dette?», o.l. Et eksempel finner vi i dette spørsmålet til første akt (se vår understrekning):

*Laertes skal reise til Frankrike. Hans far, Polonius, gir ham råd på reisen. Hva slags råd? Hva kan være grunner til at foreldre vil gi slike råd til ungdommer, tror dere?*

For det andre kommer lærerens stemme tydelig frem i formuleringer som klart avviker fra standard lærebokformuleringer gjennom sin ekspressivitet. Et eksempel på en slik formulering er:

*Polonius har også litt av hvert å fortelle Ofelia om hvordan hun skal te seg overfor Hamlet. I monologen på s 46, sier han blant annet: «Når blodet brenner, sløser tungen lett med eder». Hva i alle dager mener han med dette? (akt 1)*

For det tredje finner vi lærerens stemme formulert som metakommentarer, der læreren for eksempel omtaler seg selv som 'læreren', og uttrykker en egen fortolkning. En slik metakommentar finner vi for eksempel i dette spørsmålet:

*Hvem var Aleksander den store? Læreren tror det er ham Hamlet refererer til på s 233-234. Hvorfor en slik referanse, tror dere?* (akt 5)

Av de i alt 68 lesespørsmålene finner vi at lærerens stemme er tydelig til stede i 36.

I det følgende vil vi reflektere over hvordan lærerens lesespørsmål, gjennom sin vekt på Langers posisjon 2 og 3, og gjennom sine dialogiske trekk, modellerer en bestemt litteraturfaglighet gjennom å invitere elevene til arbeid med teksten på bestemte måter.

## **Lærerens lesespørsmål og litteraturfaglighet**

Lærerens forståelse av sitt fags kjerne har betydning for hva elevene oppfatter som fagets sentrale arbeidsmåter og uttrykksformer. Lesespørsmålene vi har analysert er et dominerende didaktisk element i undervisningen, og vi vil se nærmere på hvordan de modellerer bestemte arbeidsmåter og uttrykksformer som litteraturfaglig legitime, og dermed er uttrykk for en forståelse av litteraturfaglighetens kjerne.

I lesespørsmålene til *Hamlet* fant vi altså at mange av dem inviterer elevene til å utforske den litterære tekstens personer, deres ytringer, handlinger og mulige motiver (posisjon 2). Elevene skal, for å si det med Langer, bevege seg inne i teksten for å utvikle rikere forestillingsbilder. Dette trekket ved spørsmålene signaliserer at nærhet til tekstens innhold, og evnen til å sette seg inn i de litterære personenes situasjon, er en vesentlig faglig egenskap som litteraturundervisningen skal utvikle. Det at så mange

som 50 av de 68 lesespørsmålene har en slik innstilling, gjør at undervisningsforløpet som helhet bidrar til å modellere en litteraturfaglighet som gjør nærhet til tekstens innhold mer vesentlig enn analytisk distanse (Felski, 2015, p. 79).

Mange av lesespørsmålene inviterer, eksplisitt og implisitt, til at elevene skal se de litterære personenes ytringer, handlinger og motiver i sammenheng med sine egne holdninger, forståelser og erfaringer (posisjon 3). Flere spørsmål i denne kategorien beskriver eller fortolker den litterære teksten og ber elevene konferere både med teksten, seg selv og hverandre i arbeidet med å utvikle egne fortolkninger. Disse spørsmålenes koblinger til elevers egne erfaringer kan sies å modellere en litteraturfaglighet som anerkjenner den alminnelige leserens følelser og tanker som legitime elementer i litterær fortolkning (Felski, 2015, p. 166). Hva galskap er, eller om man kan bli gal av å spille gal, kan en hvilken som helst leser formulere like gyldige svar på som læreren. Videre kan slike spørsmål signalisere en faglighet som ser litteraturens tilknytning til virkeligheten og livene vi lever som sentral. Det litterære verket virker, eller agerer, i leserens verden, og omvendt (Felski, 2015, p. 153).

Lærerens stemme slik den språkliggjøres i lesespørsmålene gjør overordnet læreren selv til en modell for litterær faglighet. De direkte henvendelsene i mange av spørsmålene, som «hva tenker dere?», kan være en modell for åpenhet i et tolkningsarbeid Langer beskriver som «utforskning av mulighetshorisonter» (Langer, 2011, p. 28). I spørsmål med metakommentarer modellerer læreren gjennom språklige trekk som «læreren *tror* at», nettopp en utforskende holdning til leseprosessen. Kanskje bidrar slike formuleringer også til at elevene ser seg som tilstrekkelig faglig kompetente til å uttale seg om verket, i og med at heller ikke læreren er helt sikker. De ekspressive trekkene i lesespørsmålene modellerer kanskje først og fremst en entusiastisk leser som kan uttrykke følelser som glede, frustrasjon og forbauselse over innholdet i den litterære teksten. Affekt modelleres, med andre ord, som en verdsatt respons til en litterær tekst (Felski, 2015, p. 191).

Lesespørsmålene kan altså sies å tegne et bilde av en litterær faglighet som ser møtet mellom leseren og litteraturen som et møte mellom to aktører, der både leseren og teksten påvirker hverandre gjensidig. Spørsmålene inviterer til, og modellerer, en nærhet til tekstens innhold. Videre anerkjenner de den alminnelige leserens forforståelse som et viktig element i et åpent og utforskende tolkningsarbeid. Endelig peker uttrykksformene i spørsmålene mot at både følelser og tanker som oppstår i leserens møte med teksten, er legitime grunnlag for å uttrykke litterær faglighet.

### **Hvordan kommer elevenes engasjement til uttrykk i klasserommet?**

Engasjement er noe som bygges opp over tid, og som blant annet handler om en kultur for åpenhet og en opplevelse av tillit, og om lærerens involvering (Guthrie,

2004; Guthrie & Wigfield, 2009). Gjennom lærerutdannerens samtaler med elevene om arbeidet med *Hamlet* kan engasjement spores på denne bakgrunnen.

Elevene poengterer flere ganger at læreren selv formulerer oppgavene, og dette ser ut til å bety noe for dem. En av elevene sier blant annet at «Marianne (...) vil at vi skal komme videre». En annen elev uttrykker at «Hun vil at vi skal vide horisonten». De er opptatt av at oppgavene er annerledes enn hva de er vant til fra tidligere, og at de nå er på et trinn der det er viktig med selvstendighet: «Før var det fasit. Nå er det mere fritt». Videre uttrykker de at «Læreren er veldig flink til å stille spørsmål. De riktige spørsmålene. De får oss til å tenke». De uttrykker også at de er glad for at de får nok tid til å jobbe med stoffet, og at denne læreren ikke har så stramt tidsskjema, fordi «[Det er] bedre å jobbe med noe bra, enn mye ikke så bra». Det kan se ut til at lærerens stemme i lesespørsmålene, og i kommunikasjonen med elevene for øvrig, uttrykker en tillit til elevenes tankekraft og evne til fortolkning som virker engasjerende og motiverende på et mer overordnet nivå. Lærerens involvering oppfattes og verdsettes av elevene. De uttrykker at lærerens holdninger til deres utviklingspotensial er en viktig motivator i arbeidet med en utfordrende tekst. Det er en oppfatning i klassen om at de skal forstå mer av teksten i fellesskap, og at læreren er en viktig del av dette fellesskapet.

Engasjement i klasserommet kan kjennetegnes ved at elevene fremstår kunnskapsdrevne og interaktive (Guthrie, 2004). Lærerutdanneren oppfatter at engasjementet er høyt i denne klassen i alle timene hvor de samtaler om lesespørsmålene til *Hamlet*. Diskusjonene går i de seks gruppene, og så langt det er mulig å oppfatte for lærerutdanneren og læreren, handler alle samtalene om lesespørsmålene, og dermed om teksten. Verken læreren eller lærerutdanneren oppfatter at elevene snakker om noe annet, eller at de lar seg avspore til å bruke PC til andre ting enn det faglige. Hvis de googler noe, så er det for å oppklare ord og begreper, eller for å finne informasjon, slik vi ser i arbeidet med et spørsmål knyttet til akt 4:

*Hvem var Alexander den store? – Læreren tror det er han Hamlet refererer til på s. 233-234. Hvorfor en slik referanse, tror dere?*

**Elev 1:** Vi researcher litt rundt Alexander den store...

**Elev 2:** Ida sa hun fant noe.

**Elev 3:** Jo jo, her står det noe. Det står at det er to forskjellige versjoner av hvordan han døde. Det virker som uansett hvordan vi? eller han? døde, så ble han forgiftet.

**Elev 1:** Ok. Det kan være et frampek. Så vi kan trekke paralleller.

Elevene ser ut til å holde konsentrasjonen oppe i gruppearbeidet, og fremstår som kunnskapsdrevne. I en samtale med lærerutdanneren kommenterer en elev dette høye

engasjementet, og sier at «Vi ble ganske engasjerte. Klassen vår er litt spesiell sånn. Den er annerledes fra andre klasser. Jeg synes det er positivt da».

Noen av spørsmålene ser ut til å engasjere mer enn andre. Av de totalt 68 de fikk utdelt under perioden, registrerte vi spesielt 19 som elevene diskuterer mer og bruker mer tid på enn de 49 andre. Av disse 19 inviterer 11 til leserposisjon 2 og 3, og 8 inviterer til leserposisjon 2. I flere av oppgavene som krever tolkning og refleksjon kun med utgangspunkt i teksten (posisjon 2), tar elevene selv initiativet til å bringe diskusjonen over i egne erfaringer. Vi finner et eksempel på dette i en samtale om et spørsmål til akt 4:

*På s. 163-164 forsøker Hamlet å forklare for moren sin det hun ikke har forstått.  
[...] Hvordan reagerer hun?*

Morens reaksjon er klart uttrykt i stykket, men elevene forsøker å gå dypere inn i det de oppfatter som morens fortrenning, noe som også tyder på at de er kunnskapsdrevne i arbeidet, og søker å utvide forståelsen:

**Elev 1:** Hun vil ikke høre... sånn som hvis du har gjort noe veldig, veldig flaut.

**Elev 2:** Vel, det er jo å lyve for deg selv så lenge at du tror på det.

**Elev 3:** Som hun i [tv-serien] Broen.

**Elev 4:** Ja, det er absolutt mulig.

Flere av gruppesamtalene peker altså mot at elevene, også der oppgavene ikke eksplisitt inviterer til det, ser sine egne erfaringer og kunnskaper som relevante i fortolkningen av stykket. Dette kan indikere at de opplever sin egen kunnskap og erfaring, både i livet generelt og i forhold til andre tekster, som legitime redskaper i arbeidet med å forstå en litterær tekst.

Vi kan selvsagt ikke vise til eksakte data fra observasjoner av en hel klasse som jobber i grupper, men vi mener likevel at vi kan se en klar tendens til at elevene foretrekker og engasjerer seg i spørsmål der de får trekke inn egne erfaringer. Dette fremhever også elevene både under observasjonene og i samtalen, og de kobler bruken av egne erfaringer i fortolkningsarbeidet med utvikling av tankekraft. En elev sier blant annet om de oppgavene de får at: «Vi blir tvunget til å tenke. På en måte vanskelig, men bedre». En annen elev kommenterer lærerens praksis og sier at: «Hun går litt dypere inn... Som for eksempel scene 14, oppgave 1. Må tenke litt. Gøy. Å gå dypere liksom. Noe annet enn spørsmål om hva som skjer her og hva som skjer her». Slike kommentarer indikerer at elevene ser litteraturfagligheten som mer preget av utforsking, enn av faste konklusjoner. Oppgaven eleven referer til og som tydelig engasjerer flere i samtaler om menneskelivets forgjengelighet og verdi, er denne:

*«Hva mener du med dette?» sier kongen til Hamlet på s. 181. Ja, hva ER det han mener med alt dette snakket om ormer og måltid og fisk?*

Spørsmålet er åpent for flere tolkninger, og i sin ekspressivitet «Ja, hva ER det han mener (...)» gir det også uttrykk for lærerens egen undring over spørsmålet, og for verdsetting av elevenes tanker om dette.

Det kan være vanskelig å få elevene til å ville gå inn i en tekst som de kanskje opplever som gammel og tung. *Hamlet* må kunne sies å være en slik. Likeledes kan det være vanskelig å få elevene til å holde på konsentrasjonen når de først har gått inn i teksten, men møter på noe de ikke forstår språklig eller innholdsmessig. I denne klassen har elevene likevel gjort nettopp det. De har akseptert teksten som objekt for samtaler og diskusjoner, og de har tatt imot invitasjonene til å undersøke personer, motiv, tematikk mm. De har også tatt imot de mulighetene de har fått til å reflektere og til å prøve ut tanker de har om de store temaene i *Hamlet*, og i livet. Videre har de brukt muligheten til å prøve ut sin litterære faglighet i møte med en tekst som de er stolte av å ha lest, og som læreren ber dem klappe seg på skulderen for å ha arbeidet så bra med. Vi tror at mye av forklaringen ligger i at det over tid er bygget opp en kultur for å tørre å diskutere og å prøve ut tanker i klassen.

## Oppsummering og avslutning

Utgangspunktet for denne undersøkelsen var lærerutdannerens ønske om å studere en eksisterende litteraturdidaktisk praksis med tanke på å bringe innsikter fra denne inn i sitt virke. For elevenes norsklærer var det av interesse å reflektere over hvordan undervisningen bringer elever i kontakt med litterære verk, og hvilke litteraturdidaktiske muligheter og begrensninger som ligger i dette.

Fordi vi fant at lesespørsmålene til *Hamlet* var et dominerende element i undervisningen, og at disse så ut til å engasjere klassen, ville vi undersøke dem nærmere. Det vi ønsket å få svar på, var for det første hvilken litteraturfaglighet vi kunne finne avtegnet i spørsmålene. For det andre ville vi se nærmere på hvordan denne litteraturfagligheten kunne tenkes å bidra til elevens involvering og engasjement i teksten.

Vi fant at lesespørsmålene tegner en litteraturfaglighet forbundet med pragmatiske og eksperimentelle lese måter som ikke har sitt utgangspunkt i på forhånd definerte fortolkningsrammer. De modellerer en litterær faglighet som inviterer elevene til å trekke inn egne erfaringer og følelser i møte med tekstens innhold, og toner ned viktigheten av analytisk distanse. Engasjementet viser seg på mange måter, men det vi overordnet ser som et uttrykk for det, er at klassen gjennom alle fire ukene er konsentrert om arbeidet med *Hamlet*. Elevene er utholdende, og de holder konsentrasjonen oppe i møte med en krevende tekst. Videre ser vi at elevene i gruppesamtalene om



lesespørsmål er rettet mot en dialogisk samarbeidsform, der de både kommer med egne forslag til fortolkninger, lytter til andres, og viser vilje til å se verdien av andres forståelser. Den litteraturfagligheten elevene tilbys, kan se ut til å bidra positivt til elevenes engasjement.

Norskfaget skal ifølge læreplanen stimulere til leselyst og bidra til at elevene finner sine egne stemmer (Utdanningsdirektoratet, 2013). Praksisen vi har undersøkt ser ut til å være preget av nettopp lyst til å lese og arbeide med *Hamlet*. Det er imidlertid et åpent spørsmål hvorvidt den bidrar til å oppfylle kompetansemålene i norsk etter videregående trinn 2 som vektlegger både elevenes evne til å reflektere over tekstenes form og til å sette dem inn i en kulturhistorisk sammenheng (op.cit.). Dette er demonstrert ved at lesespørsmålene ikke i nevneverdig grad legger opp til at elevene skal objektivere leseerfaringen slik Judith Langer beskriver det i sin posisjon 4 (Langer, 2011). Siden det var det høye engasjementet i elevenes arbeid vi ville undersøke, og siden vi så dette som en mulig effekt av lærerens lesespørsmål, har undersøkelsen ikke vektlagt den objektiverende, eller analytiske, leserposisjonen. Dette kan oppfattes som et *blind spot* i lærerens praksis. For er det ikke viktig at elever tilegner seg ekspertens analytiske språk og evne til å se teksten som del av sin politiske og kulturelle samtid?

En didaktisk innvendig mot å la elevenes personlige erfaringer spille for stor rolle i litteraturundervisning er, som Kari Anne Rødnes er inne på, faren for å miste den litterære teksten av syne (Rødnes, 2014). Vi mener vår undersøkelse bidrar til en forståelse av at elevorienterende lese måter ikke nødvendigvis fører til at den litterære teksten reduseres til et spill for elevene. Det at elevenes egne erfaringer verdsettes i arbeidet med teksten, kan også fungere motiverende på deres vilje til å undersøke den nærmere. En slik måte å arbeide på kan kanskje også bidra til at de grensene elevene opplever i faget ikke er ugjennomtrengelige. En engasjert leser som er sint på hvordan prins Hamlet behandler Ofelia, og som deler slike affekter med læreren og medelevene, er kanskje også mer beredt til å undre seg over både blankversets funksjon, spillet i spillet og med hvilken nødvendighet tragediesjangeren fremstiller protagonistens vei mot fallet.

## Referanser

- Andersson-Bakken, E.** (2015). Når åpne spørsmål ikke er åpne. Hva karakteriserer lærerspørsmål i en litterær samtale?. *Nordic Studies in Education*, 35(3-4), 280-298.
- Bjørndal, C.R.P.** (2015). *Det vurderende øyet. Observasjon, vurdering og utvikling i undervisning og veiledning* (2. utg.). Oslo: Gyldendal Akademisk.

- Ewald, A.** (2015). Litteraturredaktiska utmaningar och dilleman i systemskiftenas tid. In M. Tengberg, & C. Olin-Scheller, (red.), *Svensk forskning om läsning och läsundervisning* (pp. 183-196). Malmö: Gleerups utbildning AB.
- Fosse, J.** (2008). «Antigone». Gjendiktet for Det Norske Teateret til forestillingen *Døden i Teben*. Ikke utgitt.
- Felski, R.** (2015). *The Limits of Critique*. Chicago/London: The University of Chicago Press.
- Gourvenec, A.F., Michelsen, P.A., Skaftun, A., & Sønneland, M.** (2018). Samtalen som representasjon av teksten. In N. Simonhjell, & B. Jager (red.), *Norsk litterær årbok*. Oslo: Det Norske Samlaget.
- Guthrie, J.T.** (2004). Classroom contexts for engaged reading: An overview. In J.T. Guthrie, A. Wigfield, & K.C. Perencevich (Eds.), *Motivating reading comprehension: concept-oriented reading instruction*, 1-24. New York & London: Routledge.
- Guthrie, J.T., & Wigfield, A.** (2009). Engagement and motivation in reading. In M.L. Kamil, P.B. Mosenthal, P.D. Pearson, & R. Barr (Eds.), *Handbook of Reading Research*, Volum 3, chapter 24. New York: Routledge.
- Hultin, E.** (2006). *Samtalsgenrer i gymnasieskolans litteraturundervisning. En ämnesdidaktisk studie*. Avhandling. Örebro Universitet.
- Krogh, E., & Penne, S.** (2015). Innledning til *Languages, Literatures, and Literacies. Researching Paradoxes and Negotiations in Scandinavian L1 Subjects*. University of Southern Denmark/Oslo and Akershus College of Applied Sciences.
- Langer, J.** (2011). *Envisioning Literature. Literary Understanding and Literature Instruction*. New York: Teacher's College Press.
- Ranciere, J.** (1991). *The Ignorant Schoolmaster. Five Lessons in Intellectual Emancipation*. Stanford: Stanford University Press.
- Rødnes, K.** (2014). Skjønnlitteratur i klasserommet: Skandinavisk forskning og didaktiske implikasjoner. *Acta Didactica Norge*, 8(1). Art. 5.
- Shakespeare, W.** (2002). *Hamlet*. Oversatt av Andre Bjerke (1959). Oslo: Aschehoug.
- Skardhamar, A.-K.** (2011). *Litteraturundervisning. Teori og praksis* (3. utg.). Oslo: Universitetsforlaget.
- Soga om Ramnkjell Frøysgode** (1995). Oversatt av Bjarne Fidjestøl. Oslo: Det Norske Samlaget.
- Tracy, S.J.** (2010). Qualitative quality: Eight "big-tent" criteria for excellent qualitative research. *Qualitative Inquiry*, 16(10), 837-851. doi:10.1177/1077800410383121.
- Utdanningsdirektoratet** (2013). *Kunnskapsløftet. Læreplan for grunnskolen og videregående opplæring*. Læreplan i norsk (NOR1-05). Hentet fra <http://www.udir.no/Lareplaner/>. Lest 16.03.19.

*Grænsegængere og grænsedragninger i nordiske modersmålsfag* er første publikation i en nyetableret konferencereserie udgivet af Nordisk Netværk for Modersmålsdidaktisk Forskning (NNMF). Den rummer 14 bidrag fra danske, svenske og norske forskere samt fra den australske modersmålsdidaktiske/L1-forsker Mary Macken-Horarik.

Macken-Horarik arbejder med en socialsemiotisk inspireret definition af begrebet: “The term ‘boundary students’ refers to students who are on the edge of school learning whether by choice or social disadvantage.” Denne definition står imidlertid ikke alene. Publikationen danner tværtimod ramme for en undersøgelse af denne nye term – grænsegængere/boundary students – som afsæt for forskning i L1/modersmålsdidaktik, både i nordisk og international sammenhæng. I første introducerende kapitel motiveres og diskuteres termen. På baggrund af bogens bidrag udpeges fire forståelser af grænsebegrebet, blandt andet i relation til forestillingen om fagets kerne. Introduktionen er samtidig en optakt til publikationens tre dele:

Første del rummer bidrag, der forankrer grænsegænger/*boundary student*-begrebet til uddannelsesvidenskabelige forskningsfelter og afprøver det som kategori for fagdidaktisk analyse med særligt fokus på modersmålsundervisning. I anden del undersøges begrebet i forhold til mere specifikke empiriske studier, det vil sige som perspektiv i modersmålsdidaktisk forskning. Tredje del rummer andre forskningsbidrag til modersmålsdidaktisk forskning, som adresserer grænse(gænger)problematikker som mere eller mindre implicite figurer, der bidrager til udvikling og transformation af fagets indholds-, metode- og legitimerings spørgsmål.

Publikationen foreligger som open-access på Syddansk Universitetsforlags hjemmeside samt NNMF’s hjemmeside. Samlet set er der tale om et originalt nyt bidrag til nordisk og anden international modersmålsdidaktisk forskning, der også har relevans for fagdidaktisk og almindidaktisk samt curriculum-interesseret forskning.



Syddansk Universitetsforlag

