

Universitetet i Sørøst-Norge  
Fakultet for Humaniora- og Idretts og utdanningsvitenskap

Mastergradsavhandling  
Norskdidaktikk  
Våren 2018

Marianne Furumo

## **Med Peer Gynt på vandring i litteraturdidaktikkens periferi**

-En diskursiv filosofisk undersøkelse av skjønnlitteraturens legitimitet i vår tids norskfag

*I, too, dislike it.  
Reading it, however, with a perfect  
contempt for it, one discovers in  
it, after all, a place for the genuine.  
-Marianne Moore*

## Innhold

1	Diktekunstens relevans og legitimitet .....	5
1.1	Jakt på identitet og kjerne i endringstider .....	6
1.1.1	Keiser eller løk? Kjernebestemmelsens problem .....	7
1.2	Oppgavens teoretiske samtalepartnere .....	10
1.2.1	Problemstilling for oppgaven .....	11
1.3	Oppgavens struktur .....	12
2	Metodiske overveielser om anelser og vitenskaping .....	14
2.1	Rimelig sikker viten vs. Sikker viten .....	16
2.2	Data, tolkning, gyldighet og pålitelighet .....	18
2.3	Undersøkelsens relevans .....	21
3	Skjønnlitteratur og sikker viten: språkteori som legitimitetsteknologi .....	24
3.1	Skjønnlitteraturen: 'tekst' eller 'verk'? .....	24
3.1.1	Skjønnlitteratur som vev .....	25
3.1.2	Skjønnlitteratur som verk .....	26
3.2	Legitimering på idealenes grunn .....	27
3.2.1	Literacy som skjønnlitteraturens legitimitet i skolen .....	29
3.2.2	Kommunikasjon .....	30
3.2.3	Metakognisjon .....	31
3.2.4	Fiktiv lesekompetanse .....	32
3.2.5	Virkelighetskonstruksjon .....	34
3.2.6	Kognisjon og danning .....	35
3.2.7	Dømmekraft og kritisk lesing .....	37
3.2.8	Desautomatisering .....	39
3.3	Implikasjoner for legitimering av litteratur gjennom tekst- og litteraturteori .....	41
3.4	Subjekt, virkelighet og representasjon .....	42
4	Hva gjør skjønnlitteraturen? .....	45

4.1	Tekstbegrepet i norskdidaktisk bruk: faren for dekontekstualisering.....	46
4.1.1	Abstraksjonens og teoretiseringens bakside.....	47
4.2	Kritikk av skeptisismen .....	49
4.3	Å lytte til det den litterære teksten har å si oss .....	51
4.3.1	Litteratur som selvgranskningens kontekst .....	53
4.4	Et usikret fellesskap i språk: å dele livsform .....	54
4.4.1	Muligheten av et fellesskap med andre .....	57
5	Litterær faglighet .....	60
5.1	Innhold, form og litterær faglighet .....	60
5.1.1	Den formelle analysens begrensninger.....	62
5.1.2	Distansen og metaperspektivets begrensninger.....	63
5.2	Fagbegreper hierarki: å besinne seg på grunnbegreper .....	65
5.3	Den løpende samtalen om emner som angår eksistensen.....	67
5.3.1	Deltakelse i språkspill som litteraturfaglig legitimitet .....	68
5.3.2	Ikke-instrumentelt språkbruk som grunnlag for litterær faglighet .....	70
6	Dannelse og estetikk. En litterær inngang .....	73
6.1	I min tro, i mitt håp og i min kjærighet .....	74
6.1.1	Diktning som estetisk uttrykk, erfaring og livsform .....	76
6.1.2	Estetikk som dannelse .....	77
6.2	Jakten på selvets dannelse .....	79
6.2.1	Dannelsen i en hermeneutisk kontekst.....	80
6.3	Mot et utvidet grunnlag for legitimeringsspørsmålet .....	82
7	Livet legitimerer litteraturen. Utenom og hjem .....	85
7.1	Likevel.....	86
7.2	Utenom. Ideologiske, institusjonelle og praktiske utfordringer .....	86
7.2.1	Inn i klasserommet .....	88
7.3	Hjem. En avslutning på et bidrag til en usikret samtale .....	92



## Forord

Jeg er usikker på når startskuddet for dette masterprosjektet gikk. Formelt sett startet arbeidet med oppgaven i august 2016, men det er i alle fall sikkert at de årene jeg har vært lærer i videregående skole, det vil si siden 2007, har gitt meg skjellsettende erfaringer med å lese skjønnlitteratur i klasserom, som denne oppgaven springer ut av. Siden jeg først satte mine ben inn i et klasserom med *Trymskvida* under armen, har det stått klart for meg at litteraturen, i kraft av sin forbindelse til livet ellers, på ulike vis har bidratt til min og elevens forståelse av livet, i vid forstand, og at den på bestemte måter er egnet til å knytte bånd mellom mennesker som leser noe sammen. Det er vanskelig å avgjøre akkurat når noe man er interessert i, har kommet i stand. Like vanskelig, eller vanskeligere, er det å sette en stopper for interessen når den først har etablert seg med en slik tyngde som den har i dette arbeidet. Engasjementet mitt i litteraturdidaktiske spørsmål har antakelig (og påviselig i og med dette arbeidet) ingen ytre grenser. Jeg vil takke:

Mamma: for alt sammen (hele meg, da), og i denne forbindelsen kanskje særlig for at jeg har fått være din samtalepartner så lenge jeg kan huske, og for alle timene du har lest høyt for meg.

Rune: for at du aldri har sluttet å spørre hvordan det går med oppgaven, for at jeg alltid kan sitere Peer Gynt i umulige sammenhenger (saa kanst du faa), for det veldig fine og viktige samarbeidet om litteraturundervisning, og for ilden.

Karianne Skovholt: for din utrettelige evne til å stille spørsmål til prosjektet mitt i oppstartsfasen, og for dine viktige kritiske innspill til alle mine luftige tanker om hvor mye jeg skulle kunne makte å favne i en masteroppgave. Det er umulig å si hvor langt utenom prosjektet hadde skjært, om ikke det hadde vært for deg.

Sveinung Nordstoga: for genuin entusiasme for prosjektet, for tålmodighet i en fase da livet mitt ellers var litt kronglete, for grundige lesninger av utallige utkast som nå ikke en gang er en del av teksten, og for at jeg har følt meg sikker på at jeg skulle kunne klare det. Det er din fortjeneste.

Marianne Furumo, Nøtterøy, 31. mai 2018

## 1 Diktekunstens relevans og legitimitet

Spørsmål om skjønnlitteraturens legitimitet i skolen har i økende grad blitt aktualisert etter årtusenskiftet og fremveksten av det som ofte kalles «det nye norskfaget». Mange av de svar som gis på legitimeringsspørsmålet er på ulike vis tuftet på fremstillinger av skjønnlitteraturens vesen, eller identitet. Ut fra slike identitetshypoteser, eller hypoteser om litteraturens ontologi, utledes litteraturens funksjon. Identitets- og funksjonsbeskrivelsene i hvert enkelt svar fremstilles videre som skjønnlitteraturens legitimitet i skolen. Et tradisjonelt svar på slike spørsmål har vært (nasjonal) identitetsbygging og allmenndannelse (se f.eks. Steinfeldt 2005 s 53). Det vil si, så lenge norskfaget oppfattet slike elementer som sitt overordnede mandat, ble spørsmålet sjeldnere stilt. Svaret var selvvinnlysende. Når dette svaret av ulike årsaker ikke lenger synes gyldig, dukker spørsmålet opp, og skjønnlitteraturens legitimitet gjennomtenkes i tråd med mer moderne syn på for eksempel litteraturens egenart, den generelle samfunnsutviklingen og skolens overordnede samfunnsoppgave. Ferdighetsaspektet ved Kunnskapsløftet har antakelig bidratt til at norskdidaktiske svar på spørsmålet om skjønnlitteraturens legitimitet i mange tilfeller knyttes opp mot utvikling av generelle ferdigheter som leseforståelse, vurderings- og fortolkningsevne, og utvikling av metakognitive evner. Slike evner og kompetanser står sentralt i definisjoner av literacy (jf UNESCO 2004 s13).

Literacy-begrepet er imidlertid mangslungent, og teoretikere innenfor denne tradisjonen har ikke overveiende skjønnlitterære tekster som sitt interesseområde. Et utgangspunkt for utviklingen av teorier om literacy ut over det å mestre de kognitive øvelsene lesing og skriving, er at samfunnet endrer seg. Ny teknologi og nye befolkningssammensetninger krever nye teorier om tekster og skriftkyndighet som tar inn over seg de nye kontekstene tekst leses og skrives i (Skjelbred og Veum 2013 s 15). En vesentlig didaktisk interesse synes å ligge i forståelsen av språkmestring i et komplekst tekstsamfunn som grunnlag for livslang læring og samfunnsdeltakelse. Når litteraturredidaktikken søker å gi skjønnlitteratur legitimitet langs literacy-linjer, står den igjen med en utfordrende oppgave: hvordan avgrense litteraturens vesen, eller identitet, på måter som sannsynliggjør at den er et egnet verktøy i utviklingen av literacy? En kunne kanskje si at gjenstanden må gis en definisjon hvis rammer allerede er lagt. Disse rammene er langt på vei preget av et semiotisk perspektiv, der utfordringer ved å skape mening i tekst står sentralt. I slik teori er man særlig interessert i forholdet mellom semiotiske

ressursers ytre form, og deres, ofte ustabile, meningspotensiale i en verden i kulturell og teknologisk endring (se f.eks. Kress 2010 s 10).

Denne oppgaven søker å utforske legitimitetsspørsmålet i litteraturredidaktikken via en kritikk av slike definisjonsrammer. Det er mitt utgangspunkt at spørsmål om begrunnelser for litteratur i skolen må besvares med en undersøkelse av hva skjønnlitteraturen gjør, eller hvilken verdi den har i praksis, før den gis en identifikasjon i tråd med teori. Faren ved å i for stor grad la teorier om språkets relasjon til læring, og språktegnets relasjon til meningsskaping, innvirke på vår bestemmelse av litteraturens vesen, er at både definisjoner og påfølgende legitimering kan komme i skade for å virke fremmedgjørende på litteraturredidaktisk praksis (jf. Kaspersen 2012). Læreren gjenkjenner ikke sin litteraturundervisning i de teoretiske begrunnelser som gis for den.<sup>1</sup> Det er i kraft av min erfaring som norsklærer i videregående skole at jeg har kjent på et økende ubehag i møte med ny-legitimering av skjønnlitterær lesing. Det er dette ubehaget, eller denne følelsen av fremmedgjøring, som er grunnlaget for min motivasjon til å undersøke dette, og for å forsøke å tenke frem andre mulige begrunnelser for lesing av litteratur med elever. Resonnementet er overveiende teoretisk og hypotetisk, men tar utgangspunkt i min høyst empiriske og praktiske erfaring med egen og elevers verdsetting av skjønnlitteratur. Resonnementet i det følgende knytter seg dermed først og fremst til litteraturundervisning i videregående skole.

## 1.1 Jakt på identitet og kjerne i endringstider

I arbeidet med fagfornyelsen og forberedelse av nye, reviderte læreplaner for fag, er ulike faggrupper satt ned for å identifisere fagenes kjerne, forstått som «sentrale begreper, metoder, tenkemåter og uttrykksformer i faget» (Kunnskapsdepartementet 2016 s 34). En motivasjon for å gjennomtenke fagenes kjerne, er å avhjelpe den såkalte «emnetrengselen» i fag, for å rydde tid til fordypning. Identifikasjon av en gjenstand, for eksempel norskfagets kjerne, er i samme bevegelse en utelukkning av flere av gjenstandens aspekter. Å fremstille fagets kjerne er samtidig å stille flere av dets aspekter i bakgrunnen.

Identitetsforklaringer kan forstås som et symptom på at identiteten er uklar. Disse titlene fra LNUs jubileumsutgave av *Norsklæreren* i 2017 er talende: «Hva jeg snakker om når jeg

---

<sup>1</sup> Jeg registrerer også at empirisk anlagte litteraturredidaktiske undersøkelser fra de siste ti årene for en stor del utføres med utgangspunkt i et literacy-perspektiv (jf Penne 2012; Skarstein 2013). Dette medfører blant annet at elevleseren, eller klasseromspraksis, ser ut til overordnet å være mangelfull. –Den fyller ikke de kravene de teoretiske rammene stiller.

snakker om norskfaget» (Fodstad 2017), «Det gamle norskfaget er dødt – leve det nye norskfaget!» (Berge 2017) og «Klimakrise i norskfaget» (Nordstoga 2017). De tre artiklene er også talende for de posisjoner som etableres rundt diskusjonen om norskfagets identitet og legitimitet. Man er en ivrig talsmann for det moderne norskfaget, og ser en tydelig kontinuitet mellom det gamle og det nye (Berge), man ser mange gode sider ved det nye norskfaget, men er opptatt av at litteraturen fremdeles skal ha en sentral plass på nye premisser (Fodstad), eller man er kritisk til ferdighets- og nytteaspektene, og ønsker en fortsatt vekt på det litterære og kulturelle innholdet i faget (Nordstoga). Min posisjon ligger nær Nordstogas, særlig i problematiseringen av ferdighets- og nyttediskursen som det nye paradigmet for norskfaget som helhet. Dette henger det nøye sammen med mitt syn på skjønnlitteraturens verdi og legitimitet i skolen som vesentlig forskjellig fra det en slik diskurs rommer.

Endringstakten i norskfaget på skolepolitisk nivå har akselerert siden årtusenskiftet, og det såkalte «Pisa-sjokket» i 2001, fremstilles som en sentral motivasjon for endringsviljen (se f.eks. Nordstoga 2017 s 38). En konsekvens av dette, er at tradisjonelle legitimeringer for fagets innhold gjennomtenkes etter de nye tankelinjene utredninger, revisjoner, rapporter og stortingsmeldinger signaliserer. En slik tankelinje har vært tanken om nytte, det vil si en overveiende utilitaristisk forståelse av skolens mandat (Gourvenec 2017 s 15). I møtet med norskfagets skjønnlitterære innhold kan slik tenking bli problematisk sett fra et praksisståsted. Å forestille seg at det er mulig å måle nytten av skjønnlitterær lesing er vanskelig for mange lærere, som overordnet opplever litteraturen som et faginnhold kjennetegnet av en bestemt form for formålsløshet Dette setter læreren i en didaktisk klemme (Kaspersen 2012 s 57). Tanken er at skjønnlitteraturen ikke inngår i en instrumentell diskurs, og derfor vanskelig kan legitimeres ut fra tanken om nytte, uten å gjøre skade på vår oppfatning av hva skjønnlitteratur er, og hvilke grunner vi har for å lese den.

### 1.1.1 Keiser eller løk? Kjernebestemmelsens problem

Henrik Ibsens dramatiske dikt *Peer Gynt* (Ibsen 1993 [1867])<sup>2</sup> er antakelig det nærmeste vi kommer et nasjonal-verk (se f.eks. Rees 2014 s 8). Det er en tekst som på paradoksale måter både er utfordrende å fortolke på grunn av forfatterens romantiske tendens til å overskride sjangergrenser, og som likevel fremdeles kaller på interesse og fortolkning både nasjonalt og

---

<sup>2</sup> I det følgende omtales verket uten referanse, da det er en gjennomgående kilde i oppgaven. Skrivemåtene i denne utgaven følges i omtaler og sitater. Direkte sitater fra verket refereres med sidehenvisninger.



internasjonalt, og på tvers av fagdisipliner. Verkets hovedperson, Peer, er så tvetydig fremstilt, strukturen og persongalleriet så overraskende og tematikken så mangfoldig, at diktet stadig kaller på nye forståelser. I denne oppgaven er verket en samtalepartner for det litteraturdidaktiske resonnementet, idet jeg ser det som en tekst som kaster bestemte lys over tema som litteraturens funksjon, dannelse, erkjennelse og søken etter identitet.

I verkets femte og siste handling er Peer blitt en gammel mann. Et vesentlig prosjekt for ham, har vært å finne ut hvem han selv er, sin bestemmelse, sin plass i livet. Dette prosjektet, som kan forstås som et dannelsesprosjekt, har han forsøkt å realisere ved å på bestemte måter avskjære seg fra det sosiale, eller fra den konteksten der slik dannelse realiseres: i forpliktende forhold til andre mennesker. Han har «gått utenom». I *Peer Gynt* blir det Solvejg som i verkets siste scene fyller en dannelsesrealiserende rolle ved å identifisere Peers væren med sin egen tro, håp og kjærlighet. I alle de årene som har gått siden de sist var sammen, har hun kultivert, eller diktet, en forestilling om ham. Denne forestillingen kommer Peer til unnsetning i diktets siste scene.

Ikke lenge før dette avsluttende, nærmest mytisk-religiøse møtet, ligger Peer på bakken i en forkullet og ødelagt skog, og skreller løk. Den såkalte løk-scenen er en av de mest velkjente scenene i verket. Den fremviser på en billedlig og metaforisk måte, et grunnleggende fruktesløst strev med å lete etter kjerne og identitet på feil sted:

Du gamle Spaamands-Gjøg!  
Du er ingen Kejser; du er en Løg.  
Nu vil jeg skalle dig, kjære min Peer!  
Det hjælper ikke enten du tuder eller beer  
(tager en Løg og plukker Svøb for Svøb af)  
Der ligger det ydre forrevne Lag;  
det er Havsnødsmændene paa Jollens Vrag.  
Her er Passager-Svøbet skralt og tyndt;-  
har dog i Smagen en Snev af Peer Gynt.  
Indenfor her har vi Guldgraver-jeget;  
Saften er væk, -om det nogen har ejt.  
Dette Grovskind her med den haarde Flig,  
det er Pelsværksjægren ved Hudsons-Vik.  
Det kaster vi væk uden vidre Snakk.  
Her er Oldtidsgranskeren, kort, men kraftig.

Og her er Profeten, færsk og saftig.  
Han stinker, som skrevet staar, af Løgne,  
saa en ærlig Mand kan faa Vand i Øjne.  
Dette Svøbet, som rulles blødaktigt sammen,  
Det er Herren, der leved i Fryd og Gammen.  
Det næste tykkes sygt. Det har svarte Streger;-  
svart kan ligne baade Prest og Neger.  
(plukker flere paa engang)  
Det var en ustyrtelig Mængde Lag!  
Kommer ikke Kjærnen snart for en Dag?  
(pukker hele Løgen opp.)  
Nej-Gud om den gjør! Til det inderste indre  
er altsammen Lag, -bare mindre og mindre-  
Naturen er vittig! (Ibsen 1993[1867] s 153f)

I fortolkningsstradisjoner som overordnet ser *Peer Gynt* som en satire over samtidens nordmenn og deres selvopptatthet (jf. Rees 2014 s 8), blir kanskje denne scenen et bevis på at det å være selvopptatt, eller seg selv –nok, fører ut i ulykke og identitetsløshet. Verket oppfattes slik som en moralsk pekefinger egnet til å vise leseren at det lønner seg å stå for noe, ta ansvar og være seg selv. Det er imidlertid sider ved verket slike fortolkninger overser,

og særlig blir Solvejgs venting og imøtekommenhet i slutten av diktet ubegripelig, om man bestreber seg på å fortolke verkets tematikk med utgangspunkt i tanken om at det utgjør en helhet, der alle delene må falle på plass i fortolkningen.

En annen fortolkningsmulighet, som min forståelse vesentlig bygger på, er å se diktet som beslektet med moralitetssjangeren, der Goethes *Faust* kanskje er den mest toneangivende blant denne middelaldersjangerens romantiske etterkommere (Aarseth 1993 s 192). Et trekk ved denne sjangeren er at den fremstiller mennesket ikke først og fremst som ulykkelig enkeltskjebne, men som representant for menneskeslekten og dens plass og begrensninger i verden, eller skaperverket. Allegoriske innslag er hyppige i *Peer Gynts* siste handling: den innleder med et skipsforlis som inkluderer «en fremmed passasjer» med hov, det vil si en allusjon til djevelen. Persongalleriet befolkes av prester (både en virkelig prest og en ‘mester’ med hestehov kledd i en prestekjole), gamle kjenninger som holder auksjon over Peers barndomshjem, en knappestøper sendt ut fra ‘mester’ i et for Peer skjebnetungt ærend. Selv naturen snakker om de måtene Peer har mislykkes i livet. Bare Solvejg, som suveren allegorisk figur, har kraft til å oppheve det livsregnskapet Peer konfronteres med.

I en slik sjangerkontekst stilles løk-scenen i et annet lys. Alle lagene Peer skreller av løken representerer faser i Peers liv. Leseren vet nå at et overordnet og viktig prosjekt for Peer har vært å finne, og realisere, seg selv; sin bestemmelse. Dette har han gjort ved å stadig fjerne seg fra forpliktende samfunn med andre mennesker. Ser vi Peer som en allegori over Adam, eller mennesket selv, vil denne skjebnen i ulik grad ramme oss alle. Vi har alle ønsker om å forstå oss selv og vår plass i verden. Ikke minst har vi alle begrensede midler for slik forståelse. Hvis vi ikke ser disse begrensningene for selverkjennelse, men jakter på vårt ‘selv’ med alle tenkelige midler uten å se oss som grunnleggende situerte i en sammenheng der det å la seg forklare av andre er en forutsetning for å forstå oss selv, kan det ende i menneskelig ulykke. Motsetningen til denne ulykken er det den allegoriserte, blinde, tilgivende Solvejg som representerer i *Peer Gynt*.

I denne oppgaven vil en slik forståelse av *Peer Gynt* være utgangspunkt for å trekke deler av verket inn i refleksjonen over skjønnlitteraturens legitimitet i skolen. Særlig vil Peers abstraksjon av selvet, i kombinasjon med jakten på det, klinge med i refleksjoner over teoriens plass i litteraturdidaktiske resonnementer, og over menneskers betingelser for viten, eller erkjennelse. Solvejgs poetiske handling i den siste scenen er også sentral. Den signaliserer både et syn på diktingens funksjon, på estetikk og på forutsetninger for dannelsen, som vil være viktige emner i det følgende.

## 1.2 Oppgavens teoretiske samtalepartnere

Å søke å holde ferdighetspremissene for «det nye norskfaget» utenfor en refleksjon over begrunnelser for innhold i faget, er en utfordring både retorisk og faglig. Spesielt dersom en ønsker å ta del i en akademisk samtale der slike premisser etter hvert fremstår selvsagte. Dette utgangspunktet har fordret et teorigrunnlag for oppgaven om språk, erkjennelse, litteratur og dannelse som er tilstrekkelig løsrevet fra nyttetenkingens premisser, samtidig som de ikke avskjærer resonnementet helt og holdent fra den konteksten det er ment å inngå i: den norskdidaktiske. Valget om å la Ibsens *Peer Gynt* og min fortolkning av denne opptre som sekundærlitteratur, skriver seg vesentlig fra et ønske om å bringe relativt kjent norskfaglig stoff inn i en teoretisk sammenheng som for øvrig er overveiende filosofisk anlagt. Innlemmingen av *Peer Gynt* i denne sammenhengen er ikke minst motivert av et ønske om å sette litteraturdidaktiske resonnement i direkte kontakt med litteraturen selv.

Ludvig Wittgensteins *Filosofiske undersøkelser* (Wittgenstein 2010 [1953]) bidrar i denne oppgaven med tanker om språk og fellesskap i språket, som gjør det mulig å anlegge et alternativt perspektiv på litteraturens legitimitet. Hans grunnleggende kritikk av redskapstenking om språk, og hans blikk for mangfoldet i hva vi bruker språk til, er et teoretisk utgangspunkt for refleksjon over litteratur som språklig uttrykk i denne oppgaven. I Anniken Greves litteraturvitenskapelige doktoravhandling *Litteraturens meddelelse. En litteraturvitenskapelig tolkningsmetodikk i teoretisk, praktisk og skeptisk lys* (Greve 2008), er Wittgensteins senfilosofi en sentral støttespiller. Det er særlig Greves tanker om litteraturens ikke-instrumentelle funksjon, og nødvendigheten av å se seg som snakket til av den litterære teksten, som aktiveres i mitt resonnement om litteraturens verdi, og litterær faglighet. En annen viktig støttespiller hos Greve er den amerikanske filosofen Stanley Cavell. Cavell er en viktig Wittgensteinfortolker, og han setter blant annet Wittgensteins tanker i dialog med kulturuttrykk som litteratur, film og musikk. Han problematiserer også forholdet mellom språk og viten, og ser det som en grunnleggende forutsetning for litterær lesing at leseren gis autoritet til å forholde seg til det litterære innholdet, til de litterære personene og deres motiver, handlinger og tale, slik man ellers forholder seg til mennesker i livet; med engasjement og anerkjennelse (Cavell 2015 [1969] s 245). Både Wittgenstein, Greve og Cavell står i et kritisk forhold til skeptisismen i den analytiske filosofien etter Descartes. Slik står de også, på ulike måter, i opposisjon til teoriens forrang for praksis i filosofi og litteraturvitenskap.

Litteraturredidaktikken, og legitimering av skjønnlitterær lesing, knyttes ofte opp mot ulike forståelser av dannelse og estetikk. Dannelsesbegrepet er imidlertid ikke entydig, og tradisjonelt har en viktig side ved dannelsen i forbindelse med skjønnlitteratur vært koplet opp mot allmenndannelse. Tanken i en slik forståelse er at dannelse er noe man kan *fa* gjennom å tilegne seg en oversikt over, eller kunnskap om, for eksempel viktige forfattere og verk (jf Gourvenec 2017 s 17; Hellesnes 2004 s 95). Dette gir kanskje dannelsesbegrepet en eim av elitisme, idet det forutsetter at den kulturelle elitens foretrukne artefakter er noe befolkningen bør vite noe om. Slike dannelsesidealer er fra sosiologisk hold grundig kritisert, mest grundig, kanskje, i Bourdieus *Distinksjonen* ((Bourdieu 2002). I denne sammenhengen ser jeg dannelse ikke som noe vi har, eller ikke har, men som noe vi er, og gjør. Jon Hellesnes' artikkel «Ein utdana mann og eit dana menneske» (Hellesnes 2004 [1992])) kopler dannelsesbegrepet med hermeneutikk og kritikk på måter jeg ser som fruktbare i mine refleksjoner. Jeg utgår videre fra et estetikkbegrep som ikke oppfatter estetisk erfaring som noe som foregår over eller på siden av livet ellers. Slike erfaringer betraktes her som forutsetninger og premisser for et menneskelig liv i samfunn med andre (jf. Mac Mahon 2011). Estetikk blir slik sett en betingelse for fungerende samfunn overhodet, og det er det menneskelige behovet for fellesskap som er den viktigste konteksten for estetiske erfaringer, Dermed forstår jeg estetikk som en vesentlig faktor i dannelse.

### 1.2.1 Problemstilling for oppgaven

Med utgangspunkt i mitt praktiske ubehag i møte med utilitaristisk anlagte begrunnelser for skjønnlitteratur som innhold i skolen, søker denne oppgaven å undersøke og reflektere over følgende problemstilling:

-På hvilke måter kan spørsmål om skjønnlitteraturens legitimitet i vår tids norskfag besvares uten å legge premisser om nytteverdi til grunn?

Andre spørsmål som belyses i oppgaven er

- Hvilke antakelser om språk hindrer oss i å se bort fra nytteperspektivet?
- Hva er skjønnlitteraturens verdi og funksjon?
- Hvordan kan vi forstå litterær faglighet i tråd med en alternativ legitimering?

### 1.3 Oppgavens struktur

Dette er en oppgave som hviler tungt på teori som krever relativt inngående beskrivelser. Dette har ført til et valg om å presentere teori underveis i teksten. Det er min vurdering at et stort teorikapittel tidlig i oppgaven, ville gjøre fremstillingen for-tung, og lesingen unødvendig krevende. Teori presenteres og drøftes derfor fortløpende i resonnementet. Dette valget er også tatt ut fra en metodologisk holdning om å la interessen for emnet mitt styre valg av teori. Det er ikke teori som er på test i oppgaven, men forutsetninger for konstruksjoner av litteraturens legitimitet i skolen. Siden oppgaven vesentlig er en kritisk refleksjon over litteraturdidaktiske rammer lagt av teorier om språk og læring, er det selvsagt ikke tilfeldig hvilke teorier jeg støtter meg på. Slik sett kunne det vært et poeng å presentere teori og begreper i et eget kapittel, slik at leseren fikk plassert oppgaven i det teoretiske landskapet. Jeg har forsøkt å bøte på denne knuten ved å innta en relativt tydelig teoretisk forankring og faglig posisjon, allerede i innledningskapitlet.

Overveielser om undersøkelsens metode og vitenskapsfilosofiske forankring er emne for kapittel 2. Siden undersøkelsen grunnleggende er eksplorativ og teoretisk, hviler dens validitet og pålitelighet vesentlig på min fortolknings- og formidlingsevne. Dette er en årsak til at spørsmål om undersøkelsens relevans er viet relativt stor plass i kapitlet om metode. Kapittel 3 presenterer en gjennomgang av et knippe litteraturdidaktiske bidrag som overveiende gjør skjønnlitteraturens legitimitet til spørsmål om literacy. Poenget her er ikke å uttømmende kartlegge litteraturdidaktiske legitimeringsstrategier, men å vise at vesentlige bidrag i denne kategorien tillegger ferdighets- og nytteaspektene relativt stor plass i sine refleksjoner. Kapitlet drøfter også mulige årsaker til dette synet på litteratur, og ser særlig på språkteori etter strukturalismen som en slik mulig årsak. Kapittel 4 presenterer og undersøker alternative syn på viten, språk og litteratur, og plasserer Wittgenstein, Greve og Cavell inn i dette synet. Her er spørsmål om litteraturens funksjon sentrale. I kapittel 5 får teoriene jeg presenterte i kapittel 4 selskap av en refleksjon over hvordan vi kan forstå litterær faglighet. Et bestemt syn på det ikke-instrumentelle livet i språket får en fremskutt plass i denne sammenhengen. I kapittel 6 knytter jeg begreper om dannelse og estetikk til det foregående, og jeg trekker i noe større grad enn ellers i oppgaven aspekter ved *Peer Gynt* inn i denne sammenhengen. I et avsluttende kapittel oppsummerer jeg hovedlinjene i denne gjennomtenkingen, og jeg antyder noen implikasjoner for litteraturundervisning basert på mine konklusjoner. Videre drøfter jeg utfordringer knyttet til slik undervisning, og presenterer noen spørsmål som står ubesvart i resonnementet. Fortolkninger og forståelser av sider ved *Peer Gynt* presenteres underveis.

Tanken er at denne integreringen av Ibsens verk får en dobbel funksjon i oppgaven: på den ene siden er det en fortolkning av verket, på den andre siden kan en slik integrering på bestemte måter anskueliggjøre sider ved et overveiende teoritunget resonnement.

## 2 Metodiske overveielser om anelser og vitenskaping

Det skal noe til for en masterstudent i norskdidaktikk å kalle sin masteravhandling for en diskursiv filosofisk undersøkelse. Dette «noe» er for min del noe så prosaisk som en manglende evne til å forstå den som noe annet enn nettopp det. Jeg søker å gjøre klart hvilke kilder jeg bygger på, og hvilken teoretisk posisjon jeg taler ut fra. Videre utlegger jeg hvilke hypoteser eller teorier som kan tenkes å gjøre saken forståelig, hvordan disse hypotesene eller teoriene kan belegges, og hva som eventuelt taler imot dem. -Den diskursive filosofiske teksten kjennetegnes av en bevegelse som går fra et relativt klart tegnet utgangspunkt, via et argumenterende belegg, til en konklusjon som forventes å gi ny innsikt (Johannesen, 1994 s.3). Formålet med undersøkelsen er først og fremst eksplorativt innrettet. Gjennom å utforske teoretiske grunnlag for å legitimere skjønnlitterær lesing i skolen, identifiserer jeg noen mønstre og teoretiske bakgrunner for slik legitimering. Ut fra denne identifiseringen henter jeg inn alternative teoretiske bakgrunner for forståelsen av språk, i den hensikt å gi legitimeringen et alternativt innhold ut fra et annet teoretisk grunnlag.

Metodebegrepets etymologi peker mot at ‘metode’ er en beskrivelse av den veien man går, og at ‘metodologi’ er læren om hva slike ulike veier kan gi vitenskapen. Derfor brukes ofte ‘metode’ også om de veivalg læreren tar i det didaktiske møtet mellom eleven, lærestoffet og henne selv. En hører ikke sjelden at det er en pedagogisk og didaktisk dyd å «varierte metodene». Da sikter man først og fremst til arbeidsmåter i klasserommet. Når det gjelder vitenskapelig metode, er det slett ikke så annerledes. Ulike problemstillinger krever ulike metoder, og kan gi ulike typer innsikter. Metodevalget for denne oppgaven kan kanskje forstås som slik metodevariasjon innenfor det norskdidaktiske feltet.

I *Peer Gynt* står hovedpersonen stilt overfor vesentlige veivalg i dramaets siste handling. Disse er realisert gjennom møtene hans med overveiende allegoriske dramatiske personer. En gjenganger i denne delen av dramaet, er Knappestøperen. Han dukker uten forvarsel opp på veien, og sier at han har ordre fra Mester<sup>3</sup> om å hente Peer. Peer må i støpeskjeen som vrakgods. Dette resulterer i en panikkartet jakt etter vitner som kan bevise for Knappestøperen at Peer har vandret helstøpt gjennom livet, det være seg i det godes eller det ondes tjeneste. Etter et lite fruktbart møte mellom Peer og Dovregubben, dukker knappestøperen opp igjen, og følgende samtale utspiller seg:

---

<sup>3</sup> Hvorvidt ‘Mester’ skal forstås som Gud eller Djevel i denne sammenhengen, forblir for meg en gåte.

PEER GYNT  
Et spørsmål blot.  
Hva er det «å være seg selv», i grunnen?  
KNAPPESTØPEREN  
Et underlig spørsmål, især i munnen  
på en mann, der nylig-  
PEER GYNT  
Svar kort og godt.  
KNAPPESTØPEREN  
At være seg selv, er: seg selv at døde.  
Dog, på deg er saktens den forklaring spilt;  
og derfor, la det kalles: overalt at møte  
med Mesters mening til uthengsskilt.

PEER GYNT  
Men den, som nå aldri at vite fikk,  
hva mester hadde ment med ham?  
KNAPPESTØPEREN  
Det skal han *ane*.  
PEER GYNT  
Men hvor ofte slår ikke anelser klikk,-  
og så går man ad undas midt på sin bane.  
KNAPPESTØPEREN  
Tilvisse, Peer Gynt; i anelsens mangel  
har fyren med hoven sin beste engel. (Ibsen 1993  
[1867] s 170)

Knappestøperen demonstrerer her en noe gåtefull, kanskje kan den kalles *førmoderne*, holdning til sikker viten og menneskets potensiale for erkjennelse. I denne dialogen, der selvforståelsen, det vil si å forstå hva det vil si å være seg selv, er kjernen, står Peer altså maktesløs overfor en figur som byr ham å *ane*, i stedet for å tilby ham konsise kategorier og kriterier. Peers innvending til det usikre i anelsesprosjektet, besvarer Knappestøperen i et språk som grenser til det profetiske, idet han postulerer for Peer at dersom mennesket mangler anelsesevnen, står det i fare for å bli bytte for ondskapen selv, eller «fyren med hoven».

Uten at dette gjør meg til noen helgen, vil jeg likne metoden i denne oppgaven med de impulsene som ofte ledsager anelsen. Jeg har, gjennom arbeid med skjønnlitteratur i klasserom og med elever, ant at premissene for å utlede legitimering av skjønnlitterær lesing i skolen, er modne for gjennomtenking. Når denne anelsen ikke har villet slippe taket i meg, føler jeg meg, i kraft av å være engasjert i elevers skjønnlitterære lesing på bestemte måter, vesentlig *personlig* motivert til å undersøke saken nærmere.

Det har vært viktig for meg i dette arbeidet å ikke på forhånd fastsette hverken de teoretiske eller metodiske linjene i oppgaven. Jeg ville søke, med anelsen som utgangspunkt, etter mulige forklaringer på at begrunnelser for litteraturlesing i skolen tegnes i tråd med teorier om literacy. Disse forklaringene, tenkte jeg, skulle kunne peke meg i retning av alternative tanker om litteraturens legitimitet. Prosjektet har startet med en genuin forvirring om hva jeg er på jakt etter, og den måten jeg har funnet frem til dette på, er først og fremst gjennom å tenke, lese og skrive. Det eksplorative elementet har ført til at skriving i seg selv har fremstått som et vesentlig element i metoden. Oppgaven slik den foreligger nå, utgjør omtrent en tredel av det totale skrevne materialet, og kan i prinsippet leses som et uttrykk for hvor langt tiden, tankekapasiteten og rammene for en masteroppgave i denne omgangen har ført meg i forsøket på å innsirkle et svar på problemstillingen.



Drøftingen min av litteraturdidaktikkens legitimeringskompleks er et forsøk på å brette ut noen forståelsesformer, og sammenlikne dem med noen andre, for å se om det er mulig å tenke seg skjønnlitterær lesing legitimert fra et alternativt ståsted. Sett slik, som *forsøk*, kan metoden kanskje også sammenliknes med det faglige essayet. Innslagene av litterær fortolkning som del av resonnementet representerer kanskje et slikt sjangersignal. Enhver skriver, også den akademiske, bærer med seg en tone, en språkform, et temperament. I mitt tilfelle, og i denne oppgavens tilfelle, har disse elementene vist seg vanskelige å skille fra resonnementet, uten å risikere å ta nerven, eller engasjementet, ut av det. I den grad min språklige tone representerer en akademisk risiko i sitt avvik fra etablerte sjangerkrav, er det på bestemte måter forbundet med et metodologisk utgangspunkt som problematiserer forholdet mellom sikker og rimelig sikker viten.

## 2.1 Rimelig sikker viten vs. Sikker viten

Why should we think that the aim of the human sciences is to predict the future behaviour of human beings, in the way that the aim of a physical science was (supposedly) to predict the future behaviour of physical objects? In the human realm the future is open. (Toumlin 2003 s 93)

En forutsetning for å gi svar på problemstillingen for denne oppgaven, ligger i evnen til å forstå, og uttrykke, hvilke språk- og litteraturteoretiske premisser som ligger til grunn for legitimering av skjønnlitterær lesing i det moderne norskfaget. Dette er et skjørt punkt i metoden. Det er *min* forståelse som legger premissene for hvilke teoretiske innfallsvinkler som stiller seg til rådighet i en søken etter alternative rammer for litteraturundervisningens begrunnelser. Valget av teoretiske perspektiver å bygge argumentasjonen på, har altså vokst frem i løpet av arbeidet, og disse perspektivene har på bestemte måter lagt føringer for strukturen på resonnementet som følger. Det har ført meg inn i en kritikk av det vitenskapsteoretiske grunnlaget for teorier om språk og meningsdannelse. Dette innebærer at oppgaven min står i gjeld til en tradisjon som har sitt utgangspunkt i kritikk av positivismen (se f.eks Hansson 1958).

Slik kritikk rammer synet på forholdet mellom teori og observasjon slik det kom til å bli et ideal i vitenskapen på 1600-tallet. I vår tid er det ikke uvanlig at forskere markerer avstand til argumenter som bygger på hypotetisk-deduktiv metode.<sup>4</sup> Jeg har markert avstand fra en slik holdning til teories status, gjennom en overveiende eksplorativ og induktiv tilnærming.

---

<sup>4</sup> Det vil si argumenter som hviler på observasjoner som skal bekrefte, eller verifisere, en bestemt teori eller hypotese.

Medfører dette at jeg ikke kan si noe sant om begrunnelser for skjønnlitterær lesing basert på tolkningene mine? Det kommer an på hva leseren vil akseptere som 'sant'. I *Cosmopolis: The Hidden Agenda of Modernity* gir Stephen Toumlin et riss av rasjonalitetsbegrepets utvikling som er interessant i denne sammenhengen. Han sier at det i den tidlige moderniteten eksisterte to grener av vitenskap. Den ene var den rasjonalistiske, den andre mer knyttet til praksis. Han bruker Montaignes essayistikk som eksempel på sistnevnte. Etter hvert, skriver Toumlin, vokste det frem et hierarki i former for kunnskap, der den praktiske filosofien ble nedvurdert. Han peker på at de-situering var en karakteristikk ved den vitenskapen som ble oppvurdert: skrift fremfor tale, det universelle fremfor det partikulære, det generelle fremfor det lokale og det tidløse fremfor det tidbundne. Slik, hevder han, fikk den de-situerte sannheten høyere vitenskapelig rang enn den situerte (Toumlin, 1990 s 23).

Det teoretisk anlagte resonnementet i denne oppgaven har ikke kommet i stand i den hensikt å la teori informere praksis. I den grad teori utgjør et vesentlig element i denne undersøkelsen, er den vurdert, ikke ut fra sin evne til abstraksjon og generalisering, men ut fra sin til dels radikale insistering på at det er praksis som må informere oss i våre teoretiske refleksjoner, ikke omvendt. Særlig to praksiser ligger til grunn for mine valg av teorier som samtalepartnere. For det første, en akademisk norsk- og litteraturdidaktisk praksis, som konstruerer språk- og læringsteori som litteraturdidaktikkens forståelsesrammer. For det andre, erfaring fra en litteraturdidaktisk klasseromspraksis der lesing av skjønnlitterære verk har vist seg å bli en sosial og faglig bærebjelke for elever som ellers ikke alltid føler seg hjemme i skolens målorienterte diskurs. Det er i en oppfatning av de dype motsetningene mellom disse praksisene, at behovet for gjennomtenking av den litteraturdidaktiske selvforståelsen har gjort seg gjeldende.

Kanskje er det mulig å se viten som springer ut av en praktisk, til dels personlig, kontekst som verdifull, på tross av at den ikke kan dupliseres eller bekreftes gjennom nye undersøkelser utført på samme måte. Anniken Greve går i dialog med Wittgensteins sene arbeid i sin doktorgradsavhandling (Greve, 2008), i den hensikt å kritisere en litteraturvitenskapelig hang til de-situering<sup>5</sup>. Slik hun ser det, gir Wittgensteins *Filosofiske undersøkelser* (2010 [1953]) grunn til å revurdere spørsmål om ytringers forhold til sannhet. Wittgenstein er opptatt av både å problematisere en idé om at språket kan representere et indre

---

<sup>5</sup> Hun angriper spesielt litteraturvitenskapens, men også humanioras, tendens til å lese litteratur (altså data) i lys av teorier. Dette hevder hun gir de resultater teorien allerede anviser. -Mange har for eksempel lest Peer Gynt i lys av Kierkegaard. Dette gir, ikke overraskende, det resultat at Peer Gynt reduseres til en illustrasjon av Kierkegaards filosofiske poenger (min observasjon).

korrelat, eller verden i seg selv, og av å legge vekt på at språket slik det er når vi bruker det, er det eneste middelet vi har om vi vil sette ord på det som opptar oss. Dermed flytter han spørsmål om sannhet og epistemologi fra en metafysisk verden «der ute» som vi ikke har tilgang til, til den praksisen vi faktisk bruker språket i.

For meg er dette en forløsende språkfilosofisk og epistemologisk innsikt. Jeg har noe jeg vil formidle om legitimering av litteraturundervisning i skolen, og jeg prøver å gjøre det med det middelet jeg har; språket mitt. Dersom mine konklusjoner blir imøtegått med tanke på irrelevans, lav reliabilitet og validitet, eller slett argumentasjon, er det ikke sikkert det betyr at de ikke er viktige -eller sanne. Det er bare sikkert at jeg ikke har hatt god nok innsikt i det språkspillet jeg ytrer meg innenfor. Slik innebærer det alltid en sosial risiko å bruke språket. Å likevel gjøre det, er en feiring av menneskers behov for å tale til hverandre om det som betyr noe for dem. Jeg overlater til kompetente andre å avgjøre om det jeg sier eller skriver om legitimering av skjønnlitterær lesing i skolen, er verdt å lytte til, å diskutere og å kritisere

## 2.2 Data, tolkning, gyldighet og pålitelighet

Vitenskapelige arbeider forventes å gjennomføres på måter som gir gyldighet, både internt, gjennom undersøkelsens metodiske anvendelse av data, og eksternt, gjennom å aksepteres som gyldig og relevant av fagfeller. Det er imidlertid ikke slik at alle undersøkelser kan dupliseres, eller på annen måte testes eksperimentelt. Slik er det i alle tilfelle med dette prosjektet. Mitt håp er ikke først og fremst at leseren blir overbevist om at mine tanker er *riktige*, men at undersøkelsen kan gi en spore i leseren til å teste mine tanker mot sine egne:

The philosopher appealing to everyday language turns to the reader not to convince him without proof but to get him to prove something, test something, against himself (...) the implication is that philosophy, like art, is, and should be, powerless to *prove* its relevance; and that says something about the kind of relevance it wishes to have. All the philosopher (or artist) can do is to express, as fully as he can, his world, and attract our undivided attention to our own.

(Cavell 2015 [1969] s 218)

Undersøkelsen min baserer seg, i tillegg til min erfaring som litteraturlærer, på lesing og tolking av et utvalg tekster, og prosjektet står slik i en hermeneutisk tradisjon. (jf Dahlager og Fredslund 2007 s.155). Materialet i kapittel 3 er valgt ut i den hensikt å gi informasjon om hvilke teoretiske antakelser og hypoteser som ligger til grunn i legitimering av skjønnlitterær lesing. Særlig har jeg vært interessert i å avdekke hvilke teoretiske antakelser som ligger til grunn for tanken om at litteraturlæsning er legitimt fordi det utvikler elevens *literacy*. Det gjør

at jeg har måttet velge tekster som gjør nettopp dette. Mitt utgangspunkt er at vesentlige deler av litteraturdidaktikken etter Kunnskapsløftet (Kunnskapsdepartementet 2006) fremstiller literacy som en ultimat begrunnelse for skjønnlitterær lesing. Det er viktig å påpeke at undersøkelsen min ikke er ute etter å skaffe bevis for at slik begrunnelse er dominerende, men etter å undersøke hvilke forforståelser av språk, litteratur og skole legitimering langs literacy-teori hviler på. Videre er det ikke min hensikt å underkjenne literacyteoriens riktighet. Det er deres anvendelse i legitimering av skjønnlitteratur som et innledende emne i denne oppgaven.

Hvorvidt literacyteori dominerer i legitimering av litteratur, kunne selvsagt undersøkes empirisk, men er i denne undersøkelsens tilfelle en del av min forforståelse av den litteraturdidaktiske situasjonen. Antakelsen er også tematisert på ulike vis i norskdidaktisk sammenheng (se f.eks. Fodstad 2013; Krogh og Penne 2015; Nordstoga 2017). En viktig motivasjon for å undersøke premissene for slik legitimering, er min erfaring med elever og litteratur i klasserommet. Denne praktiske erfaringen peker mot at skjønnlitterær lesing har verdi som literacy-begrepet, på tross av alt det rommer, ikke kan romme. Denne erfaringen og overbevisningen er dermed også en del av min forforståelse. Når jeg går inn i et resonnement som dette, har jeg i utgangspunktet noen holdninger til det jeg skal fortolke. Jeg har flere års erfaring med litteraturundervisning, og altså en anelse om at den litteraturdidaktiske legitimeringen som dominerer i feltet, bør gjennomtenkes, både for å sikre skjønnlitteraturen en mer solid legitimitet, men også for å gjøre begrunnelsene for skjønnlitterær lesing mer gjenkjennelig for lærere som arbeider med slikt til daglig.

Denne forforståelsen representerer noen klassiske fallgruver når det gjelder undersøkelsens eksterne validitet. Derfor har jeg også vært opptatt av at de litteraturdidaktikerne jeg bygger på, skal være rimelig bredt representert.<sup>6</sup> Jeg har imidlertid begrenset utvalget til utgivelser som har kommet etter Kunnskapsløftet, siden denne planen er blitt omtalt som en literacyreform (Berge 2005). Andre legitimeringstanker jeg undersøker, er de som springer ut av teorier om skjønnlitteraturens 'litteraritet'. –Her har vi å gjøre med litteraturvitenskapelige grunnlagsarbeider i formalismen, strukturalismen og poststrukturalismen. Slik legitimering av skjønnlitterær lesing i skolen er ikke lenger så vanlige, men jeg registrerer at litteraritetsargumenter ofte hentes inn i litteraturdidaktiske resonnementer som ser literacy som litteraturundervisningens viktigste målsetting. Det er altså først og fremst litteraturdidaktisk legitimering undersøkes, og instrumentet som undersøker er min egen

---

<sup>6</sup> Skaftun (2009), Fjørtoft (2014), Penne (2013), Fodstad (2013), Drangeid (2014)

tolkningskapasitet. Dette betyr selvsagt at andre forskere som tolker det samme materialet, åpenbart vil kunne komme frem til helt andre resultater<sup>7</sup>.

At jeg i dette arbeidet anvender Henrik Ibsens *Peer Gynt* både som eksempelmateriale og samtalepartner, kan virke noe kontroversielt, siden prosjektet ikke har verket som sin forskningsgjenstand. Dette skyldes, foruten begrunnelsene jeg ga for dette i kapittel 1, at den amerikanske filosofen Stanley Cavell har fått stadig større betydning i arbeidet mitt. Dette gjelder særlig for impulsen om å knytte filosofisk tenking til skjønnlitterære uttrykk. I forordet til essaysamlingen *Must we mean what we say?* (Cavell, 2015[1969]), skriver han om motivasjonen for å bringe litteraturen inn i filosofiske resonnementer:

Only in stages have I come to see that each of my ventures in and from philosophy bears on ways of understanding the extent to which my relation to myself is figured in relation to my words. This establishes from the beginning my sense that in appealing from philosophy to, for example, literature, I am not seeking illustrations for truths philosophy already knows, but illumination of philosophical pertinence that philosophy has not surely grasped –as though an essential part of its task must work behind its back. (Cavell, 2015 [1969] s xxiii-xxiv)

Denne opplevelsen av at norskdidaktisk teoretisering over skjønnlitterær lesing ikke selv helt makter å gripe skjønnlitteraturens betydning, er en viktig årsak til at jeg bringer inn Henrik Ibsens *Peer Gynt* som tankekraft om litteraturens legitimitet. Jeg har altså valgt å anvende *både* norskdidaktiske, litteraturvitenskapelige, litteraturfilosofiske og språkfilosofiske teorier, samt en skjønnlitterær tekst som data for undersøkelsen. Dette valget hviler på min antakelse om at årsakene til legitimeringsproblemet ligger i et for smalt anlagt teorifundament, der teorien informerer legitimeringspraksis. Det er selvsagt ikke uten omkostninger å velge en så bred inngang innenfor rammen av en masteroppgave, om ikke annet, bare av plasshensyn. Det har likevel vært avgjørende viktig for meg å gjøre dette, for å forsøke å fange opp noe av den kompleksiteten som utgjør legitimering av skjønnlitteratur som gjenstand i undervisningen.

Når en arbeider med tolkning innenfor en hermeneutisk tradisjon, er resultatene en kommer frem til ikke ment å være endelige svar på spørsmål som reises i en undersøkelse. På grunn av at en går ut fra at svarene ikke kan dupliseres, er spørsmål om pålitelighet knyttet til behandlingen av data (Peräkylä 2004 s 286), og fyldig rapportering av hele prosessen. Det faktum at forskeren bruker seg selv som instrument, gjør at forforståelsen blir en del av forståelsen av materialet. (Johannesen, Tufte og Christoffersen 2015 s 232). Disse omstendighetene gjør også validitet til et kritisk punkt i kvalitative undersøkelser. Det vil si: i

---

<sup>7</sup> Noe gjennomgangen i kapittel 3 er et tydelig bevis for.

hvilken grad er metoden en bruker egnet til å undersøke de fenomenene som er av interesse for forskeren.

Til syvende og sist henger validiteten av forskningsresultater innenfor en hermeneutisk tradisjon, sammen med hvorvidt slike resultater aksepteres som gyldige og relevante innenfor et felt, og at de inviterer til kritikk og imøtegåelse fra aktører i det samme feltet. Det er mitt håp at det skal være mulig for en informert leser å vurdere om de metodiske valgene jeg har tatt, er adekvate for å fylle undersøkelsens formål, og hvorvidt oppgavens resonnement fremstår relevant i norskdidaktisk diskusjon.

### 2.3 Undersøkelsens relevans

Norskfaget står overfor en veritabel oppussing, og i skrivende stund er et utvalg i ferd med å ferdigstille de nye kjerneelementene i faget. Siden innføringen av Kunnskapsløftet har litteraturinnholdet i faget kommet under press, særlig etter innføringen av det utvidete tekstbegrepet, samt grunnleggende ferdigheter i alle fag. Den kjensgjerning at tekster fra den tradisjonelle litterære kanon er nedtonet i planen, og at sakprosa og sammensatte tekster er sidestilt med litterære tekster, har gjort litteraturbegrepet i faget mindre tydelig, noe som har fått konsekvenser for den litteraturdidaktiske selvforståelsen. Norskfaget konseptualiseres i vesentlig grad som et kommunikasjons- og redskapsfag, og kommunikasjonsaspektet er ytterligere styrket etter 2013-revisjonen. Dette oppfattes av flere som et paradigmeskifte i faget (se f.eks. Nordstoga 2017 s 43). Det kan heller ikke være tvil om at målstyringsprinsipper i planen, slik de er organisert i kulepunkts form, ikke har gitt det nødvendige rom for fordypning som arbeid med skjønnlitteratur særlig fordrer.

I artikkelen «Languages, Literatures and Literacies. Researching Paradoxes and Negotiations in Scandinavian L1 Subjects» (Krogh og Penne 2015) mer enn antyder Ellen Krogh og Sylvi Penne at de skandinaviske morsmålsfagene har beveget seg i retning av et utilitaristisk paradigme. De fremholder at morsmålsfagene er spesielt eksponert i endringstider, på grunn av sin nærhet til kultur og hverdagspråk, og peker på at tradisjonelle dannelsesmål er oppløst av neoliberale forestillinger om skolen som produsent av menneskelige ressurser, i den hensikt å øke nasjonens konkurransedyktighet i et globalt marked. Overordnede samfunnsendringer som globalisering og teknologisk utvikling av digital kommunikasjon har bidratt til en pragmatisk vending mot ferdigheter. I lys av denne

utviklingen, hevder de at fagets tradisjonelle legitimeringer og rasjonaliteter ser ut til å ha mistet mening.

Det er grunn til å anta at norskfagets skjønnlitterære innhold kommer under press i et overveiende utilitaristisk og pragmatisk paradigme. Når de overordnede begrepene er ‘tekst’ og ‘kommunikasjon’, står litteraturen i fare for å miste sin sentrale plass i faget. Kompetanse er i seg selv et mål for skolevirksomhet etter Kunnskapsløftet, og fagene, særlig norskfaget med sitt særskilte ansvar for lese- og skriveopplæring, går fra å være mål for opplæringen, til å bli middel. I artikkelen «Competing disciplinarity in Curricula L1. A Norwegian Case» (Ongstad, 2015) hevder Sigmund Ongstad at denne omkalfatringen i fagets selvforståelse spesielt truer skjønnlitteraturen, fordi litterær faglighet er knyttet til humanistiske og hermeneutiske fagtradisjoner der funksjonell kommunikasjon ikke er det viktigste. Slik er både den skolepolitiske og faglige begrunnelsen for fagets innhold forskjøvet, og skjønnlitteraturens bidrag til elevenes ferdighetsutvikling og generelle kommunikative kompetanse må gjennomtenkes, dersom en vil forholde seg til den rådende pragmatisk anlagte diskursen.

En annen måte å angripe dette problemet på, er å gjennomtenke de verdier og mål norskfaget skal bygge på, som et bolverk mot den pragmatisk-utilitaristiske vendingen. Krogh og Penne oppsummerer en bekymring hos Matre og Solheim (2015) som følge av denne tendensen i det nye norskfaget slik:

Unfortunately, recent signs in Norwegian educational policy appear to indicate a tendency to strengthen the aspect of skills at the expense of broader cultural and literate experiences. Matre and Solheim, thus, express a strong concern that utilitarian conceptions of literacy and education will prevail in the Norwegian context. The authors consequently call for persistent discussion in the L1 community on aims and values in the subject. (Krogh og Penne 2015 s 12)

Mitt bidrag i denne sammenhengen er å gjennomtenke noen slike mål og verdier for norskfagets bredere kulturelle og litterære innhold, gjennom å *ikke* forholde denne delen av faget til den pragmatisk anlagte diskursen. Jeg går ut fra at det er liten grunn til å anta at fagets skjønnlitterære innhold vil styrke sin posisjon gjennom å bidra til ytterligere legitimering på utilitaristisk grunn. Denne oppgavens relevans ligger i å gjennomtenke hvorvidt det vil være klokt å fortsette å se alle fagets innholdselementer under en kommunikasjonsteoretisk paraply. Dette gjelder både med tanke på å sikre skjønnlitteraturen et fortsatt liv i skolen og norskfaget, men også med tanke på hvordan arbeid med skjønnlitteratur med elever skal gjøres, og med hvilke verk. Det ligger for meg en reell fare for at litteraturen i økende grad under literacy- og tekstfanen vil anvendes som eksempler på

kommunikasjon, i stedet for som litterære ytringer som først får verdi og mening når vi leser, tenker og reflekterer grundig og lenge over hvilke spørsmål de reiser, og hvilke holdninger de viser overfor sine emner.



### 3 Skjønnlitteratur og sikker viten: språkteori som legitimitetsteknologi

Like individuals, academic disciplines have their chosen perspectives, and this selectivity may have the effect of needlessly limiting our chosen arguments. (Toumlin 2003 s. 8)

Den uoversiktlige og komplekse verden vi lever i, kan sies å danne et viktig utgangspunkt for tenking om skolens helhetlige mandat. Norskfagets innhold har i takt med tekstomverdens stigende mangfold og diversitet, vært gjenstand for gjennomtenking. Når vi nå igjen står på terskelen til å skulle formulere nye læreplaner for fag, er skjønnlitteraturens legitimitet for skolens overordnede samfunnsoppgave under lupen: på hvilke måter kan skjønnlitterært innhold i skolen gjennom sin plass i norskfaget løse oppgaver som vil være nødvendige for mennesker i fremtiden? Dette spørsmålet, formulert på denne og liknende måter, ser ut til å ha dannet grunnlaget for den dominerende måten å legitimere litteraturens plass i faget de siste 10 årene.

Det er selvsagt ikke likegyldig i vitenskapelig sammenheng, hvordan slike spørsmål formuleres. At samfunnsnytt og fremtidsperspektivet er sterkt betont i den fagdidaktiske diskursen, legger noen rammer for de svarene en kan gi på didaktiske spørsmål. En kritisk inngang til de begrunnelsene som gis for litteraturen i vår tids norskdidaktikk krever en grundig gjennomgang av slike rammer. I dette kapitlet forfølger jeg to aktuelle spor i den litteraturdidaktiske selvforståelsen, og forsøker å vise hvilke implikasjoner disse har for litteraturundervisning. En viktig tendens, er litteraturdidaktikk som med utgangspunkt i Kunnskapsløftet, betoner literacy-utvikling som norskfagets, og dermed også litteraturundervisningens, fremste begrunnelse. En annen åre, som ofte konstrueres som literacytenkingens motsetning i litteraturdidaktikken, er teorier som søker å markere skjønnlitteraturens egenart, teorier om litteraritet. Disse to tendensene i litteraturdidaktisk selvforståelse undersøkes her. Siden disse også hviler på ulike konstruksjoner av sitt studieobjekt, skjønnlitteraturen, vil jeg først tematisere noen forskjeller mellom disse.

#### 3.1 Skjønnlitteraturen: 'tekst' eller 'verk'?

Hvorvidt en bør kalle for eksempel Henrik Ibsens *Peer Gynt* for en *tekst* eller et litterært *verk*, kan synes som et pedantisk spørsmål. Bruken av det ene eller det andre begrepet viser imidlertid at det i litteraturvitenskapelige og –didaktiske sammenhenger har fungert som et signal om faglig ståsted. Ser vi *Peer Gynt* som 'tekst', sidestiller vi det med mange

studieobjekter som på vesentlige måter skiller seg fra det. Ser vi det som ‘verk’, sier vi samtidig at objektet har en privilegert posisjon blant verbale ytringer, i kraft av å være en relativt autonom ytring begått av en kunstner. Denne motsetningen handler med andre ord om hvordan vi konstruerer det litterære studieobjektet: som en tekstuell ytring på linje med ikke-kunstneriske ytringer, eller som en særlig kunstnerisk form for ytring. I denne oppgaven bruker jeg begrepene synonymt. I det følgende vil jeg gå inn i hvilke litteraturfaglige implikasjoner som tradisjonelt følger de to begrepene. Dette fordi det får konsekvenser for den videre diskusjonen av synet på viten om skjønnlitteratur, eller hva vi mener med litterær faglighet. Uenighet over hvorvidt skjønnlitteraturen bør behandles som ‘tekst’ eller ‘verk’, er i en viss forstand en uenighet som avlyser arbeidet vårt med å komme til klarhet i hvilken funksjon, eller verdi, den har. Begge begreper har vist seg egnet til å ta kelegge vår innsikt i menneskers bruk av skjønnlitteraturen, på ulike måter

### 3.1.1 Skjønnlitteratur som vev

Tekstbegrepets dominerende plass i læreplanverket etter Kunnskapsløftet har ført til at de fleste læreverk for videregående skole søker å gi en definisjon av tekstbegrepet. Her er et eksempel på en slik definisjon fra *Norsk for påbygging*:

I dagligspråket bruker vi ordet «tekst» om en ytring satt sammen av ord. Det kaller vi verbaltekster. Verbaltekster kan være både muntlige og skriftlige tekster. En sammensatt tekst er en tekst som er satt sammen av flere ulike tekstelementer, eller flere ulike tegnsystemer, for eksempel verbaltekst og bilde – bilde, verbaltekst og lyd – eller andre kombinasjoner. En film, en musikkvideo, en annonse i en avis eller et magasin er typiske sammensatte tekster. Ordet «tekst» betyr «vev». Veven kan stå som et bilde på hvordan tekster kan bestå av ulike elementer, eller tråder, som til sammen danner en helhet. Når vi vil kommunisere, må vi velge hvilke elementer teksten vår skal inneholde, hvordan den skal utformes, og hvordan den skal presenteres. Alle disse valgene er med på å avgjøre om vi når fram med budskapet vårt, og om vi oppnår det vi ønsker. (Furum m fl, 2015 s 14)

Dette utdraget viser hvordan det utvidete tekstbegrepet slik det konstrueres i læreplanen, er egnet til å plassere alle ytringer mediert i symboler, eller tegn, under ett. En kan kanskje si at læren om tegn og tegns mening, eller semiotikken, har blitt styrende for hvordan norskfaget behandler sine studieobjekter, det være seg politiske taler eller litterære tekster.

Tekstbegrepets tilknytning til litteraturbegrepet er også forbundet med postmoderne tenkning om subjektet og språket. Roland Barthes’ analyse av språkssystemet som et sted mening reiser gjennom, som pluralt og ureduserbart, er knyttet til en dekonstruksjon av subjektet (Barthes 2010 s76). Subjektet kan i denne forståelsen ikke lenger konstrueres som en stabil størrelse, men er, som språk og språklige uttrykk, mangetydig og splittet. Tekst

forstått på denne måten gjør den til et resultat av sin relasjon til andre tekster. Den litterære teksten må forstås som en intertekstuell vev. Slik får språket på sett og vis sitt eget liv, og denne intertekstuelle dialogen mellom tekster *er* tekstens mening. Den postmoderne teoretikeren Julia Kristeva knytter denne tekstforståelsen opp mot Mikhail Bakhtins dialogbegrep, men flytter dialogbegrepet fra menneskenes samspill med hverandre, til teksters sammenveving. Dette gjør den litterære teksten til deltaker i en intertekstuell vev, og subjektet, det være seg forfatteren eller leseren, til et splittet sted der språket i seg selv manifesterer seg som en upersonlig, men vedvarende aktivitet, kunne en kanskje si (Greve 2008 s 225). Dette synet på subjektet og tekster preger mye av aktiviteten i dagens litteraturvitenskap. Slik sett kunne en si at gjeldende læreplanverk og den pågående fagfornyelsen, tar opp i seg litteraturvitenskapelig tankegods der teoretisering over språk og mening står sentralt.

Det er, etter læreplanrevisjonen i 2013, og i arbeidet med fagfornyelsen, en sterk vektlegging av komparativ lesing av (litterære<sup>8</sup>) tekster, noe som understreker det tekst- og litteraturvitenskapelige bildet av at alle tekster henger sammen med alle tekster, på ett eller flere nivå. Spørsmålet er om slike innsikter hjelper elever og lærere i skolen til å lese og tolke litterære tekster. Kanskje kan dette tekstbegrepet forstås som noe av grunnen til en tendens til relativiserende lesning som i for stor grad vektlegger elevens subjektive opplevelse, og som i mindre grad tematiserer de spørsmål den litterære teksten selv stiller (jf. Rødnes 2014; Penne 2013). Paradoksalt nok ser det ut til at det postmoderne synet på tekst og subjekt hos tenkere som Barthes og Kristeva favoriserer elevsubjektets autoritet i skolen, på tross av at det etter slike teorier skulle være like «splittet» i sin kjerne, som tekstens «mening» forstått som enhetlig mening.

### 3.1.2 Skjønnlitteratur som verk

Når vi omtaler skjønnlitterære ytringer som 'verk', er det med utgangspunkt i en grunnleggende annen forståelse av subjektet, spesielt forfattersubjektet. Forfatteren konstrueres som en helhetlig, stabil entitet, og fortolkerens oppgave blir å forstå den meningen forfatteren har intendert. Det vil med andre ord si at forfatteren konstrueres som

---

<sup>8</sup> Den komparative holdningen til tekster ekskluderer ingen former for tekst. Elever kan til eksamen i norsk etter vg3 like gjerne bli bedt om å sammenlikne en reklameannonse med et dikt, som ett dikt med et annet.

(skaper)verkets opphav, på sett og vis som Gud, og i seg selv blir en slags garantist for at alle deler av teksten er betydningsfulle for dens enhetlige budskap, eller intensjon<sup>9</sup>.

Dette synet er litteraturvitenskapelig datert. Religionens, ideologienes og forfatterens monologiske fortellinger om verden og mennesker har etter modernitetens inntog på 16- og 1700-tallet fått stadig mindre autoritet. Å se den skjønnlitterære teksten som intendert av et forfattersubjekt er dessuten etter nykritikerne Beardsley og Wimsatts «The intentional fallacy» (Wimsatt 1989 [1954]) vanskelig å hevde uten å fremstå enten naiv, eller dogmatisk. Det er teksten i seg selv, med sine indre spenninger og sin ambivalens, som skal studeres. Da fremstår det nærmest likegyldig *hvem* som har skrevet den, eller *at* et bestemt menneske i det hele tatt skal ha intendert noe ved å skrive den.

Disse motstridende synene på litteraturen som studieobjekt, representerer en vedvarende konflikt i litteraturdidaktiske resonneringer. Ser vi skjønnlitteraturen som flytende uttrykk for en intertekstuell vev der ulike stemmer spiller med og til enhver tid utgjør et øyeblikk i den uendelige strømmen av mening og makt, vil forfatterens intensjon, og arbeidet med å forstå noe helhetlig ved verket, virke fåfengt. Ser vi den litterære teksten som et intendert og planmessig skaperverk, vil arbeidet vårt med den stå i fare for å fortone seg som en øvelse i å gjette forfatterens mening, eller budskap, gjennom mer eller mindre faglige strategier. Uansett hvilken av disse posisjonene en har som utgangspunkt, blir det vanskelig å legitimere arbeidet ut over den enkelte øvelsen det ville være å a) påvise formelle eller tematiske slektskap mellom ulike (litterære) tekster, eller b) forsøke med de midler en har tilgjengelig å formulere forfatterens intensjon<sup>10</sup>. Dette utgangspunktet kan være noe av årsaken til at litteraturdidaktikken har søkt seg til ulike sjatteringer av literacy-teori i arbeidet med å legitimere skjønnlitterær lesing i skolen. Det neste underkapitlet er et forsøk på å vise hvilke resonneringer som ligger til grunn for slik legitimering.

### 3.2 Legitimering på idealenes grunn

I *Peer Gynt* kommer hovedpersonen tilbake til hjemlandet fra sjøveien i femte handling. Når skipet stevner mot land fra Nordsjøen, står Peer og stirrer inn på gamlelandet, og sier til seg selv:

---

<sup>9</sup> Slik det i den kristne forestillingen om skaperverket heter at alt Gud har skapt, alt som hender, er en del av en guddommelig plan. «Ikke en spurv til jorden uten at Gud er med» kunne erstattes med «Ikke et komma i verket uten at forfatteren er med».

<sup>10</sup> Eller i et kulturelt literacy-perspektiv, påvise sammenhenger mellom verket og dets kulturhistoriske samtid.

Se Hallingskarven i Vinterham;-  
han brisker sig, Gamlen, i Kveldsols Bram.  
Jøklen, Bror hans står bag paaskraa;  
Han har endnu den grønne Iskaaben paa.  
Følgefaannen, hun er naa saa fin, -  
ligger som en Jomfru i skjære Lin.  
Vær ingen galninger, gamle Gutter!  
Staa der I står, I er Graastens-nuter.  
(Ibsen, 1993 [1867], s. 131)

Ibsenforskere (se f.eks. Aarseth 1993; Rees 2014) har bemerket denne replikken som et avvik fra hva en kunne vente å få øye på simultant, om en kommer sjøveien mot norskekysten. At Peer skal kunne se både Hallingskarvet og Folgefonna fra samme punkt på havet, har lite å gjøre med reelle forhold. Snarere virker det som han ytrer en idealisert forståelse av hjemlandets helhet, der alle aspekter ved virkeligheten kan samles i ett og samme blikk. Blikket er dekontekstualisert, eller de-situert, og svever (nesten bokstavelig talt) over vannene.

En måte å forstå det teoretiske bakteppet for den skole- og norskfaglige diskursen siden opptakten til L06, kan være å forstå det som en vilje til å samle alle aspekter ved skolens mandat under ett, nemlig teorier om literacy, eller tekstkyndighet. Slike teorier har slektskap til teorier om språk og språkfunksjoner slik de ble formulert i første halvdel av 1900-tallet i ulike varianter av strukturalisme og formalisme. Den grunnleggende teoretiske tanken i slik språkforståelse, er tanken om avstand mellom språklige uttrykk og disse uttrykkenes innhold. Ferdinand de Saussure formulerte slik en tegnteori der tegnet, eller ytringen, ble todelt; betegner og betegnet (se f.eks. Ongstad 2004 s 43). Strukturalismen og poststrukturalismen etter Saussure er opptatt av denne språkfilosofiske innsikten, og bygger teorier egnet til å vise oss at det ikke er noen grunn til å ta ytringer for pålydende. Språklige tegn kan like gjerne benyttes for å tilsløre, som for å avsløre virkeligheten. Dette synet på språk og språkbruk videreføres, som vi skal se, i store deler av 1900-tallets litteraturteori. Språkvitenskapen forsyner med andre ord litteraturvitenskapen med et teoretisk metaspråk, gjennom semiotikken. På samme måte er teorier om literacy også etterkommere av et slikt språksyn. Å kunne forstå, tolke, vurdere og ta i bruk språklige og multimodale ressurser, vil i denne sammenhengen si det samme som å bli i stand til å avsløre språklige representasjoner av virkeligheten, eller den arbitrære (og stundom ideologiske) relasjonen mellom betegner og betegnet.

### 3.2.1 Literacy som skjønnlitteraturens legitimitet i skolen

En av flere norskdidaktiske utgivelser som dreier seg om dette begrepet, og de læringsteorier, didaktiske implikasjoner og overordnede målsettinger som assosieres med det, er Dagrun Skjelbred og Aslaug Veums (red.) bok *Literacy i læringskontekster* (2013). Boken viser gjennom sine ulike artikler forbillig med hvilken tyngde og bredde dette begrepet er tatt i bruk pedagogisk og didaktisk. I innledningskapitlet oppsummerer de sin forståelse av literacy slik:

Sammenfattende kan vi si at literacy kan forstås som en kyndighet som gjør den enkelte i stand til å tolke og selv benytte en rekke semiotiske ressurser for å gjenske og produsere tekster, slik at han eller hun kan leve og utvikle seg i et komplekst samfunn. Det dreier seg om å få tilgang til kulturens tekster i vid forstand, men også om å bli i stand til å ta seg fram i det tekstlandskapet som omgir oss; velge, vurdere, sette sammen og gjenbruke og nyskape tekster. Begrepet rommer både tilgang til tekster og tilgang til samfunnet gjennom egen produksjon av tekster. Det rommer også et metaperspektiv på det tekstlandskapet vi lever i, kritisk tekstrefleksjon knytter literacy og tekstkyndighet til dannelsesbegrepet. (Skjelbred og Veum 2013 s 19)

Denne utpakkingen av literacybegrepet viser med all tydelighet at det potensielt rommer de fleste av skolens idealer under ett; tolkningskompetanse, kommunikasjonskompetanse, tilgangskompetanse, vurderingskompetanse, metakognisjon, kritisk kompetanse - og dannelses. Så eleven kan «leve og utvikle seg i et komplekst samfunn». På samme måte som teorier om språk ble avgjørende i etableringen av litteraturvitenskapen som disiplin, ser det ut til at teorier om literacy forstått som beherskelse av semiotiske ressurser i resepsjon og produksjon, har blitt avgjørende for befestingen av en moderne norskdidaktisk disiplin, herunder også litteraturredidaktikk.

Det fremstilles ofte som en kjensgjerning at Kunnskapsløftet er en literacy-reform (Berge2005; Skaftun 2009; Skjelbred og Veum 2015). Denne påstanden dukker hyppig opp i norskdidaktiske refleksjoner rundt læreplanens teorigrunnlag (se f.eks. Fodstad 2017 s19), og fører også litteraturredidaktikken, ad skolepolitisk vei, inn i refleksjoner over literacy. UNESCOs definisjon av literacy fra 2004 innledes med en formulering der identifikasjon, forståelse, tolkning, skaping og kommunikasjon av og med skriftlig tekst vektlegges. Videre heter det:

Literacy involves a continuum of learning in enabling individuals to achieve their goals, to develop their knowledge and potential, and to participate fully in their community and wider society. (UNESCO 2004 s13)

At individet gjennom literacy-skolen skal settes i stand til å nå sine mål og å fylle sitt potensiale, er sterkt vektlagt i den norskfaglige diskusjonen. Også læreplanverkets

overordnede del og formålet for norskfaget er preget av slike tanker om skolens målsettinger. Idealene som følger med teoriutviklingen rundt literacybegrepet, som myndiggjøring, måloppnåelse, demokratisk medborgerskap og sosial utjevning, fremstår så gode og konstruktive at de kan representere en utfordring for enhver kritikers etos. Det er i alle fall en kjensgjerning at svært mange norskdidaktiske ytringer det siste tiåret har søkt å finne resonans for sine norskfaglige interesser med literacy som teoretisk ideal og overbygning. Vi skal i det følgende se hvordan litteraturdidaktiske problemstillinger på ulike måter er søkt plassert inn i en literacy-sammenheng, noen ganger ikke uten betydelig drahjelp fra språk- og litteraturteoretiske forståelser i ulike tapninger av strukturalisme.

### 3.2.2 Kommunikasjon

I *Litteraturens nytteverdi* (Skaftun 2009) tar Atle Skaftun utgangspunkt i at norskfaget har beveget seg fra forbindelsen med universitetsfaget nordisk, mot en utvikling av nye fagfelt i skolen. Norskdidaktikken er et felt som siden utgivelsen av Skaftuns bok, må kunne sies å ha tatt dette behovet på alvor (jf Ongstad 2015 s 15). Forfatteren skisserer et nytt norskfag som ikke lenger har norsk kulturtradisjon som sin eneste referanseramme, og søker i boken å legitimere arbeidet med skjønnlitteratur i skolen i lys av denne endringen. Norskfaget, skriver han, skal «forberede elevene på deltakelse i en mangfoldig skrift- og tekstkultur», og det har «et særlig ansvar for oppøving av lesing og skriving som grunnleggende ferdigheter» (Skaftun 2009 s. 10). Han peker mot literacy-begrepet, og viser hvordan det har hatt innvirkning på fagets selvforståelse gjennom deltakelse i internasjonale literacyundersøkelser, og som grunnlag for utformingen av Kunnskapsløftet. Videre konkluderer han slik:

I sum innebærer dette en dreining i retning av norsk som et kommunikasjonsfag. Eksemplene i boken er likevel i all hovedsak hentet fra skjønnlitteratur. Grunnen til det er at denne boken vil bidra til å forankre arbeidet med skjønnlitteratur i et tekstvitenskapelig og tekstdidaktisk felt som søker innsikter som har gyldighet for tekst og kommunikasjon i alminnelighet. (Skaftun 2009 s11)

Han avviser legitimering av skjønnlitteratur som trekker frem kulturarv, og mener også det er viktig å besinne seg når det gjelder idéen om skjønnlitteraturen som en kilde til innsikt og opplevelse. Fra dette premisset utleder han en argumentasjon for skjønnlitterær lesing basert på det han kaller «diskursive livsverdener». Litterære tekster får i dette perspektivet en eksemplarisk funksjon, og «på den måten kan de ha stor pedagogisk nytteverdi i skolens arbeid med kommunikasjon og grunnleggende ferdigheter» (Skaftun 2009 s. 12). Han hevder

eksplisitt at boken ikke forstår skjønnlitteratur som høyverdige tekster, eller som grunnleggende annerledes enn saktekster. Begreper som 'leseglede' og 'opplevelse' betraktes her som et overskuddsfenomen, en bonus, i arbeidet med litteratur i skolen, ikke som et mål i seg selv. Hovedsaken er å utvikle elevers literacy.

### 3.2.3 Metakognisjon

Henning Fjørtofts bok *Norskdidaktikk* fra 2014, er en bok som påtar seg å kartlegge for norsklærerstudenter hva norskdidaktikken som disiplin rommer. Dette gjør den til et sentralt verk i feltet, og vi må anta at den på mange måter preger den nye generasjonen norsklærere. I bokens første kapittel, «Hva er norskdidaktikk?», skisseres fagets og fagdidaktikkens spenninger mellom humaniora og literacy (Fjørtoft 2014 s 15ff). Ciceros beskrivelse av tre ulike formål med å lese tekster danner utgangspunkt for refleksjoner over denne spenningen:

Vi leser for å nå bestemte mål, som når vi vil finne ut av noe eller løse et problem. Men hvis vi skal studere lesing, må vi også undersøke selve arbeidet med lesingen og de følelser som er knyttet til den. For Cicero er derfor humanistiske studier knyttet til bestrebelsen med å nå et mål, men også til begjæret om å oppnå det og selve beskjefthelsen med det (Fjørtoft 2014 s.17, etter Kjørup 1996 s. 13-14)

Videre beskriver Fjørtoft denne treenigheten mellom ekstern målsetting, selve leseaktiviteten og begjæret etter å oppnå målet, som grunnleggende verdier i dagens norskfag. I et avsnitt om hermeneutikk, fremhever han tolkningsvitenskapen som et redskap for å forstå egen forforståelse, og for å forstå hvordan ulike tekster er preget av sine kontekster. Så langt beskriver Fjørtoft humanistiske og hermeneutiske perspektiver. Hans vektlegging av Ciceros tredeling i arbeid med tekster, får imidlertid selskap av en overordnet literacy-tenking, som ser ut til å være egnet til å fremheve den ene av Ciceros formål ved lesing, nemlig å nå bestemte mål, gjennom eksplisitt undervisning i strategier for å nå disse målene:

Måten vi underviser i slike strategier på, har [imidlertid] endret seg. Mens man tidligere tenkte seg at elever bør tilegne seg noen grunnleggende studieteknikker først, som de så kan anvende i andre fag, mener lese- og skriveforskere i dag at eksplisitt undervisning i strategier heller bør integreres i det faglige innholdet. Det kan bety at måten vi underviser på i norskfaget, i større grad må preges av at læreren modellerer for elevene hva de skal gjøre, men også at læreren ikke bare forteller elevene hva de skal gjøre, men også at læreren tenker høyt om sine egne tanker, strategier og følelser. Denne boken vektlegger derfor hvordan vi kan tilegne oss ulike strategier for undervisning og læring, og hvordan vi kan utvikle undervisningspraksiser som integrerer strategiundervisning i klasserommet. (Fjørtoft 2014 s18-19)

Via en utlegning om dannelsesbegrepet, trekker Fjørtoft frem et konstruktivistisk syn på læring som et ideal for boken. Her viderefører han tanken om strategiundervisning som en



viktig nøkkel til faglig utvikling. Han legger vekt på at læring konstrueres hos den lærende, og at lærerens oppgave blir å tilby støttestrukturer eller stillaser for elevenes arbeid (Fjørtoft 2014 s37). Denne måten å tenke om elevenes læring har sine røtter i kognitiv og (sosial)konstruktivistisk læringsteori, og den finner sin tydelige gjenklang i kompetansemålformuleringen i læreplanverket, i orienteringen mot at læring oppstår i det språklige, gjennom grunnleggende og fagspesifikk ferdighetsutøvelse.

Fjørtofts kapittel om skjønnlitteratur innleder med en refleksjon over litteraturundervisningens mål, og forfatteren fremhever en spenning mellom mål om kulturell identitetsutvikling, elevorientert undervisning og utvikling av kommunikasjonsferdigheter (Fjørtoft 2014 s 186). Å koble skjønnlitteraturens legitimitet til utvikling av kommunikative ferdigheter, skriver Fjørtoft, sammenfaller med både kognitive og sosiokulturelle perspektiver på literacyutvikling. I et avsluttende underkapittel trekker forfatteren inn Sheridan Blaus literacyforståelse i forbindelse med skjønnlitterære tekster. Her legges det vekt på at elevene må ha strategier for å omgås tekster på en meningsfylt måte. Leseren må vite hvordan hun skaper mening i teksten, hva denne meningen impliserer, og vurdere hva dette betyr. Blaus literacybegrep forutsetter altså en form for metakognisjon.

Selv om Fjørtoft i kapitlet om skjønnlitteratur i faget innleder med en overskrift som lyder «Hvorfor skal vi arbeide med skjønnlitteratur i norskfaget?» gir han ikke eksplisitte svar på dette spørsmålet. Det er likevel min forståelse at han ved å trekke inn bestemte sider av literacyforskningen også her<sup>11</sup>, fremstår som en talsmann for at skjønnlitteraturens plass i faget legitimeres gjennom dens evne til å utvikle metakognisjon, og dermed som et generelt (eventuelt spesielt egnet) verktøy for læring. (jf. Krogh og Penne 2015 s 12).

### 3.2.4 Fiktiv lesekompetanse

I artikkelen «Skjønnlitteratur i skolen i et literacy-perspektiv» (Penne 2013) slår Sylvi Penne tidlig fast at lesing av skjønnlitterære tekster er spesielt utfordrende for elever som ikke har noen skjønnlitterær erfaring hjemmefra. Dette, hevder hun, har ikke bare med den manglende skjønnlitterære erfaringen å gjøre, men like mye med generell tekstkompetanse og forforståelse. For, som hun sier, «Alle teksttyper krever nemlig en viss form for diskursiv forforståelse og metabevisssthet for å gi mening, men dette er spesielt viktig når det gjelder

---

<sup>11</sup> Fjørtofts bok har et eget kapittel om literacy i norskfaget, og kapitlet om lesing som ferdighet er tydelig forankret i literacy-forståelser. Et eget kapittel om aktiviteter og strategier understreker disse forståelsene som et vesentlig grunnlag for forståelsen av norskdidaktikkens oppgave.

litterære tekster» (Penne 2013 s 43). Forfatteren gir ikke noen videre forklaring på hvorfor dette er *spesielt* viktig når det gjelder skjønnlitteratur, men legger det som et premiss for å tale om et literacyperspektiv på litteraturen.

Med henvisning til David R. Olsons forståelse av literacy som tolkningsaktivitet, viser Penne hvordan forståelse og tolkning er sentrale begreper for samfunnsdeltakelse<sup>12</sup>. Særlig legger hun vekt på at for å bli en god fortolker, må man lære seg å sette sine egne følelser til side i en lesefase der man forsøker å forstå så godt det lar seg gjøre hva forfatteren har forsøkt å si, før tolkningen setter inn: «Leseren må først aktivt søke å forstå et tekstinnhold. Deretter må hun vurdere om hun skal tro eller tvile på det, eventuelt om det skal forstås faktisk, fiktivt, kanskje allegorisk eller metaforisk» (Penne 2013 s44). –Først forstå, så tolke. Dette kan virke som en noe forenkende modell av den hermeneutiske sirkelen, men Penne trekker likevel hermeneutikken inn i sin artikkel, og hevder med Jerome Bruner at det er sterke humanistiske begrunnelser for å lese skjønnlitteratur i skolen: «Tolkning av fiktive tekster er en konstant øvelse i å tolke og forstå både tekster og relasjoner til andre i *den sammenhengen de oppstår i*» (Penne 2013 s 45).

Det ser ut til at Penne langt på vei ser literacybegrepet som et begrep om metabevissthet og refleksivitet. Siden fiksjon i større grad enn saktekster krever at leseren er seg bevisst at handlingene i teksten er simulerte, krever de et metaperspektiv, hevder hun. Leseren må med andre ord i større grad være klar over, når hun leser for eksempel en roman, at den ikke skal forstås som en direkte representasjon av virkelige handlinger eller hendelser. Derfor, sier Penne, er det «(...) vanskelig å skille fiktiv lesekompetanse fra literacykompetanse» (Penne 2013 s.46). Videre sier hun at lesing av litteratur er spesielt egnet til å utvikle metabevisst refleksjon, tenkning og tolking. Det ser med andre ord ut til at hun setter likhetstegn mellom metabevissthet og literacy, og at siden litterær lesing fremmer metabevissthet, ser hun at det er det samme som å fremme literacy. Slik jeg forstår henne, hevder hun her at literacy, eller metabevissthet, er litteraturundervisningens sentrale målsetting, eller legitimitet.

Som en konsekvens av dette synet, som på vesentlige måter rammer svakhetene ved leserorientert litteraturredidaktikk (jf. Rødnes 2014) fremhever forfatteren viktigheten av eksplisitt opplæring i fiktive lese måter. Elevene mangler den forforståelsen som skal til for å lese fiktivt. Når dette skjer, blir litterær lesing kun et middel for å styrke egen forståelse eller identitet, eller for å belyse andre faglige aspekter. Penne legger dessuten stor vekt på at god litteraturundervisning kan bidra til å utvikle tekstkompetanse i en videre forstand (jf. Skaftun

---

<sup>12</sup> Jf. UNESCOs definisjon av literacy

2009). Pennes agenda synes her å være todelt; å løfte frem litterær kompetanse og faglighet som noe eget og viktig, og å plassere slik kompetanse innenfor literacy-tenkingen om lese- og tolkningsferdigheter, der metabevissthet er det mest sentrale begrepet. Et spørsmål en kunne stille til dette, er hvor vi ender, dersom vi begrunner litterær lesing i skolen med økt metabevissthet og generell tekstkompetanse. Det er mulig å se for seg at slik ferdighet og kompetanse vil kunne utvikles via andre tekster enn de skjønnlitterære.

### 3.2.5 Virkelighetskonstruksjon

Lars August Fodstad drøfter litteraturredidaktikkens hvordan og hvorfor i en av artiklene i Skjelbred og Veums bok (Fodstad 2013). I artikkelen knytter han literacy-begrepet til litteraturvitenskapelige og estetiske begreper om litterær og estetisk kompetanse, og han anlegger innledningsvis en kritisk holdning til det generelle synet på litteratur slik det fremkommer i planverket, særlig for ungdomsskolen. Fodstad inntar likevel et sympatisk perspektiv på literacybegrepet, noe som ser ut til å delvis være bestemt av begrepets sentrale plass i læreplanen, delvis av den forbindelsen forfatteren ser mellom dette begrepet og litteraturvitenskapelige begreper om form og innhold:

Hovedproblemstillingen er knyttet til det som trolig er det mest omtalte begrepsparet ikke bare i litteraturvitenskapen, men i estetisk teori som sådan: forholdet mellom *form* og *innhold*. Videre knyttes diskusjonen til *literacy*-begrepet, ikke bare fordi det er så grunnleggende for litteratursynet i LK06, men også fordi det kan fungere som en begrepsmessig forbindelse mellom litteraturvitenskapelige og –didaktiske tradisjoner. (Fodstad 2013 s 56)

Fodstad gjør litterær faglighet til et spørsmål om skjønnlitterær literacy. En viktig bestanddel i slik literacy, er evnen til å opprettholde distanse mellom leseren og det leste. Det vil si å hindre at leserens egne erfaringer i for stor grad «overtar» lesningen, og dermed tolkningen, av den litterære teksten. Fodstad siterer også Sylvi Penne i et resonnement egnet til å plassere skjønnlitterær lesing innenfor teorier om literacy, særlig med tanke på det metaperspektivet elever utvikler i møte med litteraturen, og som har overførings- og nytteverdi i møte med andre tekster og medier. Det kan imidlertid i partier se ut til at Fodstad tenker bredere enn denne generaliserte nytteverdien når han drøfter skjønnlitteraturens funksjon, eller legitimitet. Med henvisning til Marcuse, trekker han inn den kritiske Frankfurterskolens sammenkobling mellom estetikk og politikk, i det at kunsten skaper rom for det overskridende. Kunsten og litteraturen representerer i dette tankegodset et alternativ til det bestående; en u-topi, og kan i kraft av dette påvirke og utvide vår erkjennelse. Fodstad konkluderer med å fastslå at det er

«grunn til å vektlegge arbeid med skjønnlitteraturens innhold, og med dens form for å øke norske elevers litterære kompetanse og deres literacy i videre forstand» (Fodstad, 2013, s. 64). Fodstad viser forbilledlig hvordan literacybegrepet kan kobles til Frankfurterskolens syn på kunstens politiske kraft gjennom sin vektlegging av den litterære ytringens frie forhold til virkeligheten. Det at litteraturen ikke har noe reelt koordinat i den virkelige verden, er egnet til å avsløre språkets mangel på transparens. Slik blir all litteratur gjennom at den er fiktiv, grunnleggende politisk, idet den demonstrerer for oss avstanden mellom betegner (f. eks romanen) og betegnet (virkeligheten). Literacy blir dermed løsenordet også her, fordi tekstkyndighet innebærer evnen til å se språket som virkelighetskonstruksjon.

### 3.2.6 Kognisjon og dannelse

Et tankevekkende resultat av utviklingen i literacyforskningen, er at literacybegrepet ser ut til å til dels overlape, eller helt overta plassen for, dannelsesbegrepet. Dette gjøres grovt sett i en retorisk vending der man sidestiller tolknings- og vurderingsevne både med evnen til å holde metaperspektiv på tekster, og med kritisk lesning. Dannelse er i dette resonnementet identisk med evnen til å lese kritisk. Jeg minner om Skjelbred og Veums avslutning på sin literacydefinisjon; «(...) kritisk tekstrefleksjon knytter literacy og tekstkyndighet til dannelsesbegrepet.» (Skjelbred og Veum 2013 s 19).

En retning innenfor litteraturdidaktikken som i særlig grad interesserer seg for metakognisjon, er den kognitive litteraturdidaktikken. Her danner kognisjon, eller tenkning, grunnlag for både en litteraturvitenskapelig tenkemåte, og for et eget syn på litteraturdidaktikk som i stor grad tematiserer spørsmål om legitimering. I kognitiv litteraturdidaktikk ser man teksters språklige konstruksjon som analoge med kognitive skjema. Den kognitive litteraturdidaktikken tar slik utgangspunkt i teorier hentet fra kognitiv psykologi, og ser skjønnlitteraturen som et spesielt egnet verktøy for å oppøve metakognitive evner. Litteraturen og våre kognitive liv deler bestemte skjemastrukturer.

Magne Drangeids bok *Litterær analyse og undervisning* (Drangeid 2014), er et norsk bidrag til den kognitive litteraturdidaktikken. Han vier et eget kapittel til å gjøre greie for kognitiv poetikk som litteraturvitenskapelig retning. Et skille Drangeid trekker mellom kognitiv poetikk og annen litteraturvitenskapelig tenkning, er at den interesserer seg for vanlige lesninger så vel som avanserte tolkninger. Det er den mentale prosessen 'å lese' som er det viktige interessefeltet. Her trekker han en parallell til literacy- begrepet, med det forbehold at literacy som oftest forbindes med læringskontekster (jf. Skjelbred og Veum,

2013), mens kognitiv poetikk gjelder lesing i alle mulige kontekster. Likevel drister han seg til å stille spørsmålet om ikke hans tilnærming kunne kalles «kognitiv literacy» som en sammenkobling av de to retningene (Drangeid 2014 s 26).

Drangeid trekker inn Aristoteles' *Om diktetkunsten* (1997 [335 f.kr.]) når han vil si noe om den kognitive poetikkens syn på litteratur. Aristoteles interesserer seg for diktetkunstens funksjon, eller effekt, og denne interessen fremstilles her i motsetning til skolens tradisjonelt hermeneutiske fortolkningstradisjon<sup>13</sup>. Kognitiv poetikk interesserer seg dermed ikke, ifølge Drangeid, for tekstens 'mening' eller 'betydning', men er mer orientert mot litteraturens kognitive *virkning* på leseren. Avgjørende i den kognitive poetikken, er at den anser leserens virkelighetsoppfatning, eller mentale skjema, som den sentrale komponenten i litterær lesing. Skjønnlitteraturen tenkes i en slik sammenheng å ha kraft til å endre slike oppfatninger eller skjema, og på den måten til å utvide leserens verdensbilde.

Drangeid reflekterer over dannelsesbegrepet i boken, med utgangspunkt i spørsmålet om skjønnlitteraturen i seg selv kan føre til danning. I så fall, hevder forfatteren, må en se for seg at tekstene i seg selv, gjennom sin språklige materialitet, så å si, virker dannende. Et slikt danningssyn kaller Drangeid etter Wolfgang Klafkis teorier *material danning*. Det at elevene dannes gjennom arbeidsoppgaver knyttet til tekstene, kaller han *formal danning*. Den viktigste formen for danning hos Klafki, er *kategorial danning*. Den omfatter de to andre kategoriene, og innebærer en dobbelt bevegelse som både åpner eleven for faget, og faget for eleven (Drangeid 2014 s 42). Med dette synet på danning, koplet til metaperspektiv, trekker også Drangeid literacybegrepet inn i spørsmålet om litteraturundervisningens begrunnelser.

Det kritiske metaperspektivet, altså evnen til å reflektere over tekster på en tilstrekkelig distansert måte, kobles direkte til dannelsesbegrepet. Dermed konkluderer forfatteren videre med at ferdigheter og kompetansemål i planen kan bygge opp under dannelses mål. Her blir tilgangskompetanse fremhevet som en forutsetning for danning. Hva slik tilgangskompetanse består i, eller hvordan den kan utvikles, blir ikke direkte utlagt i denne sammenheng. Det sentrale er koplingen av begreper i literacy-tradisjonen med dannelsesbegrepet, det vil si å definere danning omtrent *som* literacy. Det er ikke umulig at slike resonnementer klinger spesielt godt i norske ører fordi norsk skole tradisjonelt har vært, og fremdeles er, spesielt opptatt av det emansipatoriske aspektet ved skolevirksomhet; å utjevne sosiale forskjeller. Det

---

<sup>13</sup> Dette skillet mellom fortolkningslære og funksjonsbestemmelse fortoner seg noe uklart. Aristoteles' poetikk beskriver bl a tragedien (og til en viss grad komedien) og funksjonsbestemmer den. Hermeneutikken reflekterer over elementer i menneskers fortolkning av tekster. De to kan knappast forstås som motsetninger, selv om de er opptatt av ulike sider ved det litterære feltet.

vil i denne sammenhengen virke nærmest frihetsfiendtlig ut å stille spørsmål ved oppmerksomheten rundt literacy i læringssammenhenger. Disse tankemåtene kan imidlertid også se ut til å konstruere et norskfag hvis viktigste mandat er å frigjøre elever fra forestillingen om at språket representerer virkeligheten uforfalsket. Slik trekker det på grunnleggende teoretiske antakelser fra strukturalismen, semiotikken, poststrukturalismen og formalismen; språklig mening er en ustabil størrelse det er all grunn til å rette metaperspektivets mistanke mot.

### 3.2.7 Dømmekraft og kritisk lesing

Den årlige LNU-konferansen hadde i år (2018) «Dømmekraft» som overordnet tema. I introduksjonen til konferansen på LNUs nettsider, heter det:

Kritisk tenking står sentralt i læreplanrevisjonen, men hva betyr det egentlig? Og hva vil det si å lære elevene kritisk tenking og lesing i norskfaget? LNUs landskonferanse 2018 utforsker hvordan vi kan utvikle elevenes norskfaglige dømmekraft. Dette gjør vi gjennom foredrag om kritisk literacy, tekstanalyse, litteraturkritikk og møter med samfunnskritiske forfattere. Emner som hatretorikk, fake news, politisk debatt, litteratur, reklame og propaganda gir oss innfallsvinkler til å tenke kritisk i klasserommet. (Norskundervisning.no Publisert 19.01.2018)

I denne sammenhengen trekkes *kritisk literacy* frem som et viktig element i forståelsen av begrepet 'dømmekraft', eksemplifisert ved *tekstanalyse* og *litteraturkritikk*. At «samfunnskritiske forfattere» trekkes frem, kan være et signal om at en tenker seg at litteraturen i det nye norskfaget bør bidra til den overordnede kritisk tenkende retningen læreplanen ser ut til å dreie mot, gjennom en tematisk orientering mot samfunnskritikk. I så fall vil det kanskje føre til gode kår i skolen for fiktive figurer som Erasmus, Stockmann, Nora og lille Marius.

I det siste utkastet til nye kjerneelementer i norskfaget, publisert 05.03.2018 (Utdanningsdirektoratet 2018), står kritisk lesing sentralt. Seks kjerneelementer er foreslått; *Tekst i kontekst*, *Kritisk tilnærming til tekst*, *Muntlig kommunikasjon*, *Skriftlig tekstskapning* og *Språklig mangfold*. Skjønnlitteraturen er altså ikke tildelt et eget kjerneelement, men ser i all hovedsak ut til å være tenkt å sortere under kjerneelementet *Tekst i kontekst*, der utkastet foreslår at elever etter vg2 og vg3 skal kunne «analysere, tolke og reflektere over» tekster, «se tekster i sammenheng med den litterære tradisjonen de er en del av», og «sammenlikne

samtidstekster med tekster fra andre kulturhistoriske perioder»<sup>14</sup>. Det utvidede tekstbegrepet slik vi kjenner det fra Kunnskapsløftet videreføres, og gjør det mulig å plassere mål for skjønnlitterær lesing sammen med mål for lesing av «tekster som kombinerer ulike uttrykksformer», deriblant sakprosa. Den kulturhistoriske sammenhengen fremheves, og tekster skal kunne «knyttes både til kulturhistorisk kontekst, og elevenes egen samtid»<sup>15</sup> (Utdanningsdirektoratet, 2018).

Det foreslåtte kjerneelementet *Kritisk tilnærming til tekst* skal sette elever i stand til å «reflektere kritisk over hva slags påvirkningskraft og troverdighet tekster har». Generelt blir elevenes vurderingsevne og kritiske sans fremhevet gjennomgående i alle kjerneelementene. Disse leser- og skriver-idealene resonnerer godt med tankegods om literacy generelt, og kanskje kritisk literacy spesielt. Underliggende ser det ut til å være et uttalt mål å fremelske en grunnleggende skepsis, eller i alle fall besinnet holdning, til tekstens utsagn, og å sette elever i stand til å avsløre falske påstander, og tvilsomme resonnementer og argumentasjon. Disse målsettingene settes i sammenheng med en mediesituasjon der «algoritmer i digitale medier styrer tilgangen til informasjon» (Utdanningsdirektoratet 2018). Slike forhold krever skjerpede og kritiske lesere. Skjelbred og Veum knytter slik kompetanse til tekstens multimodalitet, og omtaler Gunther Kress' (Kress, 2003) vurdering av behovet for «multiliteracy» slik:

Det ble framhevet at for å kunne forstå og kontrollere representasjonssystemene i tekster i det senmoderne samfunnet, var det behov for teorier og et eksplisitt metaspråk for design og prosesser knyttet til både hvordan multimodale tekster produseres eller skapes, og hvordan de leses eller konsumeres. (Skjelbred og Veum, 2013, s.16)

Slik jeg leser dette, ligger det bak vektleggingen av kritisk tenking det Skjelbred og Veum omtaler som «å forstå og kontrollere representasjonssystemene i tekster i det senmoderne». Det kan være grunn til å være på vakt mot denne tolkningen av dømmekraftbegrepet når vi snakker om skjønnlitteratur. Spørsmålet er om forståelse i en slik forstand, eller *kontroll* over den litterære representasjonen, vil bære elevene i noen fruktbar retning i sitt arbeid med å lese skjønnlitterære tekster.

---

<sup>14</sup> Disse målsettingene skiller seg lite fra målsettinger i den eksisterende planen. Analyse, tolking, kulturhistorisk perspektiv og et komparativt tilsnitt ser ut til å være i behold. Siste høring i arbeidet med kjerneelementer er imidlertid forventet å ligge til grunn for revisjon av utdypingen av elementene. Denne revisjonen vil ikke være klar før avslutningen av dette prosjektet. Mine refleksjoner rundt forståelsen av kjerneelementene kan med andre ord ikke tillegges for stor vekt.

<sup>15</sup> Hvordan samtidstilknytningen tenkes, er ikke eksplisitt uttalt her, men en overveiende tematisk samtidsrelevans er kanskje mest nærliggende å tenke seg, noe som vil kunne få konsekvenser for hvilke eldre tekster en ser det hensiktsmessig å lese med elever.

Som antydnet, ser det ut til at grunnleggende strukturalistiske teorier om språk og litteratur har forsynt literacyteorier med en (språk)teoretisk overbevisning om at språket ikke kan representere virkeligheten, og at språklige ytringer dermed er mistenkelige. De må leses, vurderes og tolkes kritisk. I forlengelsen av disse tankene har det vokst frem litteraturdidaktiske refleksjoner som ser evnen til mistenksomhet overfor språklige uttrykk som skjønnlitteraturens fremste legitimitet i fremtidens skole. På ulike vis ser en for seg at litterært kompetente mennesker vil stå bedre rustet til å møte tekstsamfunnet med tolkningskompetanse, og dermed den skepsis som må til for å avsløre språkbruk som konstruksjon. Denne metaforståelsen konstrueres også som det sentrale elementet i dannelsesbegrepet. I det følgende vil jeg kort gå inn i den litteraturvitenskapelige diskusjonen som ser ut til å ha bidratt til beslektede forståelser av skjønnlitteraturens legitimitet i didaktisk sammenheng.

### 3.2.8 Desautomatisering

En del norskdidaktikere har uttrykt bekymring for skjønnlitteraturens posisjon i et norskfag der øving i generelle kommunikative ferdigheter synes å være kjernen i norskfaglig praksis, og der ulike aspekter av literacy er fagets overordnede målsetting. En impuls i bidrag som uttrykker slik bekymring, er å fremheve det som skiller skjønnlitteraturen fra annen tekst, som et sentralt grunnlag for litteraturens legitimitet i skolen. I artikkelen «Litteraturen i leseopplæringens tjeneste?» (Røskeland 2014) foreslår Marianne Røskeland et slikt perspektiv. Hun uttrykker skepsis overfor en tendens til å konstruere skjønnlitteratur som en generell læringsteknologi for lesing, og fremhever blant annet et formalistisk syn på litteratur som begrunnelse for at elever bør møte den i skolen. Det er særlig litteraturens helt egne evne til å underliggjøre det hverdagslige som står sentralt. Slik tenkning hviler på et bestemt syn på språkets ulike funksjoner.

To viktige teoretikere som har bidratt til litteraturvitenskapelig tenking om hva litteratur er, og hvilken funksjon den har, eller *bør* ha, er Viktor Sjklovskij og Roman Jakobson. I *Kunsten som grep* (Sjklovskij 2003[19169]) definerer litteraturteoretikeren Sjklovskij litteraturen gjennom at den i større grad enn andre tekster avviker fra dagligspråket både lydlig og mer overordnet kompositorisk. Slik formulerer han demarkasjonskriterier for litteratur på språketeoretisk grunn. Senere knyttet Roman Jakobson mer eksplisitt denne litteraritetstenkingen til tenking om språkets ulike funksjoner. En av språkets funksjoner, den estetiske funksjonen, fremstilles i hans *Lingvistikk og poetikk* (Jakobson 1978) som



dominerende i skjønnlitterære tekster. Denne funksjonen bidrar til at teksten rettes mot seg selv *som tekst*. Dermed impliserer denne tenkingen at litterære tekster får metaspråklige og metapoetiske funksjoner: de peker mot seg selv, ikke mot en fysisk eller historisk virkelighet, eller mot leseren, for den del<sup>16</sup>.

Denne tenkingen om at den estetiske språkfunksjonen på sett og vis overstyrer den referensielle og kommunikative funksjonen i litterære tekster, gjør at strukturalistisk litteraturteori etter dette på mange måter avskriver litterære verks evne til å dreie seg om virkeligheten, og forståelsen av at de grunnleggende handler om tekst som tekst, styrkes. Hos Jakobson er det litteræres viktigste funksjon knyttet opp mot *desautomatisering* av forholdet mellom språket og virkeligheten. Tanken er at det daglige språket er så innvevd i oss, at vi ikke blir klar over at det ikke er et en til en forhold mellom ord og ords referanse, eller for å si det med Saussure, mellom betegner og betegnet. Den estetiske språkfunksjonen trekker vår oppmerksomhet mot språkets materielle side, og rykker oss ut av den vanetenkingen dagligspråket vever oss inn i.

Denne i grunnen funksjonelle språktenkingen blir dermed en forutsetning for utviklingen av litteraturvitenskapen som disiplin på 1900-tallet. Den avviser at litteraturen kan referere til noe bestemt i den virkelige verden. Dette får konsekvenser for forståelsen av litteraturens funksjon. Vi kunne si at med strukturalismen blir språksystemet, eller lingvistikken, et paradigme for humanistiske forskningsobjekter. Lingvistikkens metoder for undersøkelse av språk som forskningsobjekt blir også litteraturvitenskapens foretrukne metode.

Innbakt i denne forståelsen av menneskers ytringer, det være seg i litteraturen, filmen, avisartikkelen eller tv-serien, ligger forståelsen av at alle ytringer i bunn og grunn er styrt av konvensjoner. Man ser språk som styrt av regler. Dermed blir det både en språk- og litteraturvitenskapelig dyd å avdekke regelmessigheter i den språklige ytringen. Det er verdt å merke seg at denne forståelsen av den litterære kompetansens grunnelement, å forstå dens særegne konvensjoner og regler, gjenfinnes i Sylvi Pennes bekymring for elevens manglende tekstkompetanse (Penne 2013 s 43).

Hos Poststrukturalistene er interessen for språkets funksjon kanskje enda tydeligere. Spesielt dreier det seg om forholdet mellom språket og den virkeligheten det inngir å representere. For tenkere som Roland Barthes og Julia Kristeva består litteraturens funksjon i at den gjennom sine brudd med språklige konvensjoner får en utopisk funksjon; den får et

---

<sup>16</sup> Mange litterære tekster kan ha slike funksjoner, eller tematisere seg selv som tekst. Hos Jakobson ser dette ut til å fungere som et demarkasjonskriterium for skjønnlitteratur, dvs. som et trekk som skiller den fra andre typer tekster, og som dermed blir et trekk alle litterære tekster deler.

frigjøringspotensiale i kraft av at den gjennom å utfordre dominerende språkpraksiser, kan gjøre oss oppmerksomme på maktstrukturer som er nedfelt i språket (Greve 2008 s 225f). Det er altså også her slik at synet på språket som konvensjon, styrer teoretiseringen over litteraturen som gjenstand, og denne gjenstandens funksjon. Nykritikken gir også litteraturens språklig-formelle sider stor oppmerksomhet. De språklige eller formmessige detaljene trekkes frem som de foretrukne data for tolkningen av et diktverk som helhet. En konsekvens av et slikt radikalt forstått skille mellom form og innhold, er den innsikt at vi i lesing av litteratur ikke rettes mot et bestemt innhold, men mot «ingenting». Det faktum litteraturen ikke har bestemte referanser til virkeligheten, fører til det syn at litteraturen negerer virkeligheten, og peker mot *det som ikke er*. Denne egenskapen antydes blant annet hos Fodstad (2013 s 64) å ha en rasjonalitetskritisk kraft; litteraturen overskrider erkjennelsens grenser slik de er nedfelt i vår daglige omgang med språket Skjønnlitteraturen tillegges evnen til å overskride den politiske virkeligheten, og til slik å bli en motmakt.

### 3.3 Implikasjoner for legitimering av litteratur gjennom tekst- og litteraturteori

I menneskers ikke-faglige, eller elevers før-faglige omgang med skjønnlitteratur, er spørsmålet om litteraturens legitimitet fraværende. Vi leser skjønnlitteratur fordi vi vil la oss underholde, eller fordi det reiser noen tanker eller spørsmål i oss, som vi enten ikke har tenkt før, eller som vi ikke så ofte tenker på. Vi funderer heller ikke over hvorvidt boken vi leser er en ‘tekst’, eller et ‘verk’, eller hvorvidt den oppfyller bestemte forhåndsbestemte krav til kvalitet, det være seg litterær kvalitet, eller didaktisk kvalitet<sup>17</sup>. Denne førfaglige innstillingen ser det ut til at både litteraturvitenskapen og litteraturdidaktikken holder fra livet på bestemte måter, nemlig gjennom å plassere litteraturen inn i et lingvistisk eller semiotisk paradigme. Hva hender med spørsmålet om legitimering av skjønnlitterær lesing i skolen når vi kopleter det på henholdsvis literacy- og litteraritetsteorier?

Literacyteorier behandler overveiende skjønnlitteraturen som ‘tekst’. De er særlig opptatt av et generelt kompetansebegrep, og knytter dette til elevers tekstlige resepsjons- og produksjonsevne. I varierende grad ser disse teoriene skjønnlitteraturen som en type tekst som krever bestemte lesestrategier. I den grad de ser den slik, oppfordrer de til en litteraturdidaktikk der slike strategier eksplisitt tematiseres i undervisning (se f. eks. Fjørtoft,

---

<sup>17</sup> Som norsklærere er vi kanskje alltid til en viss grad profesjonelle lesere som vurderer litterær tekst. Poenget er at slik vurdering ikke er *årsak* til at mennesker leser dersom de ikke leser i kraft av sin profesjon.

2014; Penne, 2013; Drangeid 2013). Likevel ser det ut til at legitimeringen av den skjønnlitterære lesingen i skolen ikke skiller seg vesentlig fra begrunnelser for lesing av andre typer tekster. All tekst i norskfaget er i denne forståelsen egnet til å utvikle literacy, enten den er kritisk, demokratisk, kulturell, litterær eller kognitiv. Dette etterlater det gjenstridige spørsmålet; hva, om noe, er skjønnlitteraturens egne bidrag til elevenes utvikling?

Litteraritetsteorier besvarer blant annet nettopp slike spørsmål: hva gjør skjønnlitteratur til noe spesielt, og på grunn av dette, verdifullt, sammenliknet med andre tekster. Svaret formalistiske og strukturalistiske teorier gir, er at den fremstiller verden på en språklig desautomatisert måte, og at den derfor får oss til å se verden, oss selv og andre i et nytt perspektiv<sup>18</sup>. Det skjønnlitterære verkets erkjennelsesutvidende potensiale realiseres i den grad forfatteren lykkes i å rive leseren ut av sine kulturelt innlærte forestillinger, gjennom originale og overraskende litterære grep. Dette litteratursynet har betydd en del for litteraturdidaktikkens konsentrasjon om tekstens *form*. Selv om litteraritetsteori via pragmatisk anlagte språkteorier gir svar på hva som er diktningens funksjon, har denne forståelsen lite fotfeste i litteraturdidaktisk legitimering. Det å undre seg, og det å utforske, er for tiden buzz- ord i fagfornyelsen. Likevel synes disse effektene av litterær lesing noe magre for å gi skjønnlitteraturen solid nok begrunnelse i skolen. De fremstår som et kulturelt eller estetisk alibi, eller ferniss, snarere enn som substans (jf. Nordstoga 2017 s 40f). Det er dessuten ikke slik, noe mange morsmålsdidaktikere har påpekt, at alle lesere undrer seg, eller rykkes ut av sine vante tenkemåter, bare fordi en skjønnlitterær tekst overrasker gjennom bruk av litterære virkemidler. I skolen er det ikke vanskelig å forestille seg at det rett og slett vil kunne være kilde til elevers irritasjon over, eller avvisning av, den litterære teksten. I så fall er didaktikeren like langt, eller kortere.

### 3.4 Subjekt, virkelighet og representasjon

Både literacy- og litteraritetsteorier, hviler på en bestemt forståelse av subjektet, virkeligheten og språket, som er fundert i moderne filosofisk tenkning etter René Descartes. Descartes' «Cogito, ergo sum» oppretter et skille, ofte kalt en kartesiansk dualisme, mellom selvet og omverden, mellom det indre og det ytre (se f.eks. Krefting 2013 s 221). Det eneste filosofisk-

---

<sup>18</sup> Dette erkjennelsesutvidende perspektivet deler litteraritetstenkingen med den kognitive poetikken (jf Drangeid 2014), men der f eks Jakobson peker mot tekstens språklige særtrekk, peker kognitiv poetikk på sammenfallet mellom kognitive og litterære skjema. Resultatet blir det samme: en utvidelse av leserens erkjennelse og horisont.

analytiske beviset for subjektets eksistens, er at det tenker. Menneskers sansning av verden er ikke til å stole på i en slik rasjonalistisk forståelse, og må dermed avvises som bevisføring for verdens eksistens, eller for 'væren' overhodet. Denne skepsisen overfor menneskers evne til å formulere sikker viten om verden, har på ulike vis preget fremveksten av moderne vitenskaper, og av vår tenkning om subjektet, virkeligheten og språket.

En kritikk av slik tenkning, som er like åpenbar som den kan fremstå naiv, er: hva så? Med andre ord: hva gir en slik innsikt oss i våre daglige utfordringer med oss selv og omverden, annet enn en påminnelse om at svært lite eller ingenting er sikkert. -Selvet har ingen kjerne, omverden kan ikke vitenskapelig bevises, og språket produserer kun avarter av våre vitenskapelig sett tvilsomme subjekter. På tross av dette noe dystre bakteppet, er sentrale sider av både literacy- og litteraritetstenking bygget ut fra denne filosofiske overbevisningen. I formålet med norskfaget er spenningen mellom den omskiftelige omverden, det dynamiske elevsubjektet og språket, formulert slik:

Norskfaget befinner seg i spenningsfeltet mellom det historiske og det samtidige, det nasjonale og det globale. Å se norsk språk, kultur og litteratur i et historisk og internasjonalt perspektiv kan gi elevene større forståelse for det samfunnet de er en del av. Norsk kulturarv byr på et forråd av tekster som kan få ny og uventet betydning når perspektivene utvides. Kulturarven er slik sett en levende tradisjon som forandres og skapes på nytt, og norskfaget skal oppmuntre elevene til å bli aktive bidragsytere i denne prosessen. (Utdanningsdirektoratet 2006)

Norskfaget befinner seg med disse formuleringene i et spenningsfelt som er egnet til å gi elever større forståelse for sin samtid. Kulturarven manifesterer seg i «et forråd av tekster», og disse kan komme til å få «ny og uventet betydning». Elevsubjektet skal både forstå seg selv gjennom faget, og faget skal bidra til å endre, eller utvikle, forståelsen av en omskiftelig omverden. Slike elevbidrag skal videre materialisere seg språklig, og er i sin natur alltid i endring, aldri i ro. Elevsubjektet i læreplanverket er med andre ord en omskiftelig størrelse som endres og utvikles i møte med språklige representasjoner av et norskfag i endring. Med teorier om literacy og literacyutvikling blir norsklærerens oppgave å utvide grensene for elevenes verden gjennom å utvide deres språklige arsenal. To akutte spørsmål for litteraturredidaktikken blir dermed: 1) Hvordan lærer, eller innforliver, vi et språk? 2) Dersom vi forstår både elevsubjektet og den litterære teksten som grunnleggende omskiftelige størrelser, hvordan kan vi tenkes å fastholde det ene eller det andre lenge nok til at møtet mellom de to får substans? Disse spørsmålene berører jeg noe mer inngående i de to neste kapitlene.

Subjektet og virkeligheten er ikke bare *omskiftelige* i moderne filosofisk tenkning. De fremstår omtrent umulig å språkliggjøre. Dermed blir et av skolens og norskfagets viktigste oppgaver å sette eleven i stand til å analysere, å avsløre, språkbruk som eksempler på språklig konstruksjon av verden. Metakognisjon og en opprettholdt distanse mellom leseren og det leste, fremheves som grunnleggende viktig for å bidra til dannelsen og evne til kritisk tenkning. Den kompetente leseren skal settes i stand til å se tekster som midlertidige virkelighetskonstruksjoner. Litteraritetsteorier vektlegger slik konstruksjon som spesiell i skjønnlitteraturen, fordi den rykker leseren ut av en språklig vane som setter henne i fare for å tro at dagligspråket *kan* si noe sant om virkeligheten. Slik utvikles det på samme språkteoretiske grunn, et syn på litteraturen som kritikk av det bestående, eller av troen på at språket kan gjøre noe i virkeligheten felles. Store deler av litteraturdidaktisk tankegods er med andre ord bygget på en analytisk-filosofisk antakelse om at subjektet er ustabil og omskiftelig, at omverden ikke kan bevises, og at språket ikke kan si noe om virkeligheten. Mot en slik bakgrunn blir utviklingen av bevissthet om slike forhold norskfagets viktigste bidrag til elevenes dannelsen.

Spørsmålene i det følgende blir: Er det sikkert at det er sannhet eller verifikasjonskriterier i spørsmålet om forholdet mellom teksten, leseren og verden som er det rette stedet å lete når vi diskuterer litterære teksters legitimitet i skolen? Er det sikkert at våre forhold til litterære tekster trenger massive teoretiske overbygninger for at vi skal fortsette å oppleve dem som meningsfulle eller verdifulle? Er spørsmål om, og spenninger mellom, forståelsen av skjønnlitteratur som 'verk' og som 'tekst' relevante? Eller kan det være at ytterligere teoretisering over slike spørsmål virker fremmedgjørende overfor all den meningsfulle litteraturdidaktiske praksisen som faktisk foregår?

## 4 Hva gjør skjønnlitteraturen?

Når en stiller spørsmålet om hva skjønnlitteraturen *gjør*, og ikke hva den *er*, legger en vekt på litteraturens funksjon, eller virkning. I dette kapitlet har resonnementet over litteraturens virkemåter, eller litteraturen i bruk, en viktig plass. Jeg søker å etablere et grunnleggende kontekstorientert syn på hva litteraturen gjør, som tar den spesifikke litterære teksten og den spesifikke leseren alvorlig i diskusjonen om litteraturredidaktikk. Dette gjør jeg ved å kritisk gjennomtenke de antakelser om litteratur og språk jeg ser som virksomme i norskfaget i vår tid, og særlig metaperspektivet problematiseres som forutsetning for litterær lesing. I denne gjennomtenkingen støtter jeg meg til bestemte sider ved Ludvig Wittgensteins *Filosofiske undersøkelser* (Wittgenstein 2010 [1953]). Siden filosofien er en relativt perifer støttedisciplin i norskdidaktisk sammenheng, blir det nødvendig å gi en kort omtale av Wittgenstein i innledningen til dette kapitlet. Et underliggende premiss i min fremstilling av litteraturens virkemåter, og som drøftes fra et faglighetsperspektiv i kapittel 5, er at språk ikke først og fremst er et redskap, men et mangfold av måter å være i livet på. Av dette følger også at språket ikke først og fremst har en instrumentell funksjon, spesielt ikke i skjønnlitteraturen.

Ludvig Wittgensteins sene filosofi er overveiende et kritisk resonnement over moderne analytisk filosofi, indirekte også språkfilosofi. Han insisterer på at filosofi ikke bør være et sett med teorier, eller doktriner, men en praksis. Slik praksis er konversasjon, eller samtale. Filosofiske problemer Wittgenstein går i dialog med, er for eksempel spørsmål om viten (hva kan vi vite med sikkerhet?), tro (hva betyr det at vi tror noe eller noen), og menneskers kapasitet til å dele følelser og erfaringer. Filosofiens oppgave, sier Wittgenstein, er ikke å finne svar på filosofiske problemer. Dens fremste mandat er å kontinuerlig holde samtalen om slike spørsmål gående. Formålet med filosofien er altså ikke først og fremst å *løse* eksistensielle eller epistemologiske problemstillinger gjennom å bygge teorier, men å hjelpe oss å leve med det usikre i de svarene vi gir hverandre og oss selv.

Et vesentlig poeng i Wittgensteins sene filosofi, er at den filosofiske praksisen ikke må forbli i det teoretiske. Det vil si: det er ingenting i veien med å produsere hypoteser eller generaliseringer, men filosofen bør bestrebe seg på å knytte sine refleksjoner til faktiske mennesker, faktisk menneskelige handlinger og faktisk språkbruk. Det skal være kontinuitet mellom filosofiske undersøkelser av menneskers betingelser for viten, tro og fellesskap, og de praksisene der slike emner viser seg som problemer.

Om filosofiske problemer skriver Wittgenstein: «Et filosofisk problem har formen: ‘Jeg kan ikke orientere meg’» (Wittgenstein, 2010 [1953] §123). Det vil si: det filosofiske problemet oppleves som et personlig problem. I møte med de svar som gis på spørsmål om litteraturens legitimitet i skolen, har et slikt personlig problem meldt seg i meg. Jeg har vansker med å se kontinuiteten mellom min egen litteraturredaktiske praksis, og de teoretiske posisjonene den legitimeres ut fra. Når Wittgenstein insisterer på at tenkningen må utvise kontinuitet mellom praksis og teoretiske resonnerment, er det grunnen til at senfilosofien hans kalles hverdagsspråksfilosofi.

Wittgenstein er mer av en *metodebygger* enn en *teoribygger*. Når han insisterer på å se mangfoldet i språk slik vi bruker det, er det gjennom metode, ikke teoretiske resonnermenter, at denne holdningen kommer til syne. Fremstillingen i *Filosofiske undersøkelser* (Wittgenstein, 2010 [1953]) er preget av våkenhet for hva mennesker kan tenkes å faktisk gjøre og si i konkrete situasjoner. Slik kritiserer Wittgenstein indirekte, eller metodologisk, den analytiske filosofiens forestilling om abstraksjon og teoribygging som løsning på filosofiske problemer. Slik kunne en også tenke om teoretisering over komplekse fenomener som læring og litteraturredaktikk. Dersom teoribyggeren ikke stadig ser på seg selv i skolehverdagens perspektiv, eller forestiller seg sine hypoteser i møte med hverdagens klasserom og faktiske elever, vil de fortone seg som livsfjerne idealer. I verste fall vil de kunne gjøre praktikerne, det vil si læreren og eleven, fortvilende fremmedgjorte overfor den praksis de settes til å gjennomføre som konsekvens av teoriene<sup>19</sup>.

#### 4.1 Tekstbegrepet i norskdidaktisk bruk: faren for dekontekstualisering

En konsekvens av teoribygging om tekst etter strukturalismen, er at tekster konseptualiseres som overveiende ustabile. I læreplanen i norsk er tekstbegrepet sentralt, og i hovedområdet «språk, litteratur og kultur», omtales det slik:

Hovedområdet språk, litteratur og kultur handler om norsk og nordisk språk- og tekstkultur, også med internasjonale perspektiver. Elevene skal utvikle en selvstendig forståelse av norsk språk og litteratur, og få innsikt i hvordan språk og tekster har endret seg over tid og fortsatt er i endring. Elevene skal få kunnskap om språket som system og språket i bruk. De skal lese og reflektere over et stort og variert utvalg av eldre og nyere tekster i ulike sjangere og fra ulike medier. I tillegg skal elevene bli kjent med tradisjoner i norsk teksthistorie i et sammenlignende perspektiv mellom nåtid og fortid og i lys av impulser utenfra. (Udir 2013)

---

<sup>19</sup> En etisk knute i empiriske undersøkelser kan for eksempel oppstå dersom forskeren går inn i klasserom for å undersøke praksis i et bestemt teoretisk perspektiv. Praksisen kan vise seg å ikke holde de standarder som teorien foreskriver, og undersøkelsen må konkludere med at det er praksis, ikke teorien, det er noe i veien med.

Utdraget tematiserer tekstuttrykks kontinuerlige endring. Tekster har endret seg over tid, og er ulike på tvers av kulturer. Videre er tekster stadig i endring, aldri i ro. En konsekvens av dette, er at elever skal sammenlikne tekster på tvers av tidens og geografis kulturelle skillelinjer. Tekstbegrepet som anlegges signaliserer tekst som noe betydningsmessig ustabil, og begrepet fremstår radikalt dekontekstualisert. På tross av fremstillingen av tekst som ustabile ytringer, er det i formålet med faget en målsetting at elever skal settes i stand til å «orientere seg i mangfoldet av tekster». En tydelig norskdidaktisk anbefaling i møte med denne didaktiske utfordringen, er at norsklæreren på ulike vis eksplisitt skal tematisere hvordan vi kan orientere oss, eller forstå tekst. Det vil si: læreren skal gjøre elever oppmerksomme på lesestrategier, skrivestrategier og læringsstrategier. Denne strategiorienteringen krever et metaspråk jeg i det følgende håper å problematisere viktigheten av. Metaperspektivet mange ser som en forutsetning for både læring og forståelse, kan også sees som fremmedgjørende teoretisering. Læreren og eleven kan komme til å bli stående overfor anbefalingene med følelsen av å ikke kunne orientere seg, for å si det med Wittgenstein.

#### 4.1.1 Abstraksjonens og teoretiseringens bakside

Å anlegge et metaperspektiv er å se en situasjon utenfra, eller ovenfra, om man vil. Peer Gynt er en litterær figur som på vesentlige måter synes å ha problemer med å orientere seg, og metaperspektivet ser ut til å være en avgjørende årsak til denne desorienteringen. I begynnelsen av fjerde handling residerer Peer Gynt over et taffel på Marokkos vestkyst med fire svirebrødre. Han har blitt en middelaldrende mann, med mange eventyrlige bedrifter bak seg, skal vi tro ham selv. I denne scenen fremstår Peer nærmest som en eksistensfilosof, som bruker sitt eget liv som data. Fremstillingen hans får en i selskapet, v Eberkopf ,til å respondere slik:

De har et blik paa Livets Gang,  
der hæver Dem til Tænker-Rang.  
Imens en slett og rett formener,  
ser hver for sig de spredte Scener,  
og aldrig ender med at famle,  
forstaar De alt til et at samle.  
Med samme Norm De allting maaler.  
De spidser til hver løs Eragtning,  
saa hver og en gaar ud som Straaler  
fra Lyset af en Livsbetragtning.  
Og De har ingenting studeret?  
(Ibsen, 1993[1867] s 80 f)



v. Eberkopf imponeres over Peers syn på tilværelsen. Peer legger vekt på at lykken hans beror på at han har stått fritt i livet. Særlig at han ikke har vært gift. Han beretter om en gang han nesten ble gift med en kongsdatter, men at ekteskapet ikke ble noe av, fordi vilkårene svigerfaren stilte ikke var til å leve med<sup>20</sup>. Det skal ha gått blodig for seg da han flyktet fra avtalen, men, som han sier til selskapet: «Det kostet Blod; men dette Blod/ gier brev på min Persons Fordyrelse, / og peger styrkende imod, /som sagt, et Fatums vise styrelse.» (Ibsen, 1993[1867] s 80). De fleste mennesker synes for v Eberkopf å gå forvirret gjennom livet, fra scene til scene, uten å oppdage sammenhengen mellom dem. Peer derimot, som ovenikjøpet ikke har studert, men er «en blot og bar Autodidakt» (Ibsen 1993 [1867] s 81), vet å måle alt etter samme norm. Alt det som for vanlige mennesker fortøner seg som rene tilfeller av lykke, ulykke, hell eller uhell, vet Peer å samle under lyset av sin livsbetraktning. De eksistensens åk som resten av menneskeheten lever under, som tidens gang, alle tings forgjengelighet, vårt strev med å se mening i vår tilværelse i verden, medisinerer Peer i og med sin poetiske organisering av sitt livs, prosaisk betraktet, noe tvilsomme enkeltscener.

Henrik Ibsens *Peer Gynt* har den sjangerpåpekende undertittelen «Et dramatisk dikt». Dermed innlemmer forfatteren to av litteraturteoriens hovedsjangre i bestemmelsen av verket. Disse to er i litteraturvitenskap grunnleggende forbundet med ulike funksjonsbestemmelser. Dramaet etterlikner handling, og diktet er overveiende en skildring av mentale tilstander. Dramaet har sin historie strukket ut i et tidsrom, mens diktet ofte fremstår som en tidløs skildring av et subjekts *væren*<sup>21</sup>. Slik kunne en kanskje si at undertittelen tematiserer overordnet eksistensielle spørsmål knyttet til menneskers forhold til *tid* på den ene siden, og *væren* på den andre. Det er når Peer skildrer sin *væren* overfor selskapet på Marokkos vestkyst, at v. Eberkopf imponeres. Rettere sagt: når Peer skildrer sin *væren løsrevet fra* sine konkrete, praktiske handlinger, situert i tid og rom.

Abstraksjonsnivået og fraværet av en teoretisk betraktet påtrengende menneskelig kontekst, hever Peer til tenker-rang. v.Eberkopf betrakter det som en bragd å kunne måle alt, eller livets spredte scener, under samme norm. «Livets spredte scener» er for oss alle knyttet til konkrete, handlende mennesker i bestemte kontekster. De er partikulære. I Peers tale abstraheres erfaringene hans slik at de fremstår tid- og stedløse, ja: universelle. Slik kan

---

<sup>20</sup> Det er tydelig at han sikter til sitt nesten inngåtte ekteskap med den grønnkledde. Den kommende svigerfaren, dovregubben, krever imidlertid at han kvitter seg med menneskesynet, og at han innforliver slagordet «vær deg selv –nok!». Når Peer får vite at han ikke vil kunne trekke seg fra pakten, men vil måtte leve som et troll resten av livet, rømmer han, ikke uten motstand fra dovregubbens hoff.

<sup>21</sup> Dikt kan selvsagt ha en narrativ funksjon, og dramatikkk kan ha sterke poetiske overtoner, og vektlegge tilstander over handlingsforløp. Det tradisjonelle skillet mellom lyrikk og dramatikkk presenteres her av retoriske årsaker, men også fordi bruddet med sjangerforventningene spiller en vesentlig rolle i *Peer Gynt*.

forholdet mellom Peers selvframstilling og det levde liv kan framstiller, liknes med forholdet mellom abstrakte teorier og konkret, historisk og situert praksis. Hvordan deler av litteraturdidaktikken framstiller skjønnlitteraturens legitimitet, tematiserte jeg i kapittel 3. Der forsøkte jeg å vise at vesentlige deler av den litteraturdidaktiske diskursen hviler på teoretisering over språk, og over forholdet mellom ytringers form og innhold. Slik teoretisering kan føre til at hensynet til de spredte scener, eller klasserom, elever og lærere, kommer i bakgrunnen for de didaktiske resonnementene.

## 4.2 Kritikk av skeptisismen

Der Peer bruker sitt liv til å fundere over hvem han er, bruker René Descartes på 1600-tallet store intellektuelle krefter på å finne ut *om* han i det hele tatt er. Heldigvis klarte han å formulere et bevis for at han fantes, som et resultat av undersøkelsen av menneskets forutsetninger for å oppnå sikker viten. Han formulerte sitt «cogito, ergo sum» etter nøye og kritisk granskning av sine sanseerfaringer. Den metodiske tvil, eller en kunne kanskje si den ekstreme empirisme, førte til at han utledet sin eksistens på grunnlag av sin tvil<sup>22</sup>. Descartes' cogito- tese var for ham det nærmeste en kunne komme sikker viten om egen eksistens. Sanseerfaringer kan bedra oss: det kan hende vi drømmer, eller er psykotiske. Dermed kan den fysiske omverden ikke bevises rasjonelt. Det eneste tenkeren vet med sikkerhet, er at han tenker. Fra vissheten om sin tankevirksomhet utleder han postulatet om at han eksisterer. Den filosofiske avvisningen av at det er mulig å oppnå sikker viten om omverden, avviser samtidig at det er mulig å oppnå sikker viten om andre mennesker. I prinsippet kan vi altså etter disse tankelinjene ikke *vite* om andre mennesker eksisterer. Langt mindre om deres tanker og følelser er tilgjengelige for oss. Den filosofiske skeptisismen etter Descartes har slik sett logiske likheter med tanken om at språklige ytringer ikke kan si noe om verden. For skeptikeren er det all grunn til å forholde seg kritisk, eller metaorientert, til mening fremført i språk, det være seg i skjønnlitteraturen eller den politiske talen.

Wittgenstein og tradisjonen etter ham står i et kritisk forhold til skeptisismen. Den viktigste impulsen for slik kritikk er forbundet med det syn at den analytiske filosofien på radikale måter har fjernet konteksten fra sine resonnementer. Faktiske mennesker kommer sjelden opp i faktiske situasjoner der de tviler på sin eksistens, eller på, si, at et barn som faller av sykkelen i fart, og gråter, virkelig føler smerte. Vi aksepterer gråtens 'betydning' uten

---

<sup>22</sup> Jeg tviler, altså tenker jeg. Jeg tenker, altså er jeg (cogito, ergo sum).

analytisk tvil. Filosofen Stanley Cavell står i et slikt kritisk forhold til skeptisismen. Han avviser ikke Descartes' skeptisisme på logisk grunnlag. Han hevder imidlertid at skeptikerne stiller epistemologiske spørsmål (om hva vi med sikkerhet kan vite om verden) på måter som gir svar vi ikke har bruk for, og som i verste fall ender i galskap og isolasjon (Cavell 1999 [1979] s 370). Fremveksten av skeptisismen knytter han til utviklingen av moderne vitenskap på 1600-tallet, og til en etter hvert tydelig akademisk favorisering av teorier bygget etter mønster fra Euklidisk geometri. Vitenskapelige sannheter, eller 'viten' skal kunne verifiseres eller falsifiseres etter et uangripelig logisk mønster. Han er kritisk til slike forbilder for forskning på mennesker og menneskelige uttrykk, og mener de overser uomgjengelige menneskelige forutsetninger, nemlig vår fysiske adskilthet fra hverandre. Cavell sier i essayet «Between acknowledgment and avoidance», at:

We are endlessly separate, for no reason. But then we are answerable for everything that comes between us; if not for causing it, then for continuing it; if not for denying it, then for affirming it; If not for it, then to it.  
(Cavell 1999[1979] s 372)

Det at vi ikke med sikkerhet kan vite at omverden eksisterer, at andre mennesker finnes, eller hvilke følelser og tanker som motiverer deres handlinger og ytringer, er et fysisk faktum. Det er *teoretisk* mulig at barnet gråter med en intensitet graden av smerte ikke gir dekning for. Det er imidlertid ikke mulig for mennesker å overkomme denne kjensgjerningen gjennom å teoretisere over språk eller ytringer løsrevet fra de menneskelige betingelser. Ideen om at noe ved oss er skjult, eller noe ved andre er skjult, er en forestilling. Vi tror at den andre skjuler noe, eller at vi ikke kan få tak i andres følelser eller tanker, på grunn av en slik forestilling. Menneskers forhold til verden hviler imidlertid ikke på sikker viten. Det hviler på deltakelse. Glemmer vi dette i menneskevitenskapene, avskjærer vi oss selv i ideer om hva viten er, og hva det er å forstå andre. Disse premissene for menneskers eksistens, er ikke noe vitenskapen eller filosofien kan hjelpe oss å overkomme. Hos Wittgenstein fører dette til en begrensning av hva språk teori- og filosofi kan hjelpe oss med:

Filosofien kan på ingen måte gripe inn i den faktiske språkbruken, alt i alt kan den bare beskrive den.  
For den kan heller ikke begrunne den.  
Den lar alt være som det er.  
(Wittgenstein 2010[1953] §123)

Setter vi denne kritikken inn i en litteraturdidaktisk sammenheng, kunne vi si at det ikke er teoretisering over litteraturens vesen vi mangler. Det er snarere slik at denne teoretiseringen er i ferd med å vokse den litteraturlesende læreren, og dermed eleven, over hodet. Vi

gjenkjenner ikke litteraturredidaktisk praksis i de teorier den henter sin legitimitet fra. Å lese litteratur med elever er i alle praktiske tilfeller en arena der både elevene og læreren må mobilisere sine erfaringer med å være et virkelig menneske i verden, for å oppleve de menneskelige erfaringene teksten omhandler, som relevante.

#### 4.3 Å lytte til det den litterære teksten har å si oss

I Anniken Greves doktoravhandling (Greve 2008) er kritikk mot skeptisismen etter Descartes først og fremst en inngang til opposisjon mot grunnleggende strukturalistiske forståelser av litterære tekster. Hun peker blant annet på at strukturalistisk anlagt litteraturteori plasserer litteraturen i spenningen mellom to motpoler: den semiotiske orden, der *mening* bor, og den symbolske orden, der *språklige koder* bor. Subjektet er i disse teoriene en skjult, mental størrelse, og mennesker har ikke redskaper for å begripe den. Greve problematiserer slike teorier om subjektets forhold til språk og ytringer. En fare ved å legge for stor vekt på ideen om at tanken er adskilt fra ytringen, er at slik teoretisering skaper en umyndig leser av litteraturviteren, eller i vår sammenheng didaktikeren, læreren og eleven. Teoretisk bestemte begreper og metoder tvinger oss til å orientere oss i vår omverden og i den litterære teksten på disse teoriens premisser: «Vi, som mennesker med et liv i språket og med livet i litteraturen som en del av livet i språket, er forklart på et nivå som er hinsides det vi kan skue inn i og ta stilling til», sier Greve (Greve 2008 s 227).

Å ta hensyn til litteraturen i bruk, det vil si hva vi som mer og mindre faglige lesere bruker den til, er et utgangspunkt hos Greve. Kritikken hennes er særlig rettet mot en litteraturvitenskapelig tendens til å lese litterære tekster i lys av abstraherende teori, uten kontakt med tanken om at de enkelte litterære tekstene snakker til oss om allmennmenneskelige erfaringer. Hun argumenterer for at lesing av skjønnlitterære tekster er verdifull i den grad leseren *ser seg som snakket til* av den litterære teksten. Hun trekker forbindelseslinjer fra våre erfaringer med fortrolige samtaler i det hverdagslige, til en forståelse av møtet mellom den litterære teksten og leseren som en spesielt fordringsfull variant av slike samtaler. Denne analogien bidrar til en forståelse av den litterære kommunikasjonssituasjonen som grunnleggende preget av, eller beroende på, at vi forstår oss selv som *deltakere* i en samtale med litterære tekster, heller enn som analytikere, som med varierende grad av presisjon makter påvise litterære teksters *egentlige*, eller *bakenforliggende* mening.

Å lese litteratur kan med andre ord liknes med samtaler som har våre anstrengelser med å forstå oss selv som deltakere i livet og verden, og i relasjon til hverandre, som sitt sentrale emne og formål. Hvis vi aksepterer en slik forståelse av skjønnlitteraturens funksjon og verdi for mennesker, sier vi samtidig noe om den skjønnlitterære lesingens avhengighet av leserens personlige forutsetninger, og om hvilken betydning vi mener litteraturen kan bringe inn i våre liv:

Litterære teksters anliggende er knyttet til hvilke spørsmål, hvilke begreper den reiser ved hjelp av handlinger og situasjoner i denne fiktive verden, og ved hjelp av verkets diskurs. Meddelsesverdi og utsagnskraft er knyttet til dens evne til å fremstille denne fiktive verdenen slik at vi ser at teksten reiser disse spørsmålene, og slik at vi blir i stand til å se og forholde oss til disse spørsmålene gjennom erfaringen av å lese denne teksten. (Greve 2008 s.365)

Det at leseren gjennom erfaringen av å lese teksten, settes i stand til å se og forholde seg til spørsmål og begreper verket har som sitt anliggende, er i denne sammenhengen litteraturens viktigste bidrag inn i leserens forståelse av livet og eksistensen, og noe av det som gjør arbeidet med skjønnlitteratur både legitimt og nødvendig. Greve legger vekt på at litterære tekster har noe å si oss. Dette kaller hun «litteraturens meddelelse».

I norskfaglig sammenheng er Greves innvending mot den teoretiske abstraksjonen relevant. Dersom vi anvender for abstraherende begreper på vår egen teoretisering over skjønnlitteraturens legitimitet i faget, unngår vi å gjennomtenke hva de litterære verkene vil oss, eller hva deres anliggende *kan* være, og hvordan vi i forlengelsen av dette kan tenkes å legitimere deres plass i skolestua. Dermed får den litteraturdidaktiske diskusjonen et teoretisk abstraksjonsnivå som allerede idet vi uttaler begrepet ‘literacy’, ‘kognitive skjema’ eller ‘metaperspektiv’, forteller oss *hvorfor* skjønnlitteraturen er viktig. Teoriene har allerede fortalt oss at språket er en teknologi for virkelighetskonstruksjon, og at den dannede, kritiske medborger gjør klokest i å anlegge et metaperspektiv på tekst. En kunne si at litteraturens funksjon allerede er utlagt før vi har tenkt på hva vi bruker skjønnlitteraturen til: litteraturen trener metaperspektivet, idet den viser oss at tekst er noe annet enn virkelighet. Når vi ser litteratur som meddelelse, eller som en kommuniserende helhet, tar vi hensyn til hvordan vi i dagligspråket forholder oss til størrelser som ‘forfatter’, ‘verk’ og ‘selv’. Vi dveler ikke ved spørsmål om det i det hele tatt finnes noe ‘selv’ vi kan begripe, eller om verkets mening ikke kan begripes<sup>23</sup>. Vi forholder oss til disse spørsmålene på samme måte som i hverdagens

---

<sup>23</sup> Hvorfor skulle vi i så fall lese det?

primærdiskurser, som deltakere i relasjon til andre. Vi anerkjenner begrensningene –og mulighetene i det menneskelige.

#### 4.3.1 Litteratur som selvgranskningens kontekst

I følge Anniken Greve er innsigelsene mot å se litteraturen som meddelelse, og dermed forfatterintensjonen som relevant, intimt forbundet med forestillinger om at mening er en mental størrelse som er skjult for alle andre enn den som *har* den. Forestillingen om at det indre er privat, eller skjult, er også noe Wittgenstein opponerer mot i *Filosofiske undersøkelser* (Wittgenstein 2010 [1953]). Forestillingen henger sammen med Descartes' dualistiske syn på forholdet mellom det mentale og det sansbare. Uviljen mot å la forfatterintensjonen være en faktor i litterære lesninger, henger sammen med positivistiske vitenskapsidealer, sier Greve (Greve 2008 s 256). Når idealet er å bestemme en teksts mening med sikkerhet, står forfatterens intensjon uten nødvendige verifikasjonskriterier. Det at man ikke kan si noe med logisk, rasjonell *sikkerhet* om forfatterens indre, utdefinerer forfatterintensjonen som element i litterær fortolkning. En ytrings intensjon forstås som en mental tilstand, og ytringen, eller det litterære verket, som en materiell effekt av denne tilstanden. Dualismen blir her absolutt: den mentale meningen tillegges en eksistens utenfor ordene den ytres i, og forskeridealet blir å holde disse faktorene strengt adskilt fra hverandre.

Et av de mest sentrale spørsmål i vestlig filosofi, er knyttet til menneskers forestillinger om selvet og dualismen mellom 'ytre' og 'indre'. Hvordan representerer vi vårt selv, vår identitet, vårt indre, med størst mulig sikkerhet? Hva kan vi i grunnen *vite* om vårt indre? – Begrensningene i de svar som kan gis på slike filosofiske spørsmål, er et hovedanliggende hos Wittgenstein. Stanley Cavell behandler dette i essayet «Knowing and Acknowledging», som problemet med at vi *forestiller oss* at selvet, eller sinnet, er skjult for oss; *the philosophical problem of privacy*, og kopler dette til dikningens funksjon:

We don't know whether the mind is best represented by the phenomenon of pain, or by that of envy, or by working on a jigsaw puzzle, or by a ringing in the ears. A natural fact underlying the philosophical problem of privacy is that the individual will take *certain* among his experiences to represent his *own* mind –certain particular sins or shames or surprises of joy –and then take his mind (his self) to be unknown so far as *those* experiences are unknown. (This is an inveterate tendency in adolescence, and in other troubles. But it is inherent at any time.) There is a natural problem of *making* such experiences known, not merely because behavior as a whole may seem irrelevant (or dumb, or gross) at such times, but because one hasn't forms of words at one's command to release those feelings, and hasn't anyone else whose interest in helping to find the words one trusts. (...) And here is a source of our gratitude to poetry. (Cavell 1999 [1979] s 245)

Hvordan selvet skal begripes, er et gjennomgående emne i *Peer Gynt*. Hva er det å være seg selv, i grunnen? Et sentralt motiv i verket, som kan sies å ledsage denne Peers søken etter selvet, er jaktmotivet. Dette motivet etableres i første scene med bukkerittet, der den mislykkede og virtuelle jakten vendes til en, om enn høyst midlertidig, vellykket narrativ handling<sup>24</sup>, egnet til å karakterisere fortellingens helt. Overordnet forteller verket om hovedpersonens jakt på 'selvet'. Så lenge Peers jaktstrategier er fundert i forestillingen om at han ved egen tanke- og ordkraft skal kunne begripe 'selvet', er også denne jakten mislykket<sup>25</sup>. Det er først i et annet menneskes, Solvejgs, «tro, håp og kjærlighet», at han *blir* noen, *seg selv* (Ibsen 1993 [1867] s 181). Spørsmål om hvem vi selv er, synes like gamle som menneskeheten selv. Vi vet at selvet tematiseres i antikke mytologier, og at det å kjenne, eller være, seg selv, fremstår som en dyd i antikk filosofi. Det som imidlertid fremstår noe tvilsomt, er om dette er et spørsmål vi kan språkliggjøre tilfredsstillende svar på. Selvet vil kanskje alltid fremstå gåtefullt, om vi forsøker å forklare det slik vi forklarer fysiske fenomener. –Hvordan skal fenomenet avgrenses? Hvor er det lokalisert? Hvilken ontologisk status kan vi gi det? Hvilke teser kan vi fremsette om det? Har det i det hele tatt noen fysisk utstrekning?<sup>26</sup> Kanskje viser *Peer Gynt* oss noe om det logisk-analytisk sett fruktesløse i slik grubling over, eller jakt på 'selvet'. Kanskje har Stanley Cavell rett i at denne språklig-analytiske frustrasjonen kan lindres i våre møter med litterære tekster, der vårt selv, og våre faktiske erfaringer, settes i dialog med de helt grunnleggende spørsmål om menneskelige erfaringer med væren.

#### 4.4 Et usikret fellesskap i språk: å dele livsform

Hvordan det har seg at vi kan være kognitivt og følelsesmessig tilknyttet andre mennesker på måter som gjør at vi engasjerer oss i samtaler med hverandre, har å gjøre med at vi *har* tilgang til hverandres tanke- og følelsesliv. Hos Wittgenstein er slik tilknytning direkte forbundet med vår dagligspråklige praksis. Språket er grunnleggende en teknologi for å gjøre felles; for

---

<sup>24</sup> Aase er et lydhørt publikum for Peer inntil hun rives ut av fiksjonen idet hun husker at hun har hørt fortellingen tidligere, og at den da handlet om en annen (Gudbrand Glesne).

<sup>25</sup> Og verket kunne kanskje sees som en vellykket dikterisk handling som karakteriserer hovedpersonens problem.

<sup>26</sup> Slike spørsmål synes overveiende å ikke kunne avstedkomme sikre svar, men er likevel forbundet med seriøs analytisk filosofi etter Descartes (og med undrende småbarns spørsmål i en fase der de oppdager at deres sinn er adskilt fra andres via kroppen. Selv husker jeg vagt den forferdelige følelsen av ikke å få svar på hvor 'jeg' var). lokaliseret. Det var jo ikke i beina, ikke i hendene, ikke i hodet eller magen. Men hvor? Jeg sender en medlidende tanke til min mor, som utholdt min utrettelige utspørring).

kommunikasjon. Det er imidlertid viktig å være klar over at det språklige fellesskapet ikke er *sikkert*, og ikke minst: at det heller ikke er et poeng å forsøke å sikre dette fellesskapet gjennom teoretisering over språk. Vi vet, sikkert nok, at det språket vi har er nok til å skape fellesskap, til å knytte bånd. Vi vet til og med, ikke sikkert, men sikkert nok, at vi kan forstå hva andre mennesker mener, tenker og føler, og at de kan forstå oss. At vi kan gjenkjenne andre menneskers gleder og sorger, og at de kan gjenkjenne våre. Vi kan riktig nok ikke med sikkerhet vite hvilken *betydning* vår glede, eller vår sorg, har for andre, men det usikre i dette er alt vi har å gå på. Ingen teori kan redde oss fra disse forutsetningene.

La oss kalle litteraturundervisning for et usikret fellesskap i språket, eller en *livsform*. Er det noen grunn til å forestille seg en undervisning i litteratur der det ideelle er at mening eller betydning sikres? En slik tendens ligger latent i målstyring: hvis eleven bare vet *hva* hun skal lære, og *hvordan* hun lærer det, og hvis hun kjenner kriteriene for måloppnåelse i, la oss si, fortolkning av *Peer Gynt*, vil hun være godt på vei til å mestre det. Men hva da med litteraturundervisningens klasserom? Elevene sier: «Hva! Kommer Peer hjem til Solveig til slutt?». Ja, det gjør han, sier læreren. Mange synes det er merkelig. Enda merkelige synes det er at hun har ventet så lenge. «Hva kan få noen til å vente så lenge? Er det dét som er kjærlighet?» «Hun er jo ikke sur, engang! Hvorfor tilgir hun ham? Han har jo ikke tatt ansvar for noen ting, og hun sitter bare der og venter. Det er ikke realistisk. Hun må jo være over 60 år. Ingen er så forelska da<sup>27</sup>.» Hvorfor er det ikke realistisk? Sier kanskje læreren. Denne samtalen er ikke målrettet. Den skal ingen bestemte steder, men dveler ved det som betyr noe for de som deltar i den: elevene og læreren. Denne typen språkbruk skiller seg vesentlig fra den instrumentelle.

Det er en dominerende litteraturdidaktisk (og norskdidaktisk) antakelse at litteraturundervisningen skal bidra til å innlemme elevene i språkformer som er litteraturfaglige, eller i fagspesifikke begreper og metoder. Disse språkformene skiller seg, ifølge literacyteori vesentlig fra det språket elever bruker hjemme og på fritiden. Sistnevnte har fått betegnelsen *primærdiskurser*, og faglige språkformer kalles *sekundærdiskurser* (se f.eks. Gee 2003). Sekundærdiskursene anses i disse sammenhengene å fungere faglig myndiggjørende. Det vil si at dersom en elev kun anvender hverdagsspråket, eller primærdiskursen, i faglige sammenhenger, vil den faglige utviklingen og kompetansen stå i fare. Fra dette premisset slutter man at læreren i undervisningen må bestrebe seg på å innvie elever i den faglige, eller sekundære, diskursen. Knuten er selvsagt: hvordan foregår slik

---

<sup>27</sup> Eleven er relativt ung, og tror kanskje at forelskelse er noe som hører ungdommen til. Eller hun glemmer at det kanskje kan være livslang kjærlighet det er snakk om. Eller noe annet: tilgivelse, nåde, forsakelse.



innvielse? Gjennom eksplisitt undervisning i begreper og fagdiskurser? Hvordan lærer mennesker språk?

Et problem med analytisk språkfilosofi er, ifølge Wittgenstein, at den søker å bestemme og forklare ords mening, eller betydning, løsrevet fra den menneskelige sammenhengen språk brukes i. Språket vi bruker er hos ham nettopp et uttrykk for den livsformen vi opplever oss som del av, det samfunn av mennesker vi deler språk med. Ett av Wittgensteins sentrale ankepunkt mot den analytiske språkfilosofien, er at den konstruerer språk som et sett av konvensjoner eller regler det er filosofens oppgave å kartlegge. I slik kartlegging, eller teoretisering, sier Wittgenstein, fremstår språkbruk som noe instrumentelt, eller primitivt: Det filosofiske begrepet betydning hører hjemme i en primitiv forestilling om hvordan språket fungerer. Man kan også si det er forestillingen om et språk som er mer primitivt enn vårt eget, slik han beskriver det i byggetmetaforen om språk, eller §2-metaforen:

La oss nå tenke oss et språk som stemmer med den beskrivelsen Augustin har gitt av det: Språket skal tjene kommunikasjonen mellom en A som er i ferd med å bygge, og en B som er hans håndlanger. A oppfører en bygning av byggesteiner; til sin rådighet har han blokker, søyler, plater og bjelker. B skal rekke byggesteinene til ham, nemlig i den rekkefølgen A trenger dem i. Til det bruk betjener de seg av et språk bestående av ordene: «blokk», «søyle», «plate», «bjelke». A roper ut ordene; -B kommer med den steinen som han har lært å komme med på dette ropet. –Betrakt dette som et helt primitivt språk. (Wittgenstein 2010[1953] §2)

Når Wittgenstein skriver om ‘språkspill’, reflekterer han over hva det vil si at en menneskelig aktivitet er styrt av regler. Det å følge regler, hevder Wittgenstein, er noe vi lærer på bakgrunn av, og samtidig med, at vi lærer utallige andre ting. Regelbegrepet uttømmer ikke for eksempel forholdet mellom rett og galt. Videre ville ikke reglene gi mening, dersom vi ikke allerede hadde en ide om hva som er rett, korrekt eller rimelig i konteksten. Ser man språk som styrt av regler i analogi med for eksempel spill, er det ikke det samme som at man kan forklare hva det er å spille et spill (eller snakke et språk), gjennom å liste opp spillets regler. Dermed er det heller ikke mulig å utlegge mangfoldet i språkbruk gjennom å kategorisere det, si, i ulike språkfunksjoner eller grammatiske kategorier. Stanley Cavell sier det slik i «Availability of Wittgenstein’s later philosophy»:

There is a more radical sense in which rules do not «determine» what a game is. One may explain the difference between, say, contract and auction bridge by “listing the rules”; but one cannot explain what *playing a game* is by “listing rules”. Playing a game is “a part of our [that is, we, human’s] natural history” (§25), and until one is an initiate of this human form of activity, the human gesture of “citing a rule” can mean nothing. And we can learn a new game without ever learning or formulating its rules (§31); not, however, without having mastered, we might say, the concept of a game. (Cavell, 2015 [1969] s.46).

Språkbruk er med andre ord ikke først og fremst kjennetegnet av at språkbrukeren kjenner reglene, men av språket i bruk i faktiske kommunikasjonssituasjoner. Hvorvidt vi føler oss hjemme i den livsformen språkspillet konstituerer, er ifølge Wittgenstein ikke et spørsmål om regler og vårt ønske om eller evne og vilje til å følge dem. Det er et spørsmål om livsformer vi enten er, eller ikke er, en del av. Det er livsformene som må aksepteres for deltakelse i et språkspill. Ikke reglene. For det språkspillet skjønnlitteraturen er en del av, gjelder det samme: grunnlaget for at litteraturen skal fungere, er at vi aksepterer den livsformen den inngår i. Når jeg snakker med andre, eller når jeg leser en bok, inngår jeg i bestemte språklige livsformer, eller fellesskap. Det er dette fellesskapet som er språkets, og litteraturens, formål. Det metaperspektivet på språklige ytringer som vesentlige deler av literacy-teoriene bygger på, vil i en wittgensteiniansk forståelse være egnet til å avskjære meg fra det fellesskapet som er språkbrukens ultimate formål i det menneskelige.

Hvilke konsekvenser kan vi se for oss at Wittgensteins refleksjoner over fellesskap i livsformer kan få for litteraturredidaktikken? Stanley Cavell peker i essayet «Knowing and acknowledging» (Cavell 2015 [1976]) i retning av at litterære tekster må forstås som deltakere i en dialog, eller samtale, med leseren. Det er ingen grunn til å anta at dialog eller samtaler gir endegyldig, eller sikker, viten om et faglig emne. Dialogen med litterære tekster har fellesskapet i språket som sitt emne. Cavell knytter dette resonnementet opp mot Wittgensteins kriteriebegrep, og forholdet mellom 'kriterier for ords bruk', og 'språkfellesskapet'. Det er riktignok ifølge Wittgenstein i kraft av kriterier at ord overhodet kan ha mening (vi må vite hvilket uttrykk vi skal bruke i hvilke sammenhenger). De er imidlertid ikke basis for å *sikre* mening. Det vil si at språkfellesskapet ikke er garantert. Språkfellesskapet hviler primært på vår kapasitet til å kjenne og opprettholde interesse i hverandre, og oss selv. Dermed blir å forsøke å forstå en filosofisk tekst, et forsøk på å forstå seg selv og sin situasjon. Denne forståelsen av filosofiske tekster har overføringsverdi til litterære tekster. Også disse oppfattes som noe som angår leseren personlig, på måter som gjør at en søker et språklig, og grunnleggende menneskelig, fortolkningsfellesskap for våre personlige tanker og følelser.

#### 4.4.1 Muligheten av et fellesskap med andre

Det gis situasjoner i menneskers liv der de ikke stoler på sine egne følelser. Sett at du har latt deg fascinere av et menneske. At du har forelsket deg. At ditt høyeste (og kanskje høyst private) ønske er at dette mennesket skulle komme til deg og si: nå har jeg forlatt livet slik jeg

kjenner det, for å leve sammen med deg. Sett at du i dette øyeblikket skulle begynne å tvile på deg selv. –Elsker jeg virkelig dette mennesket? Kan dette andre mennesket virkelig elske meg? Hvordan kan jeg noensinne få sikre svar på slike spørsmål? Tvilen setter altså ikke bare inn når det gjelder andre menneskers følelser overfor oss. Den setter like mye inn overfor våre egne følelser. Vi stiller spørsmål til dem. Slik tvil, og slike spørsmål, er vanlige i det menneskelige livet, og i wittgensteiniansk forstand, filosofiens råmateriale, eller data.

I Ibsens *Peer Gynt* ser det ut til at en liknende tvil setter inn. Peer har forelsket seg i Solveig på bryllupsfesten på Hægstad. Møtet mellom de to er møtet mellom forskjellige kulturer. Peer er innvevd i bygdesnakkets kamp om status, Solveig er innflytter med «salmebok i kledet», og hun må i sitt første møte med Peer knytte strømpebåndet tettere (Ibsen 1993 s 29). Likevel dras de to mot hverandre. Peer blir lyst fredløs etter å ha røvet Hægstad-bruden Ingrid, og må leve i skogen for ikke å risikere å bli tatt av dage. I en eventyrlig scene lokkes han inn i trollberget av den grønnkledte, Dovrekongens datter, og er nær ved å inngå en pakt der han for resten av sin levetid må være et troll. Denne avtalen trekker han seg fra, på tross av at han med sitt blotte begjær har satt barn på den grønnkledde. Han har bygget seg en hytte i skogen når Solveig kommer og har oppgitt livet sitt som hun kjenner det, for å være sammen med ham. Han oppsøkes imidlertid av den grønnkledde og et stort barn hun hevder er hans. Dette møtet ser ut til å få Peer til å tvile på sine muligheter til å leve sammen med Solveig. Han reiser fra henne, og kommer ikke tilbake før et halvt århundre har gått.

Til denne dramatiske vendingen sier elever: «Hvorfor reiser han fra Solveig? Nå har hun jo endelig kommet for å leve sammen med ham!» Hva er det elevene da ser, som Peer ikke ser? Eller: hva er det Peer erfarer, som elevene ikke forstår? At han ikke er god nok for Solveig? Læreren kan foreslå en slik fortolkning av handlingen hans, men elever sier ofte: «Han må jo ta ansvar». Hva er det de mener han må ta ansvar for? Solveig og hennes offer? Det faktum at hun har forlatt familien for å være sammen med ham? Eller er det at han må ta ansvar for sine egne følelser for henne? Hvordan skal han i så fall vite sikkert at disse følelsene er sanne? Hvordan kan man vite sikkert at man elsker noen, eller at man er elsket? «Det vet man bare», sier noen elever. «Det kan man aldri vite sikkert», sier andre, «man må bare ta en sjanse». Likevel hender det altså at mennesker ikke tar sjansen på egne eller andres følelser. Hvorfor kan det være slik? «Kanskje de er usikre», sier elever. Ja, men det vil man jo alltid være. Hvis man skal vente til man er sikker, vil man få det forferdelig ensomt i livet, vil man ikke?

Hvordan vil en slik samtale om *Peer Gynt* tåle møtet med det moderne norskfaget, og med en litteraturdidaktikk som satser mye på at skjønnlitteraturen er et tekstlig uttrykk som er spesielt egnet til å utvikle kritisk literacy? Er slik behandling av den litterære teksten spesielt egnet til å forberede elevene på deltakelse i en mangfoldig skrift- og tekstkultur (Skaftun 2009)? Er en slik samtale avhengig av at eleven har tilstrekkelig distanse til den leste teksten, og at hun setter sine egne erfaringer til side i møte med den (Fodstad 2013)? Er slike samtaler egnet til å få leseren til å se hvordan hun skaper mening i teksten (Penne 2013)? Er den egnet til å utvikle et kritisk metaperspektiv på tekst (Drangeid, 2014)? Dette er retoriske spørsmål. Svaret er i beste fall «kanskje». Det er imidlertid ikke det samme som å si at slike samtaler ikke har litteraturdidaktisk verdi. Samtalen om Peers flukt fra Solvejg kontrastert med idealer om litteraturdidaktikk som literacyteknologi, er dessuten et egnet utgangspunkt for et resonnement over hva som bør være litteraturundervisningens mål og verdigrunnlag i et moderne, utilitaristisk anlagt norskfag (jf. Matre og Solheim 2015).

## 5 Litterær faglighet

Spørsmål om faglighet er, som spørsmål om litteraturens funksjon, konstruert fra ulike perspektiver og forskningsinteresser, og en uttømmende gjennomgang av slike diskusjoner er det ikke rom for her. Når denne oppgaven tematiserer faglighet i et eget kapittel, er det med et ønske om å skissere noen konturer for det litteraturfaget den konstruerer, som er grunnleggende kritisk vendt mot et instrumentalistisk forstått litteraturfag. Her drøftes en forståelse av faglighet med utgangspunkt i en forståelse av litterær lesing som et usikret liv i språket, en usikret *livsform*.

En kritikk av Kunnskapsløftets konstruksjon av norskfaglighet, har vært at den overordnet ser mestring av basisferdigheter som utøvelse av faglighet (se f. eks. Berge 2005). En tilsvarende internasjonal ferdighetsdiskurs har gjort at mange har sett behovet en mer fagspesifikk forståelse av faglighets- og kompetansebegrepene (se f. eks. Shanahan og Shanahan 2008). Dette kapitlet tegner et bilde av litterær faglighet via en kritikk av forestillinger om at litterær faglighet kan sikres. Denne kritikken etableres i opposisjon til en dualistisk forståelse av forholdet mellom form og innhold, og den problematiserer forestillinger om distanse til det leste og metaperspektiv på tekst som avgjørende for litterær faglighet. Dermed står den forståelsen av faglighet som tegnes her, i alle fall på noen måter, i opposisjon til tanker om litterær lesing som *fordobling* (Hetmar 1996; Steffensen 2005). Min forståelse satser vesentlig på at elevens vanlige liv i språket må få spille en rolle i litteraturfagligheten, og at læreren ikke først og fremst er en mesterleser som formidler sin kunnskap, sine lesninger og sine analytiske strategier, men en som deltar i utforskende lesing og skriving om litteratur sammen med elevene. Et liknende syn på litteraturfaglighet har vært fremmet blant annet av Gunnilla Molloy (Molloy 2003). Utgangspunktet i det følgende er at den faglige samtalen om litteratur, enten den foregår muntlig eller skriftlig, tilhører et liv i språket som er usikret.

### 5.1 Innhold, form og litterær faglighet

Litterære teksters innhold kan sette oss i dialog med menneskelige erfaringer på bestemte måter. Både i literacy- og litteraritetsteorier er imidlertid ytringers *form* viet stor oppmerksomhet. I litteraturdidaktisk sammenheng er det betegnende at vi ser elevens anvendelse av formbegreper i litterær analyse, som et kjennetegn på høy måloppnåelse. En

litterært fortolkende elevtekst som er strukturert etter en teksts «litterære virkemidler» vil typisk gi høyere karakterresultater enn en tolkning som er strukturert etter primært teksten(e)s handlingskronologi, for eksempel<sup>28</sup>. Hva som skal betraktes som litterær form, og hva som skal betraktes som innhold, er imidlertid ikke helt enkelt å utlegge, av den åpenbare grunn at innholdet kommer frem i språket, og at språk uten innhold er en sjeldenhet i litterære tekster, eller tekst overhodet.<sup>29</sup> Det er uansett ikke slik at formen helt enkelt kan adskilles fra en litterær teksts anliggende. Dette er noe av et paradoks i litteraturteori. Man er oppsatt på å gi den litterære *formen* forrang for *innholdet*, men ville samtidig ikke si at formen og innholdet kan skilles fra hverandre<sup>30</sup>.

Det er grunn til å problematisere den litteraturfaglige dualismen mellom form og innhold. Hvis en vil lese litterære tekster for å se seg som snakket til av teksten, betyr det ikke at vi skal overse formaspektet. Anniken Greve minner oss i et resonnement om litterær form, om formbegrepets opprinnelse, det greske 'eidos' (Greve 2008 s 234). Platons form- eller idelære er metafysisk. Idéen er den ideelle form som ligger til grunn for sansbare ting. Det er i kraft av formen/ideen at tingen er det den er, og at den erkjennes som dette. Platon mener at sansene i seg selv er en dårlig kilde til sann erkjennelse, siden alt forandrer seg uopphørlig. Foranderligheten i den sansbare verden gir den mindre grad av virkelighet enn ideenes verden<sup>31</sup>. –Aristoteles' formbegrep er noe annerledes. Her ligger formen i tingen, som et mål for dens forandring og virkeliggjøring som nettopp denne tingen. En kunne kanskje si at for Aristoteles er formen fenomenets bestemmelse. Formen er bærer av idealet for tingen. Kanskje er dette teleologiske prinsippet som ledsager Peers leting gjennom livet; letingen etter sitt eget selvs ideal: sin ultimate *form*.

I litteraturvitenskap viser imidlertid ikke formbegrepet lenger til noen immateriell idealitet, men til språkformen i teksten. Det viser til språket betraktet som et system av regler og konvensjoner, og som materiell realitet. –Det som formidles, innholdet, er abstrakt, språket er konkret. De antikke filosofenes formproblem handler om forholdet mellom den sansbare form og virkelighetens form, og er grunnleggende erkjennelsesfilosofisk. Litteraturvitenskapens

---

<sup>28</sup> Parafrazen har lav status i litterær fortolkning, ikke minst fordi litteraturvitenskapen har vært kritisk til det anti-litterære ved den: forestillingen om at et verks utsigelse like gjerne kan sies på andre måter, eller «redueres» til parafrase. Stanley Cavells essay om Shakespeares King Lear, «The Avoidance of Love» er et eksempel på at en form for parafrasering kan fremstå svært faglig (Cavell 2015 [1969]).

<sup>29</sup> Med mindre tekstens anliggende på en eller annen måte er å vise at noe mangler mening. Det kunne en jo tenke seg. Surrealismen har vist oss noen eksempler på slikt.

<sup>30</sup> Alle som har forsøkt å forklare eller demonstrere dette paradokset for elever, vet noe om hvor vanskelig det er å rettferdiggjøre det litteraturfaglige skillet mellom innhold og form.

<sup>31</sup> Platons nedvurdering av sansesapparatet er i slekt med Descartes'. Eller: Descartes er på 1600-tallet ikke mer overbevist enn Platon om at sansene gjør at vi kan erkjenne noe med sikkerhet.

formproblem er språk- og kommunikasjonsteoretisk: Hva er relasjonen mellom den språklige ytringen og det som formidles gjennom den; den abstrakte meningen? Dermed er ikke litteraturvitenskapens interessefelt hva sann innsikt er, men hvordan eller hvorvidt vi kan formidle vår innsikt i språk. Det er dualismen i tenkningen om språk som tvinger oss til å definere formbegrepet i kontrast til innholdsbegrepet, som det konkrete vs. det abstrakte, eller det ytre vs. det indre.

Spørsmålet består: vet vi i det hele tatt hva form uten innhold er? I litteraturfaglig sammenheng fremstår jo den nære sammenhengen mellom form og innhold viktig. Litteraturen fremstår som nødvendig, eller legitim, bare hvis den uttrykker et innhold som ikke kan uttrykkes på andre måter. Dette er en årsak til at originalitet er et kvalitetskriterium i litteraturkritikk (se f.eks. Andersen 1987). Også i litteraturdidaktikken gjør dette seg gjeldende. Noen fremholder blant annet at formen i gode litterære tekster peker ut over det kommuniserte innholdet (se f.eks. Fodstad 2013). Dermed blir evnen til å skille det som ikke enkelt kan skilles, formen og innholdet, et kjennetegn på litteraturfaglighet. Hva den språklige formen gjør ut over å fremstille innhold, virker imidlertid gåtefullt, og elever forventes etter å ha pekt ut formelementer, å straks syntetisere analysen til en helhetlig fortolkning. Spørsmålet blir om veien vi forventer at elever skal ta om formbegrepene på noen måter er egnet til å styrke deres fortolkning, eller om påstander om litterære virkemidler blir stående som observasjoner av løsrevne data i teksten, uten annet enn en forsert sammenkobling med den øvrige fortolkningen. Ikke minst kunne en spørre om de litterære begrepene elevene har til rådighet kan begrense deres fortolkningsmuligheter.

### 5.1.1 Den formelle analysens begrensninger

Spørsmålet om hvorvidt en ytring blir mer forståelig i en analysert versjon, utgjør en vesentlig del av *Filosofiske undersøkelser* (Wittgenstein 2010 [1954]). Hovedpoenget synes å være at det ikke er sikkert at en analysert form av en ytring gir oss større innsikt i ytringens betydning. I det følgende er eksempelet knyttet til en gjenstands bestanddeler, nemlig kostens:

Hvis jeg nå sier: «Kosten min står i hjørnet», -er det da egentlig et utsagn om skaftet og børsten på kosten? I hvert fall kunne man erstatte det med et utsagn som angir skaftets og børstens plassering. Og dette utsagnet er jo som en ytterligere analysert form av det første. –Men hvorfor kaller jeg det en «ytterligere analysert» form? –Vel, hvis kosten befinner seg der, må det bety at det må være skaft og børste der, i et bestemt forhold til hverandre; og dette ligger så å si latent i setningens mening, og er blitt *uttalt* i den analyserte setningen. (...) Tenk deg at du istedenfor «Gi meg kosten!» sa «Gi meg kosterkaftet og kosten som er festet på det!» -Er svaret da ikke: «Er det kosten du vil ha? Hvorfor uttrykker du deg så rart?» -Vil man da forstå den analyserte setningen bedre? (...) I hvilken forstand er da en ordre i det andre tilfellet en analysert form av en ordre, i den

første form for spill? Var den første ordren skjult i den andre, og blir den nå avdekket gjennom analysen? Ja, kosten blir tatt fra hverandre når man skiller skaft og børste; men består ordren om å hente kosten av den grunn også av tilsvarende deler? (Wittgenstein 2010 [1953] s 61f)

I denne og liknende forsøk på å beskrive livet i språket, fremfører Wittgenstein en kritikk av den analytiske (språk)filosofien, og forestillingen om at analyse av ytringens bestanddeler er en betingelse for fortolkning eller forståelse. Dette er underliggende en kritikk av forestillingen om at språkviteren, tekstviteren eller litteraturviteren kan analysere frem den skjulte meningen i en ytring ved hjelp av teoretiske analysekategorier. Wittgensteins perspektiv på forholdet mellom språk og mening rammer kanskje også litteraturdidaktikkens vektlegging av fortolkerens avstand til, eller metaperspektiv på, tekst. Med utgangspunkt i eksempler på språk slik vi bruker det, viser Wittgenstein at ords eller teksts *mening* nettopp ikke er skjult, men ligger i dagen. Eller i vår bruk av språket. Hvis noe er uklart for oss, hvis det er noe ved et ord eller en tekst vi ikke begriper, er det ikke sikkert at en analysert versjon av det gjør oss klokere. I de fleste sammenhenger, sier Wittgenstein, er vår umiddelbare forståelse tilstrekkelig. I forlengelsen av dette kunne en kanskje si at dersom elever stanger hodet mot veggen i møte med *Peer Gynt*, er det slett ikke sikkert verket taler tydeligere til dem om de setter seg fore å analysere, eller utlegge, verkets eklektiske bruk av metrikk, eller å kartlegge dets intertekstuelle referanser. Det *kan* vise seg å åpne noe i leserens forståelse, men hvis hun i utgangspunktet ikke er åpen for at verket kan inngå i hennes samtaler med seg selv om grunnleggende spørsmål som angår eksistensen, er sjansen for at en ytterligere språklig analyse skal gjøre noe klarere, heller tvilsom. Det er med andre ord ikke sikkert at veien til faglighet går fra kunnskap om og mestring av metaspråk, til forståelse av tekst.

### 5.1.2 Distansen og metaperspektivets begrensninger

Hermeneutikk, eller fortolkningslære, har tradisjonelt vært sentral i norskfaget. Filosofisk hermeneutikk legger nettopp vekt på at fortolkning skjer i en menneskelig kontekst. Det vi forstår noe ut fra, vårt selv og våre erfaringer, eller forforståelsen, er et vesentlig element i all tolkning. Resultatet av fortolkningsprosessen utlegges som en sammensmeltning av forståelseshorisonter, der både lesersubjektets forforståelse og teksten selv påvirker resultatet (se f.eks. Dahlager og Fredslund 2007). Likevel ser det ut til at deler av litteraturdidaktikken ser det som en slags dyd at leseren setter sin egen forforståelse til side i lesningen. I noen tilfeller konstrueres elevens egne erfaringer, eller elevsubjektet selv, som et hinder for



utvikling av litteraturfaglighet. Man antar uten tilstrekkelig problematisering at det er menneskelig mulig å sette sitt selv til side og undersøke den litterære teksten uavhengig av forforståelsen, med andre ord, uavhengig av de erfaringer og kunnskaper man bærer med seg i kraft av å være et menneske i verden.

Metaperspektiv på både tekster og egen tenkning tenkes i store deler av den norskdidaktiske diskusjonen som en forutsetning for at eleven skal kunne realisere sine mål, både faglig og personlig (jf. Skjelbred og Veum, 2013). Ifølge Fjørtoft (2014) er et av Sheridan Blaus hovedanliggende at elever i møte med skjønnlitteraturen må *vite hvordan hun forstår noe* (s 197). Hun må ha metakognitive evner. Sylvi Penne fremhever at den gode litteraturleseren må holde sitt selv utenfor lesningen, og søke å forstå hva som er tenkt i teksten gjennom å sette sine egne følelser til side. Når hun har forstått hva teksten forteller, kan hun gå i gang med å fortolke den (Penne 2013). Hos Fodstad (2013) er distansen mellom leseren og det leste avgjørende for å utvikle det han kaller «skjønnlitterær literacy». Drangeid vektlegger distansen til det leste som avgjørende for å utvikle et kritisk metaperspektiv, forstått som dannelse (Drangeid 2014). I slike sammenhenger fremheves eksplisitt undervisning i lesestrategier som avgjørende for å trene elever opp i litterære lesemåter. Læreren tenkes kanskje å fremvise for elevene sin egen tilsidesetting av seg selv i møte med litterære tekster. Læreren skal med andre ord vise eleven hvordan hun kan forholde seg distansert til den litterære teksten.

Dette er et kritisk punkt, i den forstand at litteraturdidaktikkens teoretiske posisjoner står i fare for å fremmedgjøre læreren. –Hvordan skal jeg, eller noen annen litteraturlærer, forstå på hvilke måter jeg kan modellere distanse til en litterær tekst, når en vesentlig grunn til at jeg leser den er at jeg vil komme nærmere min egen livsfølelse, eller meg selv? På et overordnet eller generelt nivå kunne vi være med. Vi kunne tenke at bestemte tekster kanskje ville kreve en innledende historisk kontekstualisering, for eksempel. Eller at vi fant det hensiktsmessig om elevene reflekterte over emner teksten tar for seg før de begynte å lese. Videre kunne vi tenke at vi ville ha elever til å reflektere over teksters overordnede komposisjon, eller over hvilke språklige grep som konstruerer hovedpersonens karakteristikk eller prosjekt. Likevel er ikke slike overveielser, hver for seg eller til sammen, tilstrekkelige for å vekke det engasjement som kreves når mennesker, enten de er elever eller lærere, forventes å arbeide med en litterær tekst over tid<sup>32</sup>.

---

<sup>32</sup>Og her støter vi på en høne-egg-problematikk: er det denne innstillingen til litterær fortolkning som har ført til utbredt utdrags-lesing i skolen, eller har utdrags-lesingen lagt til rette for overveiende formelle analyser, på grunn av sitt overkommelige format?

Det er ikke først og fremst distansen, metaperspektivet eller vissheten om språket som virkelighetskonstruksjon som fører lesere og skjønnlitteratur sammen. Slike lesemodi kan like gjerne bidra til å fremmedgjøre oss overfor litteraturens grunnleggende eksistensielle kvaliteter. Kari Anne Rødnes viser i en gjennomgang av litteraturdidaktisk klasseromsforskning, at studier antyder at hverken den formelle eller den erfaringsbaserte litteraturundervisningen er fruktbar. Den første ser ut til å føre til at elever avviser litteraturen som viktig, den andre til at litteraturundervisning reduseres til elevpsykologi. Et spørsmål hun stiller i forlengelsen av fremstillingen, er hvor litteraturundervisningen bør ta avsetning (Rødnes 2014). Hvis det er slik Anniken Greve antyder, at litteraturen kan sette oss i stand til å reflektere over eksistensens betingelser, og at den henvender seg til oss på grunnleggende personlige måter, er det grunn til å besinne seg i anvendelsen av fremmedgjørende strategier i innledende lesefaser. Dette ville i så fall kunne betraktes som en litteraturdidaktisk respons til Rødnes' spørsmål om litteraturundervisningens startpunkt.

## 5.2 Fagbegreper hierarki: å besinne seg på grunnbegreper

I spørsmålet om skjønnlitteraturens legitimitet, slår overveielser om hvilken viten, eller kunnen, litteraturen kan bidra med, inn i fullt monn. Når den norskdidaktiske diskursen vektlegger norskfagets oppdrag i retning av at det skal bidra til å sette elever i stand til å lese og skrive for ulike *formål*, og at det overordnet dreier seg om å utvikle *kritiske lesere*, blir spørsmålet om skjønnlitteraturens verdi i skolen aktualisert. Skjønnlitteraturen har riktig nok historisk bidratt til samfunnskritikk, og det er mulig å tenke seg «mothårs», eller kritisk, lesing av litterære tekster. Legitimitetsproblemet er likevel ikke løst gjennom slik tenking: skjønnlitteratur er antakelig ikke det beste valget av stoff dersom målet er et kritisk metaperspektiv. Det slike tekster derimot er egnet til, er å danne utgangspunkt for tanker om grunnleggende sider ved det å være menneske. Det er et spørsmål om syn på litterær faglighet, hvordan elever best kommer i posisjon til å lese litteratur på slike måter. Samtidig etablerer et slikt mål for litteraturlesing seg i opposisjon til flere litteraturdidaktikers syn på at metaspråk eller spesialisert fagspråk er konstituerende for faglighet (se bl. a. Skarstein 2013; Drangeid 2014 og Fodstad 2017).

Skjønnlitteraturens slektskap til myten, gjennom sin fortolkning av menneskelige erfaringer, ser ut til å ha små kår i et norskfag der det å avsløre myter, eller ideologier, fremstår som et dannelsesmål. I en passasje i «Skepticism and the problem of others» (Cavell,

2015 [1969]), opponerer Stanley Cavell mot den moderne filosofiens og vitenskapens iver etter å avdekke underliggende sannheter:

Not every way in which language fails to meet facts is a lie. When myth and actuality cannot live together happily –when you keep wondering too much, then you have stopped living the myth. (...) It may be an ambition of an ambitious philosophy to unmask a field of myth (...) –to break it by replacing it, or by removing the place for it, which meant breaking all our interpretations of experience, breaking belief, breaking the self (Cavell, 2015 [1969] s.366)

Dersom den førmoderne litteraturens (og mytens) funksjon var at den fortolket menneskers erfaringer, har store deler av moderne språk- og litteraturteori hatt som (utilsiktet?) effekt å avdekke en slik forståelse som falsk. Den litterære teksten er en fiktiv, språklig ytring.

Dermed kan den ikke utsi noe annet enn å enten peke mot seg selv som konstruksjon, eller å peke mot det u-topiske.

Elevens litterære fortolkninger, både muntlig og skriftlig, er sentrale emner i litteraturdidaktiske diskusjoner. Diskusjonene dreier seg ofte om spennet mellom synet på fagbegreper og metoder som saliggjørende på den ene siden, og det syn at all fortolkning beror på leserens erfaringer på den andre. Dersom vi vektlegger begrepers betydning, kan det være grunn til å se nærmere på hvilket nivå av teoretisk abstraksjon disse begrepene hentes fra. I sin avhandling skiller Anniken Greve mellom tre nivåer av begreper i litterær fortolkning (Greve 2008 s 71). Det første nivået er det mest allmenne: *grunnbegrepene*. Dette er begreper vi alle på en eller annen måte forholder oss til i livet, og som skjønnlitteraturen behandler på ulike måter; tid, liv, tanke, følelse, identitet, litteratur osv. er eksempler på slike grunnbegreper. *Teoretiske begreper* er begreper som er avledet fra ulike litteraturteoretiske retninger. Disse kan ofte være så abstraherte og spesialiserte, sier Greve, at selv dyktige litteraturvitere ikke kjenner slike begreper utenfor sitt eget spesialområde. Slike teoretisk overbestemte begreper har i liten grad preget litteraturundervisning, men er likevel betydelige elementer i akademisk diskusjon om litteraturdidaktikk<sup>33</sup>. Det tredje nivået av begreper, er *kommentarbegrepene*. Dette er begreper vi anvender når vi uttrykker vår egen litterære fortolkning, og som enhver som sier noe om litteratur må anvende. I norskfaglig sammenheng har slike begreper for eksempel vært 'komposisjon', 'synsvinkel', 'strofe', 'tema', 'metafor', 'sjanger', 'rim' osv. Det norskfaglige kommentarbegrepsapparatet har med andre ord vært intimt forbundet med nykritikkens verksinterne formopptatthet.

---

<sup>33</sup> Herunder begreper som metakognisjon, metaperspektiv, primærdiskurs og sekundærdiskurs.

I tråd med Wittgensteins hverdagspråkfilosofi, er Greve opptatt av at kommentarbegrepene ikke må miste kontakten med grunnbegrepsnivået, eller det allmenne dagligspråket. Det er avgjørende, hevder hun, at de kommentarbegreper vi bruker, er i stand til å reflektere på hvilke måter den litterære teksten snakker om grunnbegreper som livet, tanken og følelsen. Begrepene må kunne hjelpe oss til å se at litteraturen angår eksistensen, og unngå å overse at den dialogen som oppstår mellom leseren og den litterære teksten er grunnleggende avhengig av at leseren på et nivå tar teksten personlig:

Dette er den litterære kommunikasjonssituasjonens grunnsituasjon: Jeg leser en tekst og forsøker å bringe den inn i de samtalene jeg har med meg selv og med andre om anliggender som til syvende og sist angår eksistensen. Det kan være at jeg ikke kommer noen vei i denne situasjonen uten aktiv bruk av andres lesninger. Det kan være at min lesning kan ta helt andre og mer berikende retninger nettopp fordi jeg involverer meg i andres lesninger; at nivået på min lesning er avhengig av nivået på resepsjonens. Det er likevel en stor forskjell på å bringe disse lesningene inn i anstrengelsene med å forstå teksten og å bringe dem inn for å avlyse anstrengelsene. Hvis vi går til resepsjonen med sikte på å få vite hva teksten har å meddele, er den kommunikative situasjonen som den litterære teksten er sentrum i, nøytralisert og gjort uvesentlig. Dette gjelder enten resepsjonen forvalter en god forståelse av tekstens meddelelsesverdi eller ikke. Også dette har å gjøre med den litterære kommunikasjonens personlige side, men da manifestert i leserens personlige engasjement i kommunikasjonssituasjonen. (Greve 2008 s 277)

På samme måte som teoretiske kommentarbegreper kan virke fremmedgjørende på leseren, kan overdreven vektlegging av tidligere lesninger bidra til at den faktiske leseren (eleven) avlyser sin egen anstrengelse med å forstå teksten. Begge disse forholdene kan umyndiggjøre leseren i forhold til lesingen, og gi resultater som er alt annet enn litteraturfaglige: viten om tidligere resepsjon (historisk viten) eller evne til å identifisere, det vil si sette navn på, formelle trekk. Spørsmål om hvilket bidrag den litterære teksten gir leseren i sine anstrengelser med å forstå seg selv og eksistensen, vil forbli ubesvart, og skjønnlitteraturens legitimitet vil fremdeles være uklar.

### 5.3 Den løpende samtalen om emner som angår eksistensen

Engasjementet i å forstå livet er den videste konteksten for den litterære meddelelse. Det er denne ikke-instrumentelle samtalen som skaper det rommet litteraturen kan innta og utforske og ta del i. Når vi kommuniserer med litterær tekst er det fra en posisjon 'midt i' (inter esse) livet, tilværelsen, eksistensen. Vår verdsetting av teksten kan neppe sees isolert fra dens eue til å delta i og bidra til vår orientering i tilværelsen, enten ved at den blir mer sikker, eller mer usikker (Greve 2008 s 280).

Jeg tror jeg blir gal, kunne jeg kanskje tenkes å si, til meg selv, eller til andre. Det kunne jeg si i situasjoner der jeg faktisk trodde jeg var i ferd med å bli gal<sup>34</sup>, eller jeg kunne si det og ville uttrykke at nå var det noe jeg var frustrert over, eller syntes var vanskelig. Å avgjøre om en selv virkelig er gal, er uansett ikke enkelt. Wittgenstein advarer i *Filosofiske undersøkelser* (Wittgenstein, 2010 [1954]) indirekte mot den galskapen eller destruksjonen som ligger latent i filosofisk virksomhet. Han er spesielt opptatt av at den filosofiske praksis bør møte friksjon gjennom å delta i faktiske samtaler med andre. I *Peer Gynt* kunne en si at hovedpersonens eksistensfilosofiske problem (hvem er jeg?) overordnet *unngår* friksjonen, eller samtalen med andre, gjennom at Peer selv «går utenom». Når Peer inngår i samtaler bærer de preg av å være monologer, enten de føres med andre, eller med ham selv.

Monologen har den fordel at den kan skape ideelle forhold for abstraksjon og generaliseringer. Ulempen med den, er at den kan forbli i det abstrakte, og dermed bli irrelevant for livet ellers. Da står enetalen, eller den isolerte filosoferingen, i fare for å ødelegge mer enn den hjelper. De ideelle forventningene svarer ikke til det virkelige livet, og vi blir bare mer forvirret enn vi var før vi begynte å filosofere. Wittgenstein legger stor vekt på reelle samtaler med reelle andre som forholdsregler i filosofisk virksomhet. Slik kunne en også tenke om litterær faglighet: verdien av abstraksjon og generaliseringer rundt litterære verk kan være stor, men bare i den grad kontinuiteten med det virkelige livet er intakt.

### 5.3.1 Deltakelse i språkspill som litteraturfaglig legitimitet

I forlengelsen av forståelsen av menneskers deltakelse i språkspill gjennom deltakelse i livsformer, kunne en spørre: hva slags menneskelig fellesskap, eller språkspill, er litteraturen en del av? Eller kunsten? Kunne vi gjennom å gi en presis definisjon av litteraturen og litteraturens funksjon komme nærmere en forståelse av hva det vil si å utøve litterær kompetanse, eller er det slik at inntil vi selv initierer det spillet litteraturen, eller det å bruke litteraturbegrepet, inngår i, vil det å kategorisere, definere eller liste opp regler ikke bety noe? Dersom vi er villige til å se samtalen om litteratur som et språkspill, har det liten hensikt å a priori definere hva det vil si å delta i et slikt spill. Slike definisjoner er bare forståelige for den som allerede vet hva litteratur er, og hvordan en forholder seg til den som menneskelig uttrykk i et språkfellesskap. Vi aksepterer i det daglige at skjønnlitteraturen tilhører vår kultur,

---

<sup>34</sup> Selv om 'å tro at man er i ferd med å bli gal' virker som en lite sannsynlig mental tilstand. Enten tror man noe og er seg selv bevisst, eller man er fra seg selv/gal, og tror fint lite om sin egen sinnstilstand.

og at den har andre funksjoner enn for eksempel politiske taler eller reklame for ost. Cavell tematiserer dette bruksaspektet i essayet «A Matter of Meaning it»:

Philosophers sometimes speak of the phrase 'work of art' as having an 'honorific sense', as though that were a surprising or derivative fact about it, even one to be neutralized or ignored. But that works of art are valuable is analytically true of them; and that value is inescapable in human experience and conduct is one of the facts of life, and of art, which modern art lays bare. (Stanley Cavell (2015 [1968] s 200)

Kunstverkets, eller det litterære verkets, verdi påstås her å være *analytisk* sant. For litteraturen kunne en analogi være: «Skjønnlitteraturen oppfattes tydeligvis som noe høyverdig». Hva menes med det? Det ser ut til at Cavell her ser på *bruken* av begrepet 'works of art', og at begrepets bruk forteller oss at de verk et språkfelleskap kaller 'kunstneriske' får sin verdi gjennom *at* vi gir dem betegnelsen 'kunstverk'. I et faktisk språkfelleskap, for eksempel det litteraturvitenskapelige, ville det sjelden by på protester å påstå at skjønnlitteratur er kunst. Det ville derimot i det minste by på faglige diskusjoner dersom man kalte livet på lesesalen for et kunstverk. For Wittgenstein vil betegnelsen 'kunstverk' i et gitt språkfelleskap dermed sikre alle objekter det var enighet om at kunne kalles 'kunstverk', kunstnerisk verdi.

Vi kan være uenige om betydningen av begreper i grensetilfeller, slik vi ofte er, men det endrer ikke det faktum at vi stort sett, i vår hverdagslige omgang med ord, er enige om hvor vi kan anvende dem. En elev som sier «jeg elsker å lese litteratur» og en elev som sier «jeg skjønner ikke hvorfor vi må lese litteratur» deltar begge i et språkfelleskap der det hersker rimelig enighet om bruken av litteraturbegrepet. For å si det med Wittgenstein, er det i slike tilfeller ingen grunn for språkfilosofien til å problematisere begrepets referensielle innhold, eller å liste opp regler eller kriterier for hva det skal dekke. Slike øvelser vil ikke føre til ny innsikt. De vil fjerne språkbrukeren fra det fellesskapet hun er en del av, og gjøre henne fremmed overfor det hun allerede vet.

Det fellesskapet, eller språkspillet, skjønnlitteraturen er en del av, er i slekt med språkspill som filosofi. For at det skal ha noen betydning for oss i våre faktiske liv, er det nødvendig at vi ikke mister av syne hvordan lesere til vanlig forholder seg til litterære tekster som bidrag til deres indre, eller ytre, samtale om viktige anliggender som meningen med livet, og forutsetninger for fellesskap med andre. Vi må på bestemte måter være villige til å ta den litterære teksten personlig, og å åpne oss for den slik vi er åpne i fortrolige, ikke-instrumentelle samtaler vi fører med virkelige mennesker. Kanskje er det viktig å insistere på å bevare denne forbindelsen også i litteraturredidaktikken.

### 5.3.2 Ikke-instrumentelt språkbruk som grunnlag for litterær faglighet

En innvending mot å sammenlikne den litterære kommunikasjonssituasjonen med fortrolige samtaler om emner som er viktige for eksistensen, er den åpenbare forskjellen at slike samtaler foregår mellom mennesker som befinner seg på samme sted til samme tid, noe som skiller dem fra kommunikasjon mellom en leser og en litterær tekst. Gjennom sin skriftlige mediering, kan den litterære teksten reise langt, både i tid og sted, og tekstens opphavsmann eller –kvinne kan være et menneske vi ikke vet noen verdens ting om. Dette fremstilles stundom som en utfordring i litteraturundervisning: elevens manglende kjennskap til en litterær tradisjon, eller en historisk kontekst. Videre er ikke den litterære teksten spesielt henvendt til spesifikke lesere. Dens endelige, skriftlige form gjør også at den mangler den fleksibiliteten fortrolige samtaler har. Som leser kan jeg ikke forvente forfatterens svar på spørsmål som dukker opp underveis, og jeg kan ikke innvende noe mot teksten som vil få betydning for dens videre utforming. Jeg er overlatt til meg selv. Det er denne mangelen på umiddelbar situasjonskontekst, som gjør at litterære tekster krever fortolkning overhodet. Den kontekstuelle underbestemtheten gjør også teksten tematisk underbestemt. Det er opp til leserens, eller i skolesammenheng litteraturundervisningens, kapasitet om hun får samtalen med teksten til å bety noe for henne<sup>35</sup>.

Sett at vi aksepterer Anniken Greves parallellføring av det som foregår når vi leser litterære tekster, med det som foregår i fortrolige samtaler. Hva kjennetegner slike samtaler? Den typen samtaler den kan sammenliknes med, er de samtalene vi har som ikke har noe bestemt, ytre formål: ikke-instrumentelle samtaler. Dette er samtaler som først og fremst er en del av våre måter å være mennesker i samfunn med andre på. De er del av våre komplekse, ofte formålsløse, liv i språket. I slike samtaler er det ikke konteksten som bestemmer om en ytring er relevant. Sier jeg «åpne norskboka på side fem» til en klasse i en norsktid, er konteksten av betydning, og formålet instrumentelt. At konteksten er avgjørende, blir tydelig om vi forestiller oss at jeg sier det samme til min fremmede sidemann i et middagsselskap. Her vil konteksten gjøre ytringen irrelevant (eller meg til et forvirret menneske). I ikke-instrumentelle samtaler bestemmes relevansen på mine bidrag ikke av den umiddelbare konteksten, men av min deltakelse og mitt engasjement i den andre. Slike samtaler avhenger først og fremst av at deltakerne inngår i et fellesskap, og at de er innstilt på det emnet samtalen dreier seg om. Vi må se leserens samtale med den litterære teksten som kjennetegnet av en slik delt interesse.

---

<sup>35</sup> I en didaktisk sammenheng ville det kunne være en sentral oppgave for læreren å få eleven til å se tekstens eksistensielle relevans.

Slike samtaler er heller ikke avhengig av noen bestemt materiell utvikling, eller fremskritt. Tvert imot kan de aldri sies å ta slutt, nettopp på grunn av at emnet vi deler interesse for, er grunnleggende knyttet til vår egen person, og vårt personlige engasjement i anliggender som grunnleggende og eksistensielt opptar oss.

Slik knytter Greve en forståelse av litterær lesing opp til en bestemt forståelse av språkbruk som får konsekvenser for hvordan vi forestiller oss at den kan tilegnes, også i skolen. Å lære å snakke, sier hun, er å lære å forstå seg selv, verden og hverandre, ikke å lære stadig mer kompliserte språktriks (Greve 2008 s 264). Det er i samtalen eller diskusjonen om vesentlige anliggender vi ser det aspektet ved livet som bare er mulig i og med språket<sup>36</sup>. Instrumentelt språk lukker og avslutter situasjoner, eller praktiske hindringer. Den ikke-instrumentelle samtalen har en åpenhet som krever at vi interesserer oss for en større helhet. Til syvende og sist, sier Greve, er det «strevet med å forstå livet, strevet med å se mening i livet, som er horisonten for våre forsøk på å si noe til hverandre, å forstå hverandre, og det vi snakker om.» (Greve 2008 s.266). Denne siden ved språkbruk er en annen, og i litteraturredidaktisk sammenheng kanskje viktigere side, enn det enkle, tekniske, regelfølgende livet i språket.

En litteraturredidaktisk viktig implikasjon av dette synet på den litterære kommunikasjonen, er at den er forberedt i våre erfaringer med samtaler med andre. Det er hverdagspråket slik vi alle kjenner det, som er grunnlaget for den samtalen vi kan føre med litterære tekster. Dermed er den, som faglig diskurs betraktet, i prinsippet ikke mindre tilgjengelig for elever enn for erfarne fagfolk. En påtrengende utfordring (og nærliggende innvending) er spørsmålet om hvordan litteraturlæreren kan forventes å skape et engasjement på linje med det elever utviser i ikke-instrumentelle samtaler, si om en bestemt fotballspillers kvaliteter.

Det er en grunnleggende hermeneutisk innsikt at forforståelsen og kunnskapsnivået til den enkelte leser spiller inn som en kritisk faktor i fortolkning (se f. eks. Bale 2009 s 25). Dette trenger imidlertid ikke å bety at en fortolkning basert på tanken om hvilke vesentlige spørsmål et litterært verk reiser, trenger å få mindre verdi for en utrent leser. Dersom vi aksepterer at det å forstå livet er den videste konteksten for skjønnlitteraturens virkefelt, synes det tvert imot grunnleggende vesentlig at dette virkefeltet må ha en sentral plass i en gjennomgående grunnopplæring. En måte å didaktisere denne innsikten, kunne være å revurdere det fagspråket, eller de kommentarbegrepene, elever forventes å bruke i sin utøvelse av litterær

---

<sup>36</sup> Det er mulig å se for seg at byggenes språk i §2 kunne erstattes med peking på byggematerialer og plassering. En fortrolig samtale med en venn om noe som opptar oss, si, hvorvidt The Beatles tapte seg i kvalitet med årene, kan ikke erstattes med andre symboler enn språk. Slike samtaler er heller ikke avhengig av kontekst. De kan like gjerne foregå på en byggeplass som på bussen eller på nachspiel. Det er engasjementet, ikke formålet eller den umiddelbare konteksten, som avgjør hvorvidt det vi sier er relevant.



faglighet, og vurdere hvorvidt det er hensiktsmessig å legge vekt på en grunnleggende instrumentell målorientering i litteraturundervisning. Det neste kapitlet er et forsøk på å utdype forståelsen av grunnlaget for anbefalingen om en slik bortvending fra det instrumentelle. Her blir bestemte syn på estetikk og dannelse tematisert, med det ikke-instrumentelle livet i språket som grunnlag.

## 6 Dannelse og estetikk. En litterær inngang

Begreper om dannelse og estetikk er på ulike måter knyttet til skjønnlitteraturens vesen og funksjon. I det gjeldende formålet for norskfaget presenteres dannelse som et av de sentrale siktemålene i faget (Kunnskapsdepartementet 2006), og «estetisk opplevelse» står foreløpig som en fremskutt målsetting i skissen til kjerneelementet «Tekst i kontekst» (Utdanningsdirektoratet 2018). Ulike faglige forståelser av henholdsvis ‘dannelse’ og ‘estetikk’ gjør det imidlertid vanskelig å konkretisere hva begrepene innebærer. For litteraturdidaktikkens del fremstår de derfor ofte som ideelle prinsipper som svever over den skjønnlitterære lesingen. De forblir i det metafysiske. Dette kapitlet er viet til et forsøk på å knytte både estetikk- og dannelsesbegrepet til en forståelse av at mennesker alltid er i en posisjon midt i livet. Både dannelse og estetiske erfaringer eller opplevelser foregår i kontekster der andre mennesker, virkelige og fiktive, er avgjørende.

Dannelsesbegrepets normative og ideelle element i begreper om allmenndannelse, har avleiret seg i en besinnet avstandstagen fra begrepet i det moderne norskfaget. I en artikkel som påtar seg å gjennomgå argumentasjonen i debatten som fikk sitt startskudd da litteraturviter og –kritiker Knut Hoem kritiserte sin sønns norskbøker for å være for teoretiserende, skriver Benedicte Eyde og Karianne Skovholt seg inn i en bestemt forståelse av hva dannelse er. Deres fremstilling ser ut til å markere avstand til den idealiserende skyggen som ofte følger begrepet. Deres utgangspunkt er at motsetningene i debatten skyldes en feilaktig slutning om at dannelse er det samme som felles referanserammer, vekt på kulturarv og estetisk kvalitet. De konkluderer slik:

Når læreplanen revideres i løpet av få år, er det viktig å legge et bredt dannelsesbegrep til grunn, det vil si et dannelsesbegrep som inkluderer både kunnskap (kulturarven) og ferdigheter (literacy). Fremtidens elever må tilegne seg kunnskap, utvikle empati, få forståelse for kulturarven, men også ha strategier til å forstå, være kritiske til og bidra i samtidens mangfoldige tekstkultur. (Eyde og Skovholt 2017 s 13)

Det brede dannelsesbegrepet Eyde og Skovholt etterlyser her, ser jeg som identisk med det dannelsesbegrepet som allerede ligger til grunn i de gjeldende planene. En mulig motivasjon til å problematisere et slikt dannelsesbegrep (og for øvrig begge komponentene i det), er at det impliserer en forestilling om at dannelse er noe elever «må tilegne seg», og «ha». Dette ontologiserer, eller tingliggjør begrepet på måter det kan være grunn til å undersøke grunnlaget for. «Dannede» kunne også fremstilles som noe vi først og fremst alltid allerede

er, og å danne oss<sup>37</sup> som noe vi *gjør*, som følge av at vi er deltakere i ulike fellesskap. I det følgende vil jeg gjennomtenke dette prosessuelle begrepet om dannelse, samt et syn på estetikk som legger vekt på estetikken og dannelsens gjensidige avhengighetsforhold. I den anledning vender jeg tilbake til *Peer Gynt*, der estetikken, eller diktningen, får en avgjørende funksjon for nettopp danningen av Peer som 'seg selv'.

## 6.1 I min tro, i mitt håp og i min kjærlighet

Peers mor, Aase, får åpne verket, og hun karakteriserer dets hovedperson med sitt: «Peer, du lyver!» Peers løgn, eller fortelling, om bukkerittet kan forstås som et forsøk på å *være* noe bestemt i tilhørers forståelse. Peers diktning som estetisk handling bidrar til dannelsen, eller skapelsen, av ett aspekt ved ham: den modige bukkerytteren. Denne ubendige viljen til å definere sitt selv, kan gjennomgående sies å være en viktig motivasjon for hovedpersonens handlinger. Det viser seg med full tyngde i dramaets siste scene, at slik selvdefinisjon er lite verdt dersom definisjonsobjektet står «utenom» et identitetskonstituerende menneskelig fellesskap. Peer regelrett trygler Solvejg om å fortelle ham hvem han er, eller å dømme over ham: «Har du Dom for en Synder, saa tal den ud!» roper Peer (Ibsen, 1993 [1867] s 180). Hans livslange jakt etter vissheten om sin egen identitet og bestemmelse, faller til ro gjennom en bevegelse mot fiksjonen. Her figurerer Solvejg som dikter<sup>38</sup>:

PEER GYNT

Saa sig mig, hvad du ved!

Hvor var jeg, som mig selv, som den hele, den sande?

Hvor var jeg, med Guds stempel på min Pande?

SOLVEJG

I min Tro, i mit Haab og i min Kjærlighed.

PEER GYNT (*studser tilbage*).

Hvad siger du -? Ti! Det er Gjøglende Ord.

Til Gutten derinde er selv du Moer.

SOLVEJG

Det er jeg, ja; men hvem er hans Fader?

Det er han, som for moderens Bøn forlader.

PEER GYNT (*et skjær af Lys gaar over ham; han skriger*)

Min moder; min hustru; uskyldig Kvinde! –

O, gjem mig, gjem mig derinde!

(*han klynger sig fast og skjuler Ansigtet i hennes Skjød. Lang Stillhed. Solen rinder.*)

(Ibsen, 1993 [1867] s 181)

---

<sup>37</sup> Kanskje ligger noe av problemet i vår forståelse av 'dannelse' som gjenstand, nettopp i nominaliseringen av prosessen «å danne (seg)».

<sup>38</sup> Det har ofte slått meg som merkelig at Solvejg-figuren har blitt oppfattet så passiv. Det er like aktuelt å se henne som den utfører heldedåden i diktet, både i denne siste scenen, og i sitt utillatelige oppbrudd fra familien. Peer, derimot, er først og fremst *syssetsatt*, i handelsvirksomhet, som i prat. Når det gjelder de avgjørende sidene ved livet, er det Solvejg som får ting til å skje. Det er hun som spinner skjebnens tråd.

Når Solvejg svarer Peer på gåten om hvor han har vært «med bestemmelsens märke på sin pande», rykker Peer tilbake i en impuls som ikke er ulik Aases innledningsreplikk. Det er gjøglende ord, sier Peer. Det har du «bare» funnet på, kunne vi tenke at han sier. Eller: «det er ikke sant!» Solvejg responderer med å kople sin egen skapelse av Peer som «sig selv», opp mot gudsbegrepet. Fortellingen om Peer slik han «sprang i Guds tanke frem», får sannhetsverdi gjennom «Faderen» som tilgir sønnen fordi moren ber for ham.

Solvejgs grunnleggende dikteriske holdning til sitt subjekt, Peer, kan i denne sluttscenen sies å tillegge fantasien, diktningen og menneskers indre liv en bestemt type sannhet, eller skaperkraft. Der Peer oppfordres av Aase om å banne på at det han dikter opp er sant, påkaller Solvejgs replikk om «Faderen» helt andre tanker om diktningens kraft til å lindre menneskets jakt på sitt sanne jeg. Slik sannhet vinnes ikke gjennom filosofiske eller vitenskapelige undersøkelser, eller gjennom å gå «tvers igjennom» med krum, målrettet hals, men gjennom å la seg selv fortolke av et annet menneske. For å si det på en annen måte: dersom Peer ikke hadde gått utenom, hadde han ikke hatt behov for Solvejgs dikteriske redningsaksjon.

Ser vi Peer som en representant for det menneskelige, er våre liv, som Peers, preget av en «gåen utenom». Vi er slik støpt at vi ikke alltid anerkjenner våre menneskelige forutsetninger. Vi tror stadig at våre blikk på verden og oss selv en vakker dag skal gi oss ultimate svar. Mennesker ser seg stadig som oppdagelsesreisende i grunnleggende filosofiske problemstillinger, og som oppdagelsesreisende betraktet, ligger det i oss en forestilling om at det ideelle, det sanne, kan finnes, bare vi undersøker omverden grundig nok, eller gransker oss selv analytisk nok.

I diktningen fremstår verden innen rekkevidde. Hele den fiktive verden finnes der, på sidene eller mellom permene. Dette avlyser midlertidig vår jakt etter bevis i en empirisk verden der helhet er umulig å fastholde. Det litterære verket viser oss noe helhetlig i den menneskelige erfaringen, som i livet ellers fremstår u-begripelig, nettopp fordi noen slik helhet ikke eksisterer. Det er denne mangelen på helhet i den empiriske verden Peer har sett bort fra når han har trodd at han skal kunne finne sin bestemmelse, sitt ideal. At Solvejg tar ham imot i en poetisk vending, og dermed løser ham fra forestillingen om dette idealet, sier noe om diktningens dannende potensiale. En kunne kanskje si at i diktningen er alle menneskers egen Solvejg implisert.

### 6.1.1 Diktning som estetisk uttrykk, erfaring og livsform

Estetikkbegrepet har mange ulike betydninger. Sier en at noe er «estetisk», mener en kanskje at det er vakkert. Sier en at et uttrykk er «estetiserende», derimot, kan det være ment nedsettende om en overflatisk fremstilling av en alvorlig, komplisert sak. *Peer Gynt* blir for eksempel i noen fortolkninger konseptualisert som en «estetiker» i Kierkegaardsk forstand (se f.eks. Bull 1967; Ystad og Aarseth 2007). Det vil si et menneske som lever i øyeblikket, for sanselig nytelse, ute av stand til å ta etisk eller moralsk ansvar for konsekvensene av sin egen livsførsel. Estetikkbegrepet jeg går ut fra her, har sitt opphav i kunstfilosofien, og det søker blant annet å belyse de sider ved en estetisk forståelse av skjønnlitteraturens funksjon, eller virkemåter, som kan tenkes å få betydning for litteraturens legitimitet i skolen.

Ordet 'estetikk' har gresk opphav. 'Aisthesis' og 'aisthetikos' betyr henholdsvis 'fornemmelse' eller 'sans', og 'sansende' (Bale 2009 s 10). Den første som brukte begrepet i filosofisk sammenheng, var Alexander Baumgarten, i sitt verk *Aesthetica* (1750-1758). Han knytter estetikk opp mot en bestemt type erkjennelse, nemlig den sanselige, og denne erkjennelsesformen består ifølge ham, i at mennesker gjennom sine medfødte sjelsevner er i stand til å sette sammen et mangfold av sanseintrykk til et forståelig hele. Når vi for eksempel sier at vi fortolker verket *Peer Gynt* slik eller slik, er det nettopp et uttrykk for at vi sammenholder de enkelte ordene, replikkene og scenene til en bestemt, helhetlig mening. I likhet med Baumgarten, legger Immanuel Kant i sin *Kritikk av dømmekraften* (1790), vekt på at det er en bestemt evne mennesker har til å se sanseintrykk i samsvar med et hele, som er årsaken til at vi betrakter noe som vakkert, eller «skjønt». Det som skiller Kant fra Baumgarten, er at Kant beskjeftiger seg med menneskers betingelser for erkjennelse overhodet, og han ser det som noe som ligger i det menneskelige, uavhengig av både sansning og begreper (Bale 2009 s 11). Kant impliserer, med andre ord, at evnen til å oppfatte noe estetisk, er en *egenskap* ved mennesket, som i sin natur er uavhengig av tid og sted. Det vil si en universell forutsetning for menneskers bevissthet, og dermed for deres erkjennelse av verden. Det er ikke kontekstuavhengig *hva* et gitt menneske opplever som et estetisk objekt, eller *hvordan* hun dømmer om det, men selve kapasiteten fremlegger Kant som en egenskap ved menneskers sinn, uavhengig av tid, sted og sosial klasse.

En annen viktig side ved Kants utlegning, er at han skiller den estetiske erfaringen fra den sanselige erfaringen. I det første tilfellet søker vi sammen med mennesker som dømmer som oss (eller vi søker å dømme som de menneskene vi opplever tilhørighet til). Det vil si at den estetiske dømmekraften ledsages av et ønske om fellesskap, mens den sanselige erfaringen

ikke gjør det. Det er viktigere for oss, som sosiale vesener, om vennene våre deler smaken vår for musikk, enn om de også fryser når vi fryser. Ser vi estetikken slik, som konstituerende for det sosiale, dreier den seg ikke først og fremst indre, private, mentale opplevelser, men inkorporerer grunnleggende et menneskelig behov for fellesskap. Den estetiske kapasiteten hos mennesker er også en sosial kapasitet.

Noe som skiller dette estetisk anlagte fellesskapsbehovet fra mer biologisk grunnleggende behov for sansestimuli, er at det ikke oppleves instrumentelt. Det er ikke først og fremst styrt av konkurranse, individorientering eller nyttetenking i snever forstand, men er en betingelse for et godt, sosialt liv. I artikkelen «Critical Aesthetic Realism» knytter Jennifer Mc Mahon, med utgangspunkt i Kant, det estetiske til det samfunnsmessige: “My suggestion is that the aesthetic creates the conditions for community” (Mc Mahon, 2011 s.66). At vi i en kultur (eller en skoleklasse, kunne vi si) deler estetiske erfaringer blir et signal om at vi er viktige for hverandre. Å dele ferdigheter, for eksempel i fremgangsmåter for å sette opp et budsjett for privatøkonomien, er i denne forståelsen ikke like sosialt viktig. Den estetiske kapasiteten, hevder Mc Mahon, er et antropologisk svar på menneskers behov for å føle sammenheng mellom selvet, naturen og samfunnet. Mangel på delte estetiske opplevelser fører til fremmedgjøring:

Anyone whose behaviour reflects a sense of alienation from nature and community, or a sense that all their actions are but a useless expenditure of energy in a meaningless world, we treat as mentally unwell. When functionally well, we do not behave as though we are racing toward nothingness, yet this is what behavior fueled by reason and hard evidence alone would look like. (Mac Macon 2011 s 67)

I denne forståelsen av estetisk erfaring og dømmekraft, tildeles estetikken et eget område både i menneskers tanke-, følelse-, og samfunnsliv. Den utgjør et bestemt liv i språket, for å si det med Wittgenstein. En *livsform*. Vi kunne si med Kant at evnen til å erfare estetisk, og evnen til å felle dommer over slike erfaringer, får tildelt en spesiell rolle, idet den bygger bro mellom menneskers indre liv og det sosiale, og slik gjør det mulig å leve meningsfylte liv i samfunn med andre. Slik kunne en tenke seg at litteraturen i skolen kunne legitimeres ut fra det i utilitaristisk målestokk formålsløse målet; å ha det godt.

### 6.1.2 Estetikk som dannelselse

Kants estetikk er fundert på en moderne tredeling mellom fornuften, moralen og estetikken. I artikkelen «Ikke kun teori, ikke kun æstetik. Om dannende læsninger som utfordring til æstetisk teori» (Eriksson 2000) fremfører Birgit Eriksson i utgangspunktet en kritikk av denne

tredeelingen, og dermed indirekte en kritikk av Kant. En viktig innvending hun har mot tredeelingen, er at den filosofiske samtalen om litteratur fortoner seg fjern fra fortolkerens praksis. På dette punktet tangerer hun Anniken Greves forbehold mot å la teori styre fortolkningen av litteratur (Greve 2008). I den kantianske estetikkens sted anlegger Eriksson et førmoderne dannelsesbegrep, og fremholder at dannelsen ikke er noe en *har*, men noe en *gjør*. Danningen er en handling, en prosess, og denne prosessen impliserer en utvidelse av erfaringen.

En side ved Erikssons resonnement som er vesentlig i denne sammenhengen, er at forfatteren insisterer på en distinksjon mellom *dannelse* på den ene siden, og *oppdragelse* på den andre. Individet er allerede dannet, og dannelsen er en prosess som aldri avsluttes. Oppdragelsen, skriver Eriksson, innebærer at individet skal nærme seg en kjent, ytre norm. Dannelsen, derimot, er usikret og uforutsigelig, og inngår i et spill der man ikke allerede vet hva man skal vite (Eriksson 2000 s 117). Denne uforutsigeligheten er et grunnelement i dannelsen. Det vil si: dersom man allerede vet hva man skal vite, og hvordan man skal vite det, er det ikke tale om dannelsen, men om oppdragelse.

Hvis vi vil se lesing av litterære verk som dannende, får dette konsekvenser for hvordan vi didaktiserer slik lesing i skolen. Fremstiller vi det som en aktivitet der vi allerede vet hva vi skal vite (verkets tematiske innhold), og hvordan vi skal komme frem til slik viten (ferdighet), har vi forlatt dannelsespotensialet til fordel for oppdragerrollen. Dannelsen i et litterært fortolkningsperspektiv, må derimot vektlegge hvordan fortolkningen er et spill mellom leseren og teksten, der både helhetsforståelse om teksten selv, og om selvet, stadig utvides, eller dannes. Slik dannelse kan ikke tenkes normerende eller preskriptivt. Dersom dannelsen, eller oppbyggeligheten blir et krav, blir den til oppdragelse. Her ligger så vidt jeg kan forstå knuten ved kritisk literacy forstått som dannelsen. Den foreskriver en målsetting om en kritisk innstilling til tekstens utsigelse (jf. Skjelbred og Veum 2013 s 18), og gjør dannelsen til et spørsmål om a priori fastsatte formål.

Erikssons førmoderne perspektiv på estetikk rammer bare delvis den kantianske, om vi legger vekt på hennes forståelse av dannende lesning som en aktivitet som har potensiale til å utvide våre helhetsforståelser. Denne erkjennelsesutvidende kapasiteten ved estetikk forstått som dømmekraft er også tilstede hos Kant. Selv om estetikkteorien hans vesentlig konsentrerer seg om de mentale prosesser som fører til estetiske erfaringer og dommer, er det i Mc Mahons (2011) fortolkning av ham også et aspekt ved teorien at den anlegger et allment perspektiv på slike egenskaper. Det gjør at det er mulig å se den estetiske erfaring som en forutsetning for meningsfulle fellesskap. Når Eriksson understreker betydningen av at den

litterære fortolkningen er en utveksling mellom leserens erfaringer og teksten selv, der leseren allerede er dannet, må denne dannelsen i individet ha sitt opphav i tidligere estetiske erfaringer. Disse erfaringene, som vi alle på ulike måter har, er det Kant gir oss begrep om. Det er mulig å forstå disse begrepene som navn på egenskaper vi mennesker deler, og som på grunnleggende måter gjør dannelsen, forstått som noe vi *gjør*, mulig.

## 6.2 Jakten på selvets dannelse

*Peer Gynt* innledes med en jaktfortelling der hovedpersonen konstruerer seg selv som jeger. Det faktum at han ikke kommer hjem med noe bytte, skyldes naturens luner. I motsetning til Ibsens forelegg for sin hovedperson, «den forfærdelige skytter Peder Jynt» (Botten-Hansen, her etter Aarseth 1993 s 195), er ikke Peer noen stor jeger. Fortellingen om bukkerittet fremstår som en ironisert jakt-skrøne der helten vendes til anti-helt. I tradisjonelle jaktfortellinger kommer vi sjelden i tvil om jegerens egenskaper som skytter, eller om hva som er målet for jakten, eller jaktens bytte. En jakt er i sitt vesen målrettet. Det kan hende det ikke blir noen fangst, men jakten har alltid nedleggingen av byttet som sitt ultimate mål. Det er en målstyrt, instrumentell aktivitet. Jaktmotivet i *Peer Gynt* er ikke bare knyttet til reinsdyrjakten i første scene. Hele verket kunne leses som en jakt etter identitet, etter svar på spørsmålet om hvem Peer selv *er*. Slik er den i slekt med en sjanger som oppsto i opplysningstiden, og hvis grenser tøyes og utfordres i romantikken, dannelsesromanen.<sup>39</sup>

Goethes *Wilhelm Meisters læreår* (1795-96) er beskrevet som et av de første eksempler på sjangeren dannelsesroman. Slike romaner kjennetegnes ved at de beretter om en ung, gjerne følsom, persons søken etter svar på livets spørsmål. Jakten på disse svarene foregår konkret i en fysisk og mental vandring, i verden og i eget sinn. Denne sjangeren har tydelige forbindelseslinjer til eventyrtradisjoner som forteller om den yngste av tre barn som reiser ut i verden for å søke lykken. Det er karakteristisk for slike fremstillinger at hovedpersonen, gjennom ulike prøvelser, selv erfarer og reflekterer over livets grunnleggende spørsmål, og at vedkommende vender hjem med større innsikt enn ved reisens begynnelse. Motivasjonen for å finne svar på livets spørsmål oppstår som resultat av en mangel, eller et følelsesmessig tap, ved starten av fortellingen. *Peer Gynt* kjennetegnes av et slikt dannelsesliknende prosjekt, og speiler mange av dannelsesromanens kompositoriske og tematiske elementer.

---

<sup>39</sup> Dette på tross av at verket ikke er noen roman, men et «dramatisk dikt».



Dersom vi skulle se verket som et bidrag til denne tradisjonen, er det likevel noe som mangler; det er vanskelig å se at Peer *selv* vinner noen innsikt. Den er det eventuelt Solvejg som bidrar med i dramaets siste scene, som en *deus ex machina* i et, klassisistisk betraktet, svakt plot. Denne kritikken av plottet, eller komposisjonen av de ulike handlingene i verket som helhet, var dominerende i verkets tidlige resepsjon (jf. Rees 2014 s 8). Det var ifølge denne kritikken ikke mulig å forstå fjerde handlingens degenererte fremstilling av Peer i sammenheng med Solvejgs mottakelse av ham. Hennes handling fortonte seg uforståelig, eller umotivert, og hele sluttscenen uklar.

Når Ibsen likevel lar Solvejg spille denne rollen, er det grunn til å tenke at hennes offer nettopp *ikke* skulle være motivert av Peers vandel, *og* at Peers egen vandring nettopp *ikke* i seg selv skulle forsyne ham med eksistensiell selvinnsikt. For er det ikke tvert imot slik, at den jakten på svar han legger ut på, nettopp hindrer ham i å finne dem. Jegeren Peer står, i kraft av å være jeger, ammunisjonsløs overfor sitt eksistensielle bytte; *selvet*. Slik varsler dramaets avslutning en forståelse av menneskers potensiale for selv å vinne innsikt i livets gåter, som står i motstrid til de litterære tradisjonene verket nærer seg av. Når byttet i jakten er 'selvet', blir jakten på det fruktesløs på grunn av at det abstraheres ut av sin sosiale og situerte sammenheng. Dannelsen av et 'selv' er ikke mulig å målstyre slik en reell jakt er det. Den kan heller ikke fullbyrdes så lenge den sosiale konteksten mangler. Peer river seg løs fra enhver sosial kontekst i den tro at bare han får gjort noe riktig stort, eller bare han leter lenge nok, vil han materialisere seg som «seg selv».

### 6.2.1 Dannelsen i en hermeneutisk kontekst

Mange har tematisert misforholdet mellom den litteraturlesende praksis og det moderne norskfagets målorientering (se f. eks Krogh og Penne 2015; Ongstad 2015). Søkelyset rettes blant annet mot målorienteringens konsekvenser for norskfagets innhold og metoder, og mot spørsmål om hvorvidt faget ikke lenger skal forstå seg selv som grunnleggende hermeneutisk. Spørsmålet er om ikke dannelsesbegrepet forstått som kritisk literacy legger noen rammer for fagets selvforståelse, som øker faren for å utdefinere hermeneutikkens relevans for litteraturundervisning. Litterær lesing gjøres i mange tilfeller til spørsmål om teknikk og strategier.

I artikkelen «Ein utdana mann og eit dana menneske. Framlegg til eit utvida daningsomgrep» (Hellesnes 2004[1992]), foretar Jon Hellesnes en distinksjon mellom

begrepene 'dannelse' og 'utdannelse'<sup>40</sup>, i en impuls tilsvarende Birgit Erikssons (2000) distinksjon mellom 'dannelse' og 'oppdragelse'. Dannelsesbegrepet knytter han til praksis, eller det å *være*, mens utdanning koples mot det å få, eller *ha*, kunnskap om noe. Dannelsen er hos ham en praktisk og sosialt situert hendelse, og kan ikke sikres gjennom kriterier. Man kan med andre ord ikke på forhånd formulere dannelsesmål uten å øve vold mot forståelsen av dannelse som en praktisk og sosial hendelse. Hellesnes refererer ikke til Wittgensteins dagligspråksfilosofi i sin artikkel, men hans snakk om «daglegverd» og praksis som grunnleggende for forståelse overhodet, klinger godt med Wittgensteins insistering på å undersøke praksis for å uttale seg om mangfoldet i hva vi bruker språket til. Hellesnes' resonnement over skillet mellom «daning» og «utdanning» bruker dessuten et bildespråk som ligger nært Wittgensteins språkspillbeskrivelse av byggerne i §2<sup>41</sup>:

Den som grunnar over rasjonelle og effektive middel for å nå eit gitt mål, han grunnar best om han har relevant utdanning. Når det til dømes gjeld kunnskap om kor bjelkane skal plasserast i høve til kvarandre, kor stort mellomrommet mellom bruhovuda skal vere, kor mykje støypematerial som er optimalt osv., så kan ein vinne dette slags kunnskap gjennom utdanning i ingeniørkunst. Snakket om utdanning og snakket om mål-middel-relasjonar har nær logisk skyldskap (Hellesnes 2004 [1992] s 80)

Dannelse, skriver Hellesnes, er det samme som å reflektere over den erkjennende subjektivitetens forhold til dagligverden, som alltid er utgangspunktet, også for faglig og akademisk refleksjon (Hellesnes 2004 [1992] s 81). Hellesnes' refleksjoner over dannelse synes å være orientert mot en kritikk av historievitenskapelig teoretisering som blir blind for dagligverden. Jeg ser en sammenheng mellom Hellesnes' advarsel mot over-teoretiseringens blindhet for dagligverden, og Greves insistering på ta hensyn til grunnbegreper i litterær fortolkning. Hellesnes ser imidlertid flere fallgruver for dannelse:

Verda slik ho ter seg gjennom einskild-vitenskapelege kategoriar kan altså verte absolutert. Dette er scientisme. Men «den naturlege holdninga», den kvardagstyngde måten å forstå verda tankelaust på, kan og verte absolutert. Dette er naivitet. I begge fall (scientisme og naivitet) ser vi bort frå at vi alltid står i ein utvideleg forståingssamanheng, og at det finst ein «framstillingsproblematikk». (Hellesnes 2004 [1992] s 84).

Hvis vi kobler vi denne nyanseringen på Greves fremheving av grunnbegreper, hva kan vi slutte om litterær forståelse og dannelse? Skal vi sette litterær fortolkning og dannelse i dialog med elevenes dagligverden og dagligspråk, sikrer vi litteraturundervisning mot det Hellesnes kaller absolutisme, bare i den grad vi samtidig er klar over at litterær fortolkning står i det han

---

<sup>40</sup> Eller 'daning' og 'utdanning'. Forfatteren bruker begrepet 'dannelse' når han vil utskille 'daning' fra åndssnobberi ('dannelse').

<sup>41</sup> Jf. Kap. 4.4..

kaller en utvidelig forståelsessammenheng. Nøyaktig hvilke forståelser som utvides, eller hvilket utbytte som kan forventes etter endt lesning, kan imidlertid ikke fastsettes på forhånd, uten å risikere å omforme dannelsen til teknikk.

Når Hellesnes identifiserer dannelsen med praksis, eller med noe vi *er*, i stedet for noe vi *har*<sup>42</sup>, legger han vekt på at dannelsen, i motsetning til utdannelsen, ikke har noen begynnelse eller slutt: «Daninga har heller ikkje noko byrjingstidspunkt, for når vi tek til å dane oss sjølve, så er vi alt dana av andre» (Hellesnes 2004 [1992] s 79). Det syn at leseren allerede er dannet, eller allerede har en livs- og verdensanskuelse før lesningen, er en hermeneutisk innsikt. Fortolkning av omverden er umulig å tenke seg uten det hermeneutikken kaller en forståelseshorisont; det vil si noe man forstår det man forsøker å forstå *ut fra*. Om samspillet mellom leserens forståelseshorisont, og det som blir forstått, skriver Hellesnes dette:

Det fram-stilte og det vi ordnar fram-stillinga i samsvar med, det vi forstår og det vi forstår ut frå, viser til og føreset kvarandre gjensidig. Det forståtte kan t.d. vere ei åtferd, eit tekststykke eller ei samling antikverte verkty. Det vi forstår ut frå kan vi med ein noko grov, men vanleg metafor kalle *forståingshorisont*. Utan forståingshorisont ville åtferda berre vere fysiske rørsler, tekststykket berre krot og figurar, verktya berre jarn- og trestykke; dvs. dei ville ikkje eingong vere det, for dei ville ikkje vise seg *som* noko i det heile teke. Det forståtte verkar attende på det vi forstår ut frå, samstundes som den utvida forståingshorisonten gjer oss i stand til å forstå nye ting. Det nye vi forstår, kan så i sin tur verke utvidande attende på forståingshorisonten osv. (Hellesnes 2004 [1992])

Leseren er altså alltid allerede dannet, eller står alltid allerede i en forståelseshorisont, som uvegerlig virker på det hun forsøker å forstå. Birgit Eriksson minner i sin artikkel om konsekvensene av denne kjensgjerningen: Når en leser begynner å lese en roman (eller et skuespill eller et annet litterært verk), virker forståelseshorisonten, eller dette menneskets personlige perspektiv, inn på helhetsforståelsen etter hvert som lesingen skrider frem. Slik forståelse er med andre ord uløselig knyttet til det faktiske mennesket som leser, og skaper ikke forankring og sikkerhet, men dynamikk og forandring (Eriksson 2000). En litteraturundervisning som tar dette på alvor, kan med andre ord ikke bestemmes på forhånd hva Per (sic!) eller Kari skal ha lært etter å ha lest *Peer Gynt*.

### 6.3 Mot et utvidet grunnlag for legitimeringsspørsmålet

Hva som er den litterære forståelsens rette epistemologiske kontekst, er et spørsmål som kan besvares på ulike vis. Hva er det som skal til for at vi gjenkjenner noe som litterær forståelse? Hva skal til for at vi selv skal forstå oss som litterært kompetente? Det å kunne uttømmende

---

<sup>42</sup> Med tydelig affinitet for Bourdieus *Distinksjonen*

forklare en tekst en gang for alle, har historien vist oss ikke kan være svaret. Med mindre vi ser oss som vesentlig mer kompetente enn tidligere fortolkere av, la oss si, *Peer Gynt*. Spørsmålet om hva som gjelder som litterær faglighet, er imidlertid forbundet med når og hvor den uttrykkes, og i hvilken grad den aksepteres i språkfellesskapet som eksempel på slik faglighet. Kanskje er de to vesentligste forutsetningene for at slik faglighet kan komme til uttrykk på den ene siden viljen til å uttrykke en fortolkning, og et tilstrekkelig tillitsfullt fellesskap å uttrykke den i.

Litterær fortolkning er i alle praktiske sammenhenger usikret, eller «lekk» i den forstand at den har i seg en åpning mot den enkelte leserens horisont, som vi på forhånd ikke kan teoretisere over eller begrepsbestemme. Vi vet ikke på forhånd hvilke åpninger eller lukninger møtet mellom en leser og et litterært verk kan ta. Når en faktisk historisk leser skal realisere en fortolkning i tale eller skrift, er nødvendigvis utgangspunktet de sidene ved verket hun selv begriper ut fra sin erfaring. Dersom hun på forhånd utstyres med overteoretiserende begreper og fremgangsmåter, er lesningen allerede begrenset til hva den kan be-gripe med disse som premissleverandør. Det foregående har vært et forsøk på å se litteraturens legitimitet i skolen fra en side som ikke legger målorienteringen til grunn, nettopp fordi litterær faglighet er kjennetegnet av mangel på sikkerhet, og fordi dens eksistens beror på at vi holder fast ved det usikrede ved den.

Min fremstilling hviler på en opposisjon til et dannelsesbegrep som på vesentlige måter overlapper begreper om kritisk literacy (Skjelbred og Veum 2013; Penne, 2013; Drangeid 2014). Et slikt dannelsesbegrep fremholder metaperspektiv og/eller metakognisjon som forutsetning for dannelse. I litteraturdidaktisk sammenheng anbefaler man ofte eksplisitt undervisning i slike lesemåter (se f.eks. Fjørtoft 2014 og Drangeid 2014). Slike anbefalinger signaliserer, implisitt eller eksplisitt, at å lære å lese litterært, er å lære en teknikk. Slik unngår man også for en stor del det brysomme elementet i en hermeneutisk tilnærming til litterær lesing; leserens forforståelse. Dersom strategiene læres, kan verket fortolkes etter bestemte fremgangsmåter, og elevens erfaringshorisont blir mindre aktuell. Det er så vidt jeg kan bedømme et paradoks at slike holdninger til litterær faglighet konstrueres som sosialt utjevne. En kunne også tenke at litteraturen nettopp var egnet til, gjennom sin fremstilling av menneskelige erfaringer, å realisere en hvilken som helst leser livsopplevelse som en relevant kontekst for lesingen. At den, i kraft av å reise allmenne spørsmål om menneskers betingelser for å leve i en utfordrende omverden, er radikalt demokratiserende. Det vil si: den kan være det dersom en tar dens ikke-instrumentelle liv i språket på alvor, både i egen lesing, og i litteraturundervisning.

*Peer Gynt* har, i mine elevers forståelser, reist mange spørsmål om menneskers betingelser. Hvorfor lyver Peer? Er det for sin egen vinnings skyld, eller kan det ligge et behov for anerkjennelse bak? Hvorfor er Aase så revet med av det Peer sier, når hun synes å vite at det er en løgn? Hva er det som gjør at Peer drømmer om å bli noe stort? Tror vi at han kommer til å få realisert drømmene sine? Hva vil det si å være seg selv, og hvorfor er Peer så opptatt av dette? Hva er det som får ham til å reise fra Solvejg? Hva er han redd for? Er han redd for noe, eller vil han bare ikke forplikte seg? Denne eventyrverdenen han kommer inn i, er den virkelig? Kan den være en forestilling han har med seg fra barndommen? Kunne dette være en lengsel vi alle på et nivå deler: å få oversikt over hvem vi selv er, å bli anerkjent av mennesker rundt oss? Kan denne lengselen bli oppfylt, eller er den som ei gryte med gull ved regnbuens ende, alltid utenfor rekkevidde? Hva er meningen med det hele?

Spørsmålene som reises i møte med *Peer Gynt* genererer også vesentlige spørsmål vi alle forholder oss til på et eller annet nivå, i kraft av å være mennesker. Videre etablerer spørsmålene et meningsfylt fellesskap blant de som deltar i samtalen om dem. Slike spørsmål produserer ikke endegyldige svar, og inngår ikke i en mål-middel rasjonalitet, eller i et instrumentelt liv i språket. De setter på avgjørende måter leseren i en personlig relasjon til verket, og gjør leserens bakgrunn, erfaringer og holdninger relevant for samtalens kontekst: å forstå hva det vil si å være et menneske i verden. Det litterære verket blir den avgjørende sammenhengen for slik forståelse og meningsskaping, og det er verkets tale, handlinger og overordnede utvikling som er slike samtalers data. En litteraturundervisning som er våken for hvilke vesentlige spørsmål et litterært verk reiser, vil alltid måtte vende tilbake til verkets egen tale om disse spørsmålene. Dette kan forstås som den overordnede begrunnelsen for å lese skjønnlitterære tekster i skolen: de åpner et rom der vesentlige spørsmål om menneskelige erfaringer blir grunnlag for en faglighet, et liv i språket, som kjennetegnes av engasjement i tekstens utsigelse, og i de menneskene som deltar i samtalen om den.

I et avsluttende kapittel søker jeg å samle trådene i dette resonnementet over litteraturens legitimitet. Jeg forsøker videre å identifisere noen institusjonelle, praktiske og norskdidaktiske utfordringer som reiser seg som resultat av mine konklusjoner. Til slutt skisserer jeg noen implikasjoner for litteraturundervisning som baserer seg på at litteraturens legitimitet på bestemte måter er knyttet til kultivering av forståelsen av livet selv.

## 7 Livet legitimerer litteraturen. Utenom og hjem<sup>43</sup>

Og likevel må vi  
se og se

etter det som var der  
før øyet

lå åpent, det som blir igjen  
etter at øyet

har sett

Dette diktet av Tor Ulven fra samlingen *Sjøppelsolen* (Ulven 1989 s 49) uttrykker kanskje noe om det menneskelige blikkets, den vitenskapelige observasjonens, den metodiske tvils, tilkortkommenhet overfor menneskets ønske om virkelig å se, om virkelig å forstå de sammenhengene vi inngår i. Frasene «før øyet lå åpent» og «etter at øyet har sett» peker kanskje mot eksistensens grenser, eller mot fødsels- og dødsøyeblikket. Frasene er brutt av markerte linjeskift, noe som understreker fornemmelsen av radikal endring, slik fødsel og død utgjør den radikale forskjellen på å være eller ikke være. Det nydelige i denne fremstillingen, for å bruke et slikt ord, er dets «Og likevel». Det er altså på tross av vår forgjengelighet, på tross av våre menneskelige betingelser, på tross av øyets synsvidde, eller forståelsens begrensninger, at mennesket *likevel* er engasjert i å «se og se» etter de sammenhengene vi i kraft av å være mennesker aldri *kan* få oversikt over.

Å *likevel* dele interesse for slike sammenhenger, er noe av det som dypest sett forener oss, som menneskeslekt betraktet. Det er i denne sammenhengen skjønnlitteraturen har sin tydeligste legitimitet. Vi leser ikke først og fremst litteratur for å gjennomskue dens mening. For å si det med Anniken Greve, kommuniserer vi med litterære tekster fra den eneste posisjonen vi har, 'midt i' livet. Verdsettingen av litterære tekster kan med andre ord ikke settes inn i noen mer meningsfylt sammenheng enn dens evne til å bidra til vår orientering i tilværelsen. (Greve 2008 s 280). Dette medfører blant annet at en avgjørende faktor i litterær faglighet kan sies å være evnen til å ta en tekst personlig, eller å se seg som snakket til av teksten. Først da inngår den i den sammenhengen som vil «se og se» etter det som er utenfor rekkevidden av våre instrumentelle liv i språket. Vår kommunikasjon med litterære tekster er like usikret og uavsluttet som våre fortrolige samtaler med mennesker vi har tillit til at deler

---

<sup>43</sup> Det siste leddet i denne kapitteloverskriften er et ydmykt lån fra romantittelen *Kjærlighetshistorie eller Utenom og hjem eller Et epos* av Gine Cornelia Pedersen (2015).

våre interesser. Forsøker vi å sikre den litterære kommunikasjonen, opphører den å ha denne funksjonen. Den opphører å være en litterær tekst.

## 7.1 Likevel

I menneskers søken etter erkjennelse ligger en paradoksal motsetning. Motsetningen mellom på den ene siden, vår målrettede impuls om å søke empirisk sikrede svar, og på den andre siden, vår ikke-instrumentelle impuls om å «se og se» etter det vi aldri kan etablere sikre svar på. Når vi leser skjønnlitterære tekster, er det på tross av våre behov for sikker viten. Skjønnlitteraturens domene er, å likevel, se og se. Diktningen blir i en slik sammenheng et resultat av dette menneskelige behovet. Den overordnede problemstillingen for denne oppgaven har vært:

*På hvilke måter kan spørsmål om skjønnlitteraturens legitimitet i vår tids norskfag besvares uten å legge premisser om nytteverdi til grunn?*

Jeg har søkt å besvare dette gjennom å bestemme skjønnlitteraturens verdi og funksjon i motsetning til det instrumentelle livet i språket. Slik har jeg posisjonert meg som en representant for de som holder skjønnlitteraturen for vesentlig å forvalte andre sider ved livet enn de utilitaristiske (jf. Nussbaum 2010).

### 7.1.1 Utenom. Ideologiske, institusjonelle og praktiske utfordringer

Forskjellen på en overveiende utilitaristisk inngang til skolens samfunnsoppgaver, og den forståelsen av litteraturens verdi jeg har utviklet her, er kanskje også spørsmål om ideologiske motsetninger. En fare ved å innta for ideologiske posisjoner i en didaktisk diskurs, er at aktørene i en slik samtale på uheldige måter fremstår blinde for hverandres poenger. Debatten Eyde og Skovholt tematiserer i sin artikkel (2017), etter Knut Hoems utfall mot sønnens norskbok, var også et eksempel på ideologiske motsetninger med demonisering som effekt: livsfjerne meta-strategier på den ene siden, og tilsvarende livsfjerne bildungs-idealene på den andre. Når jeg i denne oppgaven plasserer skjønnlitteraturen utenfor målorienteringen som rent faktisk styrer skolen som virksomhet, er det ikke først og fremst med et formål om å markere ideologisk ståsted. Det er med utgangspunkt i en refleksjon over litteraturens

funksjon. I den grad resonnetet mitt likevel skulle oppfattes ideologisk, ser jeg noen institusjonelle årsaker til dette.

Skolens målstyringsaspekt er fremtredende i den gjeldende læreplanen gjennom kompetansemålene, og signalene om den kommende revisjonen tyder på at målstyringen som prinsipp skal videreføres. Hvordan en skal kunne formulere mål for arbeid med et skolefaglig innhold som forstås som målrettethetens motsetning, er ikke enkelt å svare på. En kunne tenke seg generaliserte beskrivelser av litteraturundervisningens formålsløse formål, noe som selvsagt ville representere en utfordring for den praktiske operasjonaliseringen av faget i undervisning. Hvordan styringsdokumenter skulle uttrykke at litterær fortolkning representerer et ikke-instrumentelt liv i språket som ikke har noen begynnelse eller slutt, er heller ikke enkelt å forestille seg. Hva er det elevene skal lære? Å forstå livet? Ideer om utdanning og oppdragelse i seg selv, påkaller tanker om en begynnelse og slutt, en målrettethet og en pålitelig vurderingskontekst. Spørsmål som hva elevene skal lære, hvordan de skal lære det, samt hvordan vi skal vurdere deres kompetanse i litteratur, blir kritiske i en sammenheng der en insisterer på et ikke-instrumentelt liv i språket som begrunnelse for innholdet i undervisningen. Det er kanskje ikke «læring» i snever forstand, men «danning» forstått som noe vi er og gjør, som er den rette konteksten for å legitimere skjønnlitterær lesing i livet selv (jf. Hellesnes 2004 [1992]).

Praktiske utfordringer som melder seg, og som også kan bidra til en ideologisk forståelse av mitt resonnet, har med institusjonelle rammebetingelser å gjøre. Det er satt av en viss tid til undervisning i norskfaget, og det vil antakelig ha mange emner å dekke, selv etter at de nye læreplanene er satt ut i livet. Skal man ta litteratur som meddelelse på alvor, og samtidig ta elevenes kommunikasjon med de litterære verkene på alvor, får det to viktige følger: For det første må en prioritere å lese hele litterære verk fremfor utdrag (jf. Penne 2012). Det vil kunne okkupere store flater av timeplanen i et fag, og fortrenge andre sentrale emner. Tanken om litteraturen som samtalepartner om vesentlige eksistensielle anliggender, krever dessuten omfattende forberedelse fra lærerens side, dersom hun ikke først og fremst skal reprodusere ferdige tolkninger og forklare tekstens plassering i en kulturhistorisk sammenheng. Hun bør selv (ny-) lese teksten, for å bedømme hvilke interesser i å forstå livet hun og teksten deler. En løsning på denne problematikken kunne være å utvikle samarbeid om slik undervisning med andre lærere. For meg har dette vært avgjørende, særlig fordi en på forhånd får samtalt grundig om sider ved det verket elevene skal lese.

Dette synet på litteraturens legitimitet representerer dessuten en vesentlig utfordring for tanken om å ha planene for semesteret eller perioden klare før start. Det er avgjørende at



undervisningen tar inn over seg, og bygger videre på, elevenes egne interesser i de spørsmål teksten reiser, og at den er fleksibel med tanke på å trekke nye perspektiver med seg. Dette er konsekvensen av å se litteraturundervisning som et liv i språket der målorienteringen ikke er relevant, og det krever kanskje vesentlig en trygghet på lærersiden, også når det gjelder organisering og planlegging av års- og periodeplaner. Dette kunne kanskje sies å favorisere den autonome, selvsikre, fleksible norsklæreren, og å marginalisere lærere som ikke har norskfaget som sitt viktigste faglige domene. Løsningen på slike problemstillinger ligger ikke i dagen, og fremstår først og fremst som noe kanskje lærerutdannere og norsklærerkolleger ville måtte dele ansvaret for.

### 7.1.2 Inn i klasserommet

En vesentlig utfordring i formidlingen av det synet på litterær lesing denne oppgaven fremfører, er vektleggingen av at leseren må se seg som snakket til av teksten, og på et nivå ta den personlig. Dette utgangspunktet gjør det ikke bare vanskelig, men etisk problematisk, å foreskrive praktiske metoder for litteraturundervisning. Hvordan skal læreren kunne ta hensyn til sine egne og elevenes forståelser, dersom metoden allerede ligger klar? Det følgende innblikket i min praksis som litteraturlærer er ment å fungere som et retorisk kompromiss i denne sammenhengen. Det kan gi noen tanker om hvordan en som lærer kunne tenkes å ta hensyn til det ikke-instrumentelle i litterær lesing. Det er viktig å understreke at jeg ikke anfører disse erfaringene i den hensikt å verifisere resonnementet mitt. De må først og fremst leses som eksemplifiseringer på hvordan en kunne tenkes å løse praktiske utfordringer i litteraturundervisning som legger vekt på litteratur som meddelelse. Utfordringer som særlig tematiseres, er: Hvordan få elever til å lese? Hvor og hvordan skal elever lese? Hvordan utforme opplegg for timene? Hvordan skal den litterære fagligheten vurderes?

I mitt arbeid med lesing av større litterære verk med elever har jeg som regel lest partier av teksten som innledning på økter, og elever har lest et antall sider videre hjemme. Dette betyr også at jeg har vurdert risikofaktoren det ligger i at noen ikke har fått tid til, eller ikke klarte, å lese teksten på egen hånd. Til slike elever har jeg sagt; bare prøv. Se om du kan komme deg gjennom litt. Det er ikke meningen at du skal huske eller forstå alt. Det hjelper vi hverandre med neste gang. Et vesentlig antall elever er så utrente lesere, at hjemme-lesing blir utfordrende for dem. Særlig har jeg opplevd at oppstarten i lesingen har vært vanskelig. Når vi er godt inne i verket, blir det vesentlig mer motiverende for mange å lese hjemme. Antakelig har det noe å si at mesteparten av tiden på skolen i leseperioder er avsatt til å snakke om

teksten. Når vi leser hele verk, vil dette også si at undervisningstimene over relativt lang tid er organisert rundt muntlig og skriftlig arbeid med verket. Elever som ville gitt opp dersom lesingen var over på en økt eller to, ser det kanskje etter hvert som sosialt viktig å ha noe å bidra med.

Jeg har altså overveiende satset på samtalen mellom elever som arbeidsform i undervisningstiden. Gruppearbeidet har som undervisningsorganisering noen fallgruver. De har å gjøre med både sosiale mekanismer, og variasjon i faglig styrke blant elevene. De siste årene har jeg i økende grad sett gevinsten i å variere sammensetningen av gruppene relativt hyppig, og å unngå flere enn tre elever per gruppe. Til samtaleene har jeg forberedt noen spørsmål som belyser de sider ved verket jeg ser som vesentlige for meg selv, og jeg har oppfordret elever til å produsere egne slike spørsmål. Som lærer har jeg brukt timene på å delta i disse samtaleene med elevene. Det er alltid den litterære teksten som skal være sentrum for samtalen, og det er her de finner både de anliggender de mener teksten reiser, og grunnlag for å reflektere over hvordan verket reiser disse spørsmålene<sup>44</sup>.

Spørsmålet om vurdering slår inn i lærerens praksis i denne sammenhengen som et problem. Det er ikke uløselig, men vektleggingen av å ta teksten personlig, og den ikke-instrumentelle samtalen som del av litterær faglighet, er på bestemte måter i konflikt med kompetansemålformuleringer. Et kompetansemål som er aktuelt når det gjelder lesing av Peer Gynt, er dette:

[Eleven skal kunne] analysere, tolke og sammenligne et utvalg sentrale norske og noen internasjonale tekster fra ulike litterære tradisjoner fra romantikken til i dag, og sette dem inn i en kulturhistorisk sammenheng (Utdanningsdirektoratet 2013 s 12).

Elevene mine har møtt en undervisning som i forhold til dette kompetansemålet, kanskje underkommuniserer den kulturhistoriske sammenhengen, i alle fall under lesingen. Analyse, tolkning og sammenlikning ser jeg imidlertid som ivaretatt i arbeidet, gjennom en insistering på den litterære teksten som objekt for undervisningen. Det er likevel slik at når undervisningsaktivitetens legitimitet, eller grunnlag, er forstått som engasjement og interesse i de spørsmål og begreper den litterære teksten reiser om vesentlige anliggender, representerer utfordringer for vurderingspraksis. Hvordan læreren og elevene tre ut av dette livet i språket, så å si, og gå inn i «en prosess der de samler inn og fortolker bevis for læring» (Fjørtoft 2014 s 271)? En slik forståelse av vurdering impliserer på noen måter at klare, relativt objektive

---

<sup>44</sup> Eksempler på slike spørsmål kan være: Hva er grunnen til at Aase er så sint, mener dere? Hva kan være grunner til at Peer forteller moren sin fortellingen om bukkerittet? Hva er det første den grønnkledde sier til Peer? Hvordan kan vi forstå denne replikken? Kan kjærligheten redde noen, mener dere?

bevis kan språkliggjøres, og at disse kan omsettes i begreper som «lav» «middels» og «høy» måloppnåelse. Når vurderingsområdet er preget av mentale størrelser som 'interesse' og 'engasjement', blir slike prinsipper problematiske.

I praksis er det slik at samtalen elever har om teksten underveis forteller noe om både engasjement og interesse, og om evnen til å knytte slike faktorer opp mot tekstens utforming av sitt innhold. Nå har ikke disse samtalen funnet som vurderingssituasjoner, og det tror jeg det er et poeng at de ikke skal gjøre. Det jeg imidlertid har forsøkt noen ganger, er å rigge til liknende samtaler som vurderingsarenaer, der elever både samtaler med hverandre og meg om en tekst de har lest sammen tidligere, og en kortere tekst de har fått lese en halvtime før. Dette er en vurderingsform jeg ser verdi i, og tror det ville være fruktbart å videreutvikle<sup>45</sup>.

Litterære analyser og tolkninger der elever viser både skriftlig kompetanse og kompetanse i litterær fortolkning, er også et vesentlig vurderingsgrunnlag for en litteraturdidaktikk som ser det usikrede ved menneskelivet som sin legitimitet. Grunnbegreper som 'litteratur' 'livet' 'selvet' 'kjærlighet' osv. er utgangspunkt for de fleste spørsmålene elever samtaler om i grupper underveis i lesingen. Skriveoppgaver som dreier seg om litterære tekster må ta slike grunnbegreper inn over seg. De må stimulere elever til å reflektere over den litterære tekstens meddelelse i kontinuitet med livet ellers. Det vil ikke si at det nødvendigvis er relevant å trekke inn *sitt* eget liv ellers, med mindre det er tydelig at oppgaven ber om slike perspektiver, eller det har tydelig relevans i elevteksten som helhet. Jeg har sett det som vesentlig i underveisvurdering å produsere oppgaver som ikke bare besinner seg på grunnbegreper, men som viser tilbake til de samtalen som har foregått i undervisningsforløpet.

For en tid tilbake leste jeg *Hamlet* med en klasse. Mens jeg var opptatt av den nagende tvilen hovedpersonen hjemses av, og ulike språklige uttrykk for den, var mange av elevene opptatt av spørsmålet om hvorvidt man kunne bli gal av å spille gal. Da vi en tid senere leste *Peer Gynt*, viste dette seg å bli relevant på overraskende måter. Flere elever så en sammenheng mellom *Hamlets* og *Peers* galskap, og mente figurene var sammenliknbare på måter som ikke hadde slått meg tidligere. Dette forholdet ble et sentralt emne i mange av gruppesamtalen, noe som resulterte i at jeg laget en skriveoppgave som tok dette inn over seg:

- Vi samtalte i klassen om at *Peer* så ut til å ha blitt gal i scenen der han utropes til keiser over dårekisten. Noen av dere påpekte at denne galskapen var sammenliknbar

---

<sup>45</sup> Den hadde sine klare positive sider, men en utfordring var blant annet å distribuere taletid og å formalisere bestemte samtaleprinsipper. Dette gjorde at samtalen følte i overkant «stiv» og formell.

med Hamlets galskap. Ta utgangspunkt i lesningen din av de to tekstene, og skriv en resonnerende tekst der du reflekterer over på hvilke måter en følelse av tvil kan være årsak til hovedpersonenes galskap

Oppgaven aktiverer grunnbegreper som 'galskap' og 'tvil'. Spørsmålet er selvsagt om dette er tilstrekkelig aktivering av fortolkningskompetansen. Mange ville satse på en analytisk inngang der for eksempel begreper som 'personkarakteristikk', 'vendepunkt', 'monolog' eller 'dialog' osv. ble aktivert. En vesentlig konsekvens av det litteratursynet jeg har argumentert for, er at kommentarbegrepene kan bli analytisk-teoretiske først når den litterære meddelelsens kontakt med grunnbegreper er etablert hos elever. Det tar tid å utvikle elevers tillit til at deres egen forståelseshorisont, og deres eget språk, er et tilstrekkelig utgangspunkt for å begynne å lese, å snakke, og å skrive om, litteratur. Når dette er etablert, kan det teoretisk bestemte ordforrådet bygges ut, men ikke på bekostning av forståelsen av at litteraturens verdi er å finne i de spørsmål og begreper den reiser som får leseren til å tenke på vesentlige sider ved livet. De sidene vi *likevel* «ser og ser» etter, på tross, eller kanskje på grunn av, at vi aldri vil få sikre eller endegyldige svar på dem.

En utbredt bekymring i litteraturredidaktisk sammenheng er elevers manglende evne til å innta en fiktiv leserposisjon, og at litteraturundervisningen derfor må tematisere hva som ligger i en slik posisjon (jf. Penne 2013). Mitt resonnement peker mot at det nettopp ikke er noen posisjon å innta. Mennesker er, i kraft av sine behov for «å se og se», alltid allerede i posisjon. Alltid allerede dannet, gjennom sine liv i fellesskap med andre, og sine vanlige liv i språket. Når for eksempel Sylvi Penne legger vekt på at litteraturundervisning der læreren satser (for) mye på elevenes erfaring synes å favorisere elever fra hjem med overfylte bokhyller, kan det være at resonnementet hviler for tungt på at litterær kompetanse nødvendigvis er det samme som å innta et metaperspektiv overfor tekster. Når vi leser litterære tekster, er det riktig at det er en forutsetning å være klar over at teksten ikke handler om reelle, historiske hendelser. Man må vite at den er fiktiv. Jeg har imidlertid vanskelig for å se for meg at dette skal være så vrient å avklare overfor elever, uavhengig av deres bakgrunn. Jeg ser heller for meg at knuten ligger i det faktum at skolen jevnt over er opptatt av at elever skal hente informasjon ut av tekster, og at undervisningen der litterære tekster er i sentrum, i for stor grad viderefører slike efferente lese måter.

Den overveiende instrumentalistiske innstillingen til tekst som skolekulturen som helhet må ta ansvar for, gjør elever sårbare i møte med en litteraturundervisning som ikke bare påpeker og demonstrerer, men som har i sitt design, sin innstilling, at den litterære tekstens

formålsløse formål er å snakke til oss om vesentlige sider ved livet. At poenget med den litterære teksten overhodet, er at vi på et nivå skal ta den personlig. Det er mulig å tenke seg at nøkkelen til kompetanse i fiktiv lesing ikke først og fremst ligger i flere, eller tydeligere, strategier. Kanskje er litteraturundervisningen den arenaen der vi mest radikalt kan utfordre den instrumentalistiske diskursen skolen for øvrig hegner om

En annen, mer erfaringsmessig fundert, innsigelse mot tanken om at elever med lite erfaring med lesing blir tapere i en slik sammenheng, er det faktum at jeg over flere år har lest hele litterære verk med klasser på påbygging til generell studiekompetanse. Disse elevene har overveiende lite erfaring med å lese fiktive tekster. Likevel ser det for meg ut til at den ikke-instrumentelle innstillingen som i økende grad har preget undervisningen, har fått disse elevene til å interessere seg for, og å engasjere seg i, på hvilke måter de litterære tekstene reiser vesentlige spørsmål om livet. Det faktum at vi har lest både hele, og relativt sett mange, litterære verk, har bidratt mer til deres forståelse av litterære lesemåter, enn noen strategi eller modellering ville blitt i stand til. Dette krever imidlertid, som Gunilla Molloy er inne på (Molloy 2003), en vesentlig endring av lærerens rolleforståelse i litteraturundervisning.

## 7.2 Hjem. En avslutning på et bidrag til en usikret samtale

Jeg innledet denne oppgaven med en refleksjon over Peers søken etter selvets kjerne i «løk-scenen». Det er ikke bare Peer som leter etter kjerne. Utvalget som er satt ned for å utvikle kjerneelementer i norskfaget har hatt sitt eget strev med å skrelle den norskfaglige løken. Siden det utvidede tekstbegrepet som ble innført med Kunnskapsløftet sidestilte skjønnlitterære tekster med andre tekster, og siden fagfornyelsen er å regne som en revisjon, ikke en reform, er det ikke noen overraskelse at skjønnlitteraturen ikke er tildelt et eget kjerneelement, men sees i sammenheng med andre typer tekst i det foreslåtte kjerneelementet «Tekst i kontekst». Der står dette å lese om elevenes lesing etter 10. årstrinn, samt vg2 og vg3:

Elevene skal lese skjønnlitteratur og sakprosa for å få estetiske opplevelser, bli engasjert, lære og få innsikt i andre menneskers tanker og opplevelser. Elevene skal tolke, reflektere, analysere, vurdere og undre seg over tekster fra nåtid og fortid, på bokmål og nynorsk, og i oversettelse fra samisk og andre språk. Teksten knyttes til kulturhistorisk kontekst og elevenes egen samtid og livssituasjon. (Utdanningsdirektoratet 2018 s 4)

Det er mye å glede seg over her, også sett fra denne oppgavens perspektiv. Her aktiveres begrepene «skjønnlitteratur» og «estetiske opplevelser». Engasjement og innsikt i andre

menneskers tanker og opplevelser fremstår som vesentlige målsettinger. De skal få «tolke» og «undre seg over» tekster fra nåtid og fortid, og elevenes egen livssituasjon tillegges en viss vekt. Problemet, sett med denne oppgavens briller, er selvsagt at skjønnlitteraturen ikke har sin helt egne arena, eller sitt eget kjerneelement i utkastet. Et kontrafaktisk og utopisk uttrykk kunne kanskje passe i siste del av oppgaven. Her er et (første og siste) utkast til hvordan kjerneelementet «Skjønnlitteratur» ville kunne se ut som konsekvens av dette resonnementet:

Elevene skal lese skjønnlitteratur fra fortid og nåtid for å lytte til hva den litterære teksten har å meddele dem om vesentlige og eksistensielle anliggender, og for å se seg selv og sine egne erfaringer som relevante i den kommunikasjonen de har med verket. De skal lese og reflektere over tekstene for seg selv og sammen med andre, og de skal fortolke den med utgangspunkt i de spørsmål teksten reiser gjennom sin utforming, og den resonans den gir i deres opplevelse av livets store spørsmål. Teksten knyttes til de sammenhenger som synes vesentlige i den faktiske lesepraksisen. Slike sammenhenger kan være kulturhistorien fra antikken til i dag, andre tekster elevene har lest, eller fenomener fra fortid eller samtid som de, alene eller sammen, ser har relevans for fortolkningen.

Jeg har brukt de foregående sidene på å reflektere over grensene for menneskers (selv)erkjennelse, og lagt vekt på at både våre filosofiske tanker om livets betingelser, og våre litterære fortolkninger, må opprettholde kontakt og kontinuitet med det livet vi ellers ser oss som deltakende i. Dette har vesentlig vært motivert av tanken om at dersom vi fjerner vår forståelse av litteraturens verdi og funksjon for mye fra dagliglivets praksis, står den i fare for å miste sin betydning og legitimitet.

En mengde spørsmål i står fremdeles ubesvart ved denne vandringens ende, for å bruke en metafor fra oppgavens tittel. Noen av disse er: hvilke litterære tekster egner seg til å lese litteratur med elever slik at de setter dem i kontakt med vesentlige spørsmål i livet? Et Hvordan kan forholdet mellom grunnbegreper og kommentarbegreper i elevers fortolkninger tydeliggjøres? Ikke minst sitter jeg igjen med et spørsmål om hvorvidt min forståelse av det estetiske i denne sammenhengen kunne vært utviklet ytterligere, slik at den i større grad tok inn over seg selve opplevelsen.

Mitt resonnement er i seg selv et bidrag i en usikret samtale om, for meg, vesentlige anliggender. Den er på grunnleggende måter situert i min egen posisjon 'midt i' lærerlivet. Dersom noen likevel ser seg som snakket til av den, eller har fått testet noen av sine egne forståelser mot mine, er det et bud på at vi deler et usikret liv i språket, og at samtalen ikke er avsluttet.

# Litteratur

- Andersen, Per Thomas. 1987. «Kritikk og kriterier». I *Vinduet* nr. 3, 1987. Oslo: Gyldendal
- Aristoteles. 2004. *Om diktetekunsten*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk
- Bale, Kjersti. 2009. *Estetikk. En innføring* Oslo: Pax Forlag
- Barthes, Roland. 1981 [1979]. «From Work to Text». I *Textual Strategies: Perspectives in Post-Structural Criticism*. Itaca: Cornell University Press
- Berge, Kjell Lars. 2005. «Skriving som grunnleggende ferdighet og som nasjonal prøve –ideologi og strategier.» I *Det nye norskfaget*, Aasen, A. J. og Nome S. (red.). Bergen: Fagbokforlaget
- Berge, Kjell Lars. 2017. “Det gamle norskfaget er dødt. Leve det nye norskfaget!” I *Norsklæreren. Tidsskrift for språk, litteratur og didaktikk*. Nr. 1 2017. Jubileumsutgave
- Bourdieu, Pierre. 2010. *Distinksjonen. (En sosiologisk kritikk av dømmekraften)* Oslo: Pax
- Bull, Francis. 1967 [1930].”Innledning til ’Peer Gynt’”. I *Omkring "Peer Gynt" En antologi*, Otto Hageberg (red.) Oslo: Gyldendal
- Cavell, Stanley. 2015 [1969]. “A matter of meaning it”. I *Must We Mean What We Say?* Cavell, S. Cambridge: Cambridge University Press
- Cavell, Stanley. 2015 [1969]. “Knowing and acknowledging”. I *Must We Mean What We Say?* Cavell, S. Cambridge: Cambridge University Press
- Cavell, Stanley. 2015 [1969], “The availability of Wittgenstein’s later philosophy”. I *Must We Mean What We Say?* Cavell, S. Cambridge: Cambridge University Press
- Cavell, Stanley. 1999 [1979]. “Between Acknowledgment and Avoidance”. I *The Claim of Reason. Wittgenstein, Skepticism, Morality and Tragedy*. New York/Oxford: Oxford University Press
- Culler, Jonathan. 2012. *Structural Poetics*. London: Taylor & Francis Ltd.
- Dahlager, Lisa og Fredslund, Hanne. 2007. Hermeneutisk analyse –forståelse og forforståelse. I *Forskningsmetoder i folkesundhedsvidenskab*, Vallgård, S. og Kock, L. København: Munksgaard Forlag
- Drangeid, Magne. 2014. *Litterær analyse og undervisning* Oslo: Gyldendal akademisk
- Eyde, Benedicte og Skovholt, Karianne. 2017. «Debatten om norskfaget. En oppsummering.» I *Norsklæreren. Tidsskrift for språk, litteratur og didaktikk*. Nr. 1 2017. Jubileumsutgave
- Eriksson, Birgit. 2000. «Ikke kun teori, ikke kun æstetik: Om dannende læsninger som utfordring til æstetisk teori. I Kyndrup, M og Madsen C (red.), *Æstetisk teori?* Århus: Århus universitetsforlag.
- Fjørtoft, Henning. 2014. *Norskdidaktikk* Bergen: Fagbokforlaget

- Flyvbjerg, Bent. 2004. "Phronetic Planning Research: theoretical and methodological reflections." I *Planning theory & Practice*, 5:3
- Fodstad, Lars A. 2013. «Litteratur uten form? Om læreplanens mål for eldre litteratur på ungdomstrinnet.» I *Literacy i læringskontekster*, Skjelbred, D. og Veum A. (red.) Oslo: Cappelen Damm Akademisk
- Fodstad, Lars A. 2017. "Hva jeg snakker om når jeg snakker om norskfaget." I *Norsklæreren. Tidsskrift for språk, litteratur og didaktikk*. Nr. 1 2017. Jubileumsutgave
- Furumo, Marianne, Gjerde, Rune, Løvold, Hans P. og Magnussen, Hanne. 2013. *Norsk for Påbygging*. Oslo: Aschehoug
- Greve, Anniken. 2008. *Litteraturens meddelelse. En litteraturvitenskapelig tolkningsmetodikk i teoretisk, praktisk og skeptisk lys*. Tromsø: Institutt for kultur og litteratur. Det humanistiske fakultet, Universitetet i Tromsø
- Gourvenec, Aslaug F. 2017. "Det rister litt i hjernen". *En studie av møtet mellom høytpresterende elever i videregående skole og litteraturfaglig praksis*. Stavanger: Universitetet i Stavanger, det humanistiske fakultet.
- Hanson, N. R. 1958. *Patterns of Discovery. An Inquiry into the conceptual foundations of science*. Cambridge University Press
- Hellesnes, Jon. 2004. «Ein utdana mann og eit dana menneske. Framlegg til eit utvida dannelsingsomgrep. I *Pedagogisk filosofi*, Dale, E.L. (red.): Oslo: Gyldendal akademisk
- Hetmar, Vibeke. 1996. *Litteraturpedagogik og elevfaglighet: litteraturundervisning og elevenes litterære beredskap set fra en almenpedagogisk position*. København: Danmarks Lærerhøjskole
- Ibsen, Henrik (1993 [1867]): *Peer Gynt. Et dramatisk dikt. Kommentartutgave ved Asbjørn Aarseth* Oslo: Universitetsforlaget
- Iser, Wolfgang. 1978. *The act of reading. A theory of aesthetic response*. Baltimore: Johns Hopkins University
- Jakobson, Roman. 1978. "Lingvistikk og poetikk" I *Strukturalisme i litteraturvitenskapen*. Heldal, A. og Linneberg, A, Oslo, Gyldendal. S. 119-155.
- Johannessen, Asbjørn., Tufte, Per. A og Kristoffersen, L Line. (2015). *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode*. Oslo: Abstrakt forlag.
- Kaspersen, Peter. 2012. «Litteraturredidaktiske dilemmaer og løsninger: En undersøgelse af litteraturredidaktikkens aktuelle status i Norden.» I *Nordisk morsmålsdidaktikk : forskning, felt og fag*, Ongstad, S. Oslo: Novus.
- Krefting, Ellen. 2013. *Vestens Idehistorie. Modernitetens fødsel 1600-1800*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Kristeva, Julia. 2003. «Fra én identitet til en annen» I *Moderne litteraturteori. En antologi*. Kittang m fl (red.), Bergen: Universitetsforlaget



- Krogh, Ellen og Penne, Sylvi. 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.
- Kunnskapsløftet* LK06 (2006. 2013) Utdanningsdirektoratet
- Kunnskapsdepartementet. 2015. *Fag –Fordypning –Forståelse: En fornyelse av Kunnskapsløftet*. Meld. St. 28. Lastet ned 15.05.2018 fra <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld.-st.-28-20152016/id2483955/sec1>
- Langer, Judith, A .2011. *Envisioning literature : literary understanding and literature instruction*. Teachers College Press.
- Mc Mahon, Jennifer A. 2011. «Critical Aesthetic Realism». I *The Journal of Aesthetic Education*. Vol. 45 No.2 University of Illinois Press
- Matre, Synnøve og Solheim, Randi. 2015. Writing education and assessment in Norway. Towards shared understandings, shared languages and shared responsibilities. I *Languages, Literatures, and Literacies. Researching Paradoxes and Negotiations in Scandinavian L1 Subjects*. University of southern Denmark/Oslo and Akershus College of Applied Sciences.
- Molloy, Gunilla. 2003. *Att läsa skönlitteratur med tonåringar*. Studentlitteratur.
- Nordstoga, Sveinung. 2017. «Klimakrise i norskfaget.» I *Norsklæreren. Tidsskrift for språk, litteratur og didaktikk*. Nr. 1 2017. Jubileumsutgave
- NOU 2015:8 (2015): *Fremtidens skole: Fornyelse av fag og kompetanser*. Oslo: Kunnskapsdepartementet
- Norskundervisning.no. 2018. «LNU-konferansen i Bergen 16.-17. mars: Dømmekraft i norskfaget». Lastet ned 30.01.2018, fra <http://www.norskundervisning.no/ukategorisert/2018/01/lnu-konferansen-2018-bergen-16-17-mars-dommekraft-i-norskfaget/>
- Nussbaum, Martha. C. 2010. *Not for profit: why democracy needs the humanities*. Rinceton: Princeton University Press.
- Ongstad, Sigmund. 2004. *Språk, kommunikasjon og didaktikk*. Bergen: Fagbokforlaget. Landslaget for norskundervisning.
- Ongstad, Sigmund. 2015. «Competing Disciplinarity in Curricular L1. A Norwegian Case. I *Languages, Literatures, and Literacies. Researching Paradoxes and Negotiations in Scandinavian L1 Subjects*. University of southern Denmark/Oslo and Akershus College of Applied Sciences.
- Penne, Sylvi 2012. «Når delen erstatter helheten: litterære utdrag og norskfagets lærebøker.» I *Teorier om tekst i møte med skolens lese- og skrivepraksiser*, Matre, S. Sjøhelle, D. K. og Solheim R (red.). Oslo: Universitetsforlaget
- Penne, Sylvi. 2013. ”Skjønnlitteratur i skolen i et literacy-perspektiv.” I *Literacy i læringskontekster*, Skjelbred, D. og Veum A. (red.) Oslo: Cappelen Damm Akademisk

- Peräkylä, Anssi. 2004. "Reliability and validity in research based upon transcripts." I *Qualitative Research: Theory, Method and Practice*, 2nd edition. Silverman, D (red.), London: Sage
- Rees, Ellen. 2014 *Ibsen's Peer Gynt and the production of meaning* Oslo: Senter for Ibsen-studier
- Rosenblatt, Louise. M. 1994. *The reader the text the poem : the transactional theory of the literary work ; with a new preface and epilogue*. Southern Illinois University Press
- Rødnes, Karianne. 2014. "Skjønnlitteratur i klasserommet: Skandinavisk forskning og didaktiske implikasjoner" I *Acta Didactica Norge* Vol. 8 Nr. 1 Art. 5
- Shanahan, T., & Shanahan, C. 2008. "Teaching Disciplinary Literacy to Adolescents: Rethinking Content-Area Literacy". *Harvard Educational Review*, 78(1)
- Silverman, David. 2004. *Qualitative Research: Theory, Method and Practice*, 2nd edition. London: Sage
- Sjklovskij, Viktor B. 2003 [1916]: «Kunsten som grep». I *Moderne litteraturteori. En antologi*. Bergen: Universitetsforlaget
- Skaftun, Atle. 2009. *Litteraturens nytteverdi*. Bergen: LNU Fagbokforlaget
- Skarstein, Dag. 2013. *Meningsdannelse og diversitet : en didaktisk undersøkelse av elevers lesninger av norskfagets litterære tekster*. Bergen: Universitetet i Bergen.
- Skjelbred, Dagrund og Veum, Aslaug. 2013. «Literacy i læringskontekster». I *Literacy i læringskontekster*, Skjelbred, D. og Veum A. (red.) Oslo: Cappelen Damm akademisk
- Steffensen, Bo. 2005. *Når børn læser fiktion: grundlaget for den nye litteraturpædagogik*. København: Akademisk forl.
- Steinfeldt, Torill. 2005. «Litteraturhistorie i norskfaget –historiske linjer og aktuelle perspektiver». I *Kultur møte i tekster. Litteraturredidaktiske perspektiv*. Kvalsvik Nicolaysen, B. og Aase L. (red.)
- Toumlin, Stephen. 1990. *Cosmopolis. The Hidden Agenda of Modernity* Chicago: The University of Chicago Press
- Toumlin, Stephen. 2003. *Return to Reason*. Cambridge/London: Harvard University Press
- UNESCO. 2004. *The Plurality of Literacy and its Implications for Policies and Programmes*. UNESCO Education Sector Position Paper. Paris.
- Utdanningsdirektoratet. 2013. *Læreplan i norsk*. Lastet ned 15.02.2018 fra <https://www.udir.no/k106/NOR1-05>
- Utdanningsdirektoratet. 2018. Kjerneelementer i norsk, andre skisse. NOR1-05. Lastet ned 01.05.2018, fra [file:///C:/Users/mariannef/Downloads/Norsk%20\(2\).pdf](file:///C:/Users/mariannef/Downloads/Norsk%20(2).pdf)
- Wimsatt, W.K. jr. og Beardsley, M.C. 1946. I *The Sewanee Review*. Vol. 54 No. 3
- Wittgenstein, Ludvig. 2010 [1953]. *Filosofiske undersøkelser* Oslo: Pax

Ystad, Vigdis og Aarseth, Asbjørn. 2007. «Innledninger og kommentarer [til Peer Gynt].» I:  
*Henrik Ibsens skrifter 5K*. Oslo: Aschehoug.

Aarseth, Asbjørn. 1993. «Etterord». I *Peer Gynt. Et dramatisk dikt. Kommentartutgave ved  
Asbjørn Aarseth* Oslo: Universitetsforlaget