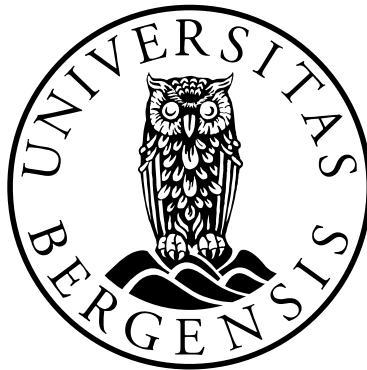


Meningsdannelse og diversitet

En didaktisk undersøkelse av elevers lesninger av norskfagets
litterære tekster

Dag Skarstein



Avhandling for graden philosophiae doctor (ph.d.)
ved Universitetet i Bergen

2013

Dato for disputas: 29. november, 2013

Fagmiljø

PhD-avhandlingen er gjennomført og finansiert ved:

Institutt for lingvistiske, litterære og estetiske studier

Humanistisk fakultet

Universitet i Bergen

Takk

Allerede på planleggingsstadiet var det klart at det empiriske materialet til prosjektet måtte hentes fra klasserom. Målet var å samle inn intervjumateriale fra ti til tolv informanter. Erfarne folk rådet meg til å sikre materialinnsamlingen ved starte opp med det dobbelte antallet: Jeg kunne regne med å miste omtrent halvparten av informantene underveis. Jeg mistet to. Hver og en av informantene brukte av sin fritid for å hjelpe meg. De stilte opp i sine fritimer, før skolen, etter skolen, i helger og hellisdager, uten annet utbytte enn et takk videre på veien. Resultatet ble et bredt og svært rikt materiale som enhver forsker ville ha vært takknemlig for å få jobbe med. Jeg er disse tjueen livsbejaende, nysgjerrige, uselviske og sjenerøse ungdommene uendelig takknemlig.

Få PhD-studenter har hatt større hjelp av sine veiledere enn meg. Alle tre er, som fagpersoner og mennesker, dypt forankret i den humanistiske tradisjonen. Lyttende, entusiastisk, trygg, klok, åpen, nytenkende og alltid strengt faglig har Laila Aase ledet dette arbeidet med varsomme og faste hender. Hvert møte og hver samtale med henne opplevdes støttende, utbytterik og utviklende. Den dagen Laila sa at avhandlingen var klar til å leveres, var en lykkelig dag, en dag jeg delte med henne. Med stor teoretisk kapasitet og streng og kompromissløs veiledning lot Pål Bjørby meg aldri slippe unna med lettvinne løsninger på kompliserte spørsmål. Hans råd og innspill førte prosjektet videre til nye metanivåer, noe som særlig løftet avhandlingen i de siste fasene av arbeidet. Av de utallige tingene jeg lærte av Sylvi Penne, vil jeg særlig trekke fram to ting som gjennomføringen av prosjektet var fundamentalt avhengig av. For det første lærte hun meg å forstå hva kvalitative data er, og hun lærte meg å tolke dem. For det andre lærte hun meg å være tverrfaglig dristig, en dristighet som gjorde at jeg turte å føye sammen og utnytte ulike teoretiske retninger for å belyse de problemstillingene som etter hvert utkrystalliserte seg i analysene. Begge disse er ferdigheter som blir avgjørende for mitt videre arbeid som forsker. Laila, Pål og Sylvi er mine læremestre. Tusen hjertelig takk, ord er fattige...

Gjennom et forskningsopphold ved Scandinavian Studies, ved University of Washington, Seattle, USA, fikk jeg innblikk i et annet utdanningssystem enn det norske. Professor Gray Kochhar-Lindgren var min kontaktperson der. Han møtte meg da jeg akkurat var ankommet, orienterte seg om prosjektet mitt og gav meg råd og tips om hvem jeg med de problemstillingene jeg strevde med, burde kontakte for veiledende samtaler. Gjennom ham fikk jeg avtaler med fremstående fagfolk på områder som læreplanteori, multikulturalisme, didaktisk teori og universitetspedagogikk. Jeg er han en stor takk skyldig.

Mange har vært med på reisens delmål. Spesielt vil jeg takke Ida Holen, Jon-Håkon Schultz, Bodil Moss, Marte Nordanger og Johanne Knudsen som alle har bidratt på forskjellig vis til avhandlingen slik den foreligger. Takk, takk...

Oslo, november, 2013

Forord

Litteratur, flerkulturalisme og norskdidaktikk er tre fagområder som jeg vært opptatt av hele mitt yrkesaktive liv. Fra jeg avsluttet hovedfaget mitt i nordisk i januar 2001, har jeg arbeidet som norsklærer ved ulike institusjoner, videregående både allmenn og yrkesfaglig, private utdanningsinstitusjoner og voksenopplæring. Jeg har drevet språkopplæring og vært foreleser i litteraturdidaktikk ved universitet. Jeg har jobbet med majoritetsspråklige, minoritetsspråklige og med lærerstudenter. Jeg har også publisert mindre, didaktiske arbeider som tar opp litteraturoplæring i minoritetskontekster.

I norsk sammenheng finnes det etter hvert ekstensiv forskingsdokumentasjon på andrespråks-tilегning. Fagfeltet norsk som andrespråk har på forbløffende kort tid etablert seg som et fag med tett sammenheng mellom vitenskapelig kunnskap og didaktisk praksis. Imidlertid er det lite forskning på skjønnlitteraturens funksjon og potensial i en undervisningskontekst der elevgruppene i stadig sterkere grad representerer en kulturell diversitet. Litt polemisk kan man si at det litteraturdidaktiske feltet i relativt sterk grad er preget av folketeoretiske antakelser heller enn forskningsbegrunnet kunnskap. Mitt ønske har derfor vært å belyse litteraturdidaktiske vilkår og begrunnelser i en senmoderne, flerkulturell kontekst.

I en tid der skolepolitikk og utforming av læreplaner i stadig sterkere grad blir underlagt en tenkning hentet fra New Public Management med dens innordning av kunnskap i mer eller mindre universelt gjeldende strukturer, står litteraturens rolle i opplæringen i fare for å miste sin legitimitet. Selv var jeg heller ikke sikker på skjønnlitteraturens potensial annet enn som formaldannende, da jeg startet dette prosjektet. Denne avhandlingens konklusjoner kan imidlertid ikke forstås som noe annet enn en begrunnelse *for* at litteratur må ha en sentral plass i skolen. Analysene av det empiriske materialet peker nemlig entydig i en slik retning. Litteraturoplæring kan imidlertid ikke begrunnes utfra en enkel nyttetankegang, og dens effekt kan heller ikke måles utfra kvantifiserende kompetansemål. Samtidig kan ikke litteraturen lenger begrunnes utfra tanken om at den gir tilgang til universelle verdier eller sannheter. Dette tror verken lærere eller elever i senmoderniteten lenger på. Det handler om noe annet. Denne avhandlingen refererer til dette «annet» som kognitiv og språklig utvikling. Det handler om tolkningskompetanse som gir unge mennesker motmakt i møte med en stadig mer ekstensiv medieeksponering, og det handler om oppøving av metaforisk tenkning som gjør det mulig å overskride det kulturelt selvsagte og innforståtte og å konstruere my mening. Dette lar seg vanskelig gripe innenfor New Public Managements snevre kvantitative kompetanseforståelse.

Oslo, november 2013

Dag Skarstein

Abstract

Dag Skarstein

Diversity and meaning making – a didactic study of students' reading of fictional texts

Bergen: University of Bergen, 2013, 337 p.

Faculty of Humanities

In my dissertation, I examine upper secondary students' discourses regarding fictional texts presented to them in the Norwegian classroom. The research topics are:

By which cultural discourses/frameworks/codes/identities is meaning produced when students encounter academic content presented to them in the Norwegian class room? How are the fictional texts included in the students' meaning making processes? Which consequences may different cultural discourses/frameworks have for students' experiences with the fictional texts?

In my sociocultural and phenomenological approach, the research topics are examined from the perspectives of linguistic research and literature research. In other words, I consider both the readers' interpretation of the texts and language used in the discourse; both what is said and how it is said.

The research data consist of transcribed recorded interviews with 21 students in upper secondary school, five interviews with each student. The students come from different cultural backgrounds, ten of them have Norwegian background and 11 of them have backgrounds from different countries in Africa, Asia, Europe and South-America. The first interview investigates the informants' pre-understanding, their attitude towards school, academic content, as well as other social arenas outside school. The next four interviews address texts from different literary periods: the Enlightenment, The modern breakthrough, psychoanalysis in the 20s and 30s and feminism in the 70s and 80s.

The most important finding of this dissertation is the great diversity of the group. Diversity among students is a well-documented phenomenon in quantitative studies, but this dissertation points to *the nature of this diversity*, particularly regarding meta-language. This diversity is described as a *continuum between student identities including language, which mediates affinity at the one end and students who relate to school, texts and other academic content through meta-cognition and meta-language at the other end*. Students of both genders and different cultural backgrounds are to be found at both ends of the continuum.

Furthermore, the findings point to a great complexity within identities at both ends of the continuum, a complexity that is often under-communicated in pedagogical research. This complexity reveals among other aspects a frequent discontinuity between loyalty to outer (questions of more disciplinary nature) and inner (academic content) conditions of school. Furthermore, the findings show a close link between meta-language and learning modes. Language is therefore regarded as the key factor for learning in this dissertation.

The purpose of the first interview was to investigate the informants' pre-understanding. The informants were for instance asked to talk about texts they had read in Norwegian at any earlier point in their school biographies. Out of 21 informants, only four could remember particular texts, while all could tell about a favorite film. The informants' stories about films reveal why the fictional texts were hard to remember.

In order to make sense in a text, there is a need for context and coherence. The films, in contrast to the fictional text, fulfill both conditions. Regarding context, the films (with one exception, "American blockbusters") communicate values that the students recognize, both when it comes to gender ideology and the strong belief in the individual's capacity to make autonomous choices. These ideologies are prominent discourses in the informants' self-presentation; the films and the informants see the world through the same ideologies, and the films confirm values that the informants recognize. In other words, the contexts of the films are the same as the informants' contexts. Secondly, the films represent narrative units with a beginning, middle and end. The tradition of using excerpts of fictional texts is prominent in Norwegian texts books. This reduces the coherence and complicates the relationship between the reader and the text. When, in addition, the context does not confirm what the reader already knows, the meaning-making process is made difficult in the students' encounters with the texts.

The ideology referred to as the ethics of the autonomous individual is further investigated in four chapters of the dissertation. This ideology is prominent in all the informants' self-presentation. They all believe that their life prospects and opportunities depend solely on themselves; that they have free choice, and if they work hard, they will achieve their goals in life. This discourse is projected on to the academic content, both on to their account of Norway's historic development and on to the fictional texts. Norway's history from the Enlightenment and forth is presented as a narrative about a steadfast, continuous development towards increased individual freedom and a society governed by reason, a narrative that is "crowned" with a happy ending: the informants' own freedom of choice. Their self-image as autonomous individuals is also projected on to the fictional texts. This produces plausible readings of texts from Realism, texts that highlight personal choices and the characters' struggle to become independent individuals. There are less plausible readings of Naturalistic texts that emphasize determinism, and psychoanalytic texts that highlight the individual's lack of control.

The findings of the four chapters have two important didactic implications. Firstly, both in the European Bildung tradition and the more recent American literacy tradition, fictional texts are regarded as didactic tools for expanding students' thinking; their ability to enter into new contexts and to discover other perspectives than their own. The ability to understand, interpret, create, and use written material associated with various contexts is the central skill described in UNESCO's definition of literacy. The inflexibility regarding the use and understanding of other contexts than one's own here-and-now is particularly perceptible at the affinity end of the continuum. This indicates a literacy problem at this end of the continuum. Historical readings of fictional texts challenge the ability to enter into new contexts. This is evident at the end of the continuum where the informants encounter the text with a meta-perspective. These readers take the historical context into account when they interpret the texts, and by this they exceed their own her-and-now perspective when reading. This dissertation indicates a need to reinforce historical readings as a mean to increase students' ability to use and understand text in context.

Secondly, there is no scientific evidence that the autonomous individual exists. Instead the idea of the autonomous individual seems to function as a cultural tool for harmonization. Social sciences indicate that children from middle-class homes are freer in the sense that they have greater opportunity to succeed in the school system, and therefore in their professional careers. Critical voices in the informants' discourses would therefore be expected, but the strong belief in their own opportunity to act on free choice, seem to harmonize potential criticism. In the dissertation's selection all informants seem to have taken over the middle-class' belief in this kind of freedom.

There seems to be a surprising match between the continuum and the categories "non-reader" and "reader". The self-proclaimed "non-readers" often use language that mediates affinity and feelings when talking about the text. This language gives little access to new contexts and interpretive modes. These student identities have less mediated actions than the "readers"; they have less explanations of why they are supposed to read fictional texts, they give few interpretations of the texts and the films, they don't see the texts as relevant to their own social arena. They present few arguments and explanations, and there are few examples of explicit reasoning in their discourse. Instead of arguments, their reactions to the academic content are justified in an emotional language and the distinctions used for evaluating school are the same as when evaluating other social arenas. School does not appear as an arena for learning for the identities at the affinity end. The most frequent distinctions for evaluating school and academic content is "boring" and "fun". "The readers" approach the subject content as well as the films with meta-language that give access to new contexts and they show an ability to use these contexts when interpreting the texts. At this end of the continuum, frequent distinctions are "interesting-uninteresting", "important – not important", "relevant – not relevant". Altogether, this suggests a different learning mode at the different ends of the continuum.

The empirical data brought forth by this project show that students of different genders and cultural diverse backgrounds are to be found at both ends of the continuum, an indication that "all" students are part of the same discursive problem area; the question of access to different aspects of meta-language. This access seems to be vital for learning. Recent studies on this access indicate that meta-language is a matter of social class. The empirical data give little information on the informants' social background, but there are indications that several of the informants who approach academic content with meta-perspectives have parents of higher education.

This dissertation promotes the idea that meta-language must be a central feature of vocational training, and also that Norwegian as a school subject has a particular responsibility for the training of such levels of discourse. The students with a rich meta-language have the ability to create versions of the "world", of the films and the texts that they can give grounds for and explain. This is not possible through a language that mediates feelings and affinity. Meta-language must therefore be regarded as a more powerful symbolic system, a system that mother-tongue teachers have a particular responsibility for developing in order to create equal opportunities for children and adolescents.

Innhold:

En didaktisk undersøkelse av elevers lesninger av norskfagets litterære tekster.....	1
Dato for disputas: 29. november, 2013.....	3
Fagmiljø.....	5
Kapittel 1: Meningsskaping, språk og identitet – avhandlingens forskningsspørsmål og teoretiske rammeverk.....	19
1.1. Prosjektets bakgrunn.....	20
1.2 Nye forskningsspørsmål.....	24
1.3 Elev og tekst – prosjektets fenomenologiske utgangspunkt.....	25
1.3.1 Litteratur og meningskonstruksjon.....	26
1.4 Perspektiver på språk.....	28
1.4.1 Primær- og sekundærdiskurser.....	30
1.4.2 Syntagmatisk og paradigmatisk tenkemåte.....	33
1.5. Meningsdannelse: Kognitivism og sosialkonstruktivism.....	35
1.5.1 Skjemateori.....	35
1.5.1.1 Narrativ strukturering og meningsdannelse.....	36
1.5.1.2 «Livet er en reise» - kognitive metaforer og meningsdannelse.....	38
1.5.1.3 Folketeorier, meningsdannelse og handling.....	41
1.6 Tilegning versus læring.....	43
1.7 Avsluttende bemerkninger til det teoretiske rammeverket.....	44
Kapittel 2: Metodisk del.....	46
2.1 Data og innsamlingsprosessen.....	46
2.1.1 Datamaterialet.....	46
2.1.1.1 Kunnskapsløftet - et policy-dokument.....	47
2.1.1.2 Skolen, elevene og lærerne.....	49
2.2 Informantutvalget, intervjuene, tekstene og forskeren i klasserommet.....	51
2.2.1 Forskeren i klasserommet.....	51
2.2.2 Intervjuguider og klassenes litteraturutvalg.....	52
2.2.2.1 Transkribering av intervjuene og anonymisering.....	54
2.3 Det kvalitative forskningsintervjuet; en presisering som inkluderer validitetsspørsmål.....	54
2.3.1 Forskningsintervjuet.....	55
2.3.2 Forskningsintervjuet som narrativ.....	56
2.3.3 Informant og intervjuer.....	57
2.3.4 Diskursanalyse og folketeorier.....	58
2.4 Selvfremstillingens rammer.....	59
2.4.1 Forskerens for forståelse og perspektiv.....	60
Kapittel 3: Litteraturlesingens vilkår og begrunnelser.....	62
3.1 Generelle vilkår for læring.....	64
3.1.1 David Olson: Skriftsamfunnet og den moderne hermeneutikken.....	64
3.1.2 Thomas Ziehe: Selvdannelse og «den gode annerledesheten».....	66
3.1.2.1 «Den gode annerledesheten» i undervisningen.....	67
3.1.3 Robert Scholes: Literacy og språkmakt.....	69
3.1.3.1 Retoriske lesninger av litterære tekster.....	70
3.2 Litteraturdidaktiske problemstillinger.....	71
3.2.1 Wolfgang Iser: Det imaginære.....	71
3.2.1.1 Det særegne ved fiksjonstekster.....	72
3.2.2 Louise M. Rosenblatt: Litteraturlesing for demokrati.....	74
3.2.2.1 Efferent og estetisk lese måte.....	74

3.2.2.2 Estetiske lesninger og demokrati	76
3.2.3 Laila Aase: Dannelse gjennom samtaler om litteratur	77
3.2.4 Sylvi Penne: Norskfaget og økende sosiale forskjeller	78
4.2.5 Problemene med fiksjonsforståelse: tre svenske avhandlinger om litteraturens plass i en mediehverdag	79
3.3 Oppsummering	81
Kapittel 4: Fortellinger om film	85
4.1 Film som kulturelle og kognitive redskaper	86
4.1.1 Et lite sidespor – en amerikansk tradisjon	88
4.1.2 Å tenke i tautologier	89
4.2 Fortellingene	90
4.2.1 Tre jenter forteller om The Notebook – narrative og metaforiske skjema, identitet og meningsnettverk	90
4.2.1.1. Plottets avgjørende rolle for fortellingen	92
4.2.1.2 Den temporale ordningen	92
4.2.1.3 Seleksjonskriterier	93
4.2.1.4 To måter å konstruere mening på	93
4.2.1.5 Fortellingenes ideologi som fundament for meningsfellesskap	94
4.2.1.6 Zofias historie om The Notebook	96
4.2.2 Ravi, Petter og Frederics fortellinger om sine favorittfilmer	97
4.2.3 Thereses fortelling om The Pursuit of Happyness	100
4.3.4 Nicolais fortelling om The Fight Club	102
4.2.5 Beates gjenfortelling av Cowboys and angels	104
4.3 En presisering av syntagmatisk tenkemåte	106
4.4 Oppsummering	109
Kapittel 5: Fremstillinger av historisk utvikling	111
5.1 Intervjuenes kartlegging av historiesyn	111
5.2 Kollektivt minne	113
5.3 Narrative maler for historieførståelse	114
5.4 Den progressive utviklingsmalen – fra den korte til den lange versjonen	116
5.4.1 Den korte versjonen	116
5.4.2. Drivkreftene og betingelsene for utviklingen av det moderne Norge	117
5.4.3 Den lange versjonen	119
5.5 Oppsummering	122
Kapittel 6: Elevenes selvframstilling og den progressive utviklingsmalen	124
6.1 «Her og nå» – elevenes framstilling av eget handlingsrom	124
6.1.1 «Man velger selv»	125
6.2 Metaforer som identitetsressurser	127
6.2.1 Eksempel på en folketeori: barns utvikling mot selvstendighet	127
6.2.2 Metaforen om det autonome individet	128
6.3 Individmetaforens meningsdel	129
6.3.1 Nicolai: Frihet, mål og mening	129
6.3.2 Frihet i Norge og i andre land	133
6.3.3 Metaforens harmoniserende virkning	134
6.3.4 Frihetens etikk	136
6.4 Oppsummering: Mangelen på kritiske motstemmer	137
Kapittel 7: Tekstlesninger og styrende skjema for meningsdannelse	140
7.1 «Hvordan ville du forklart Opplysningstid til noen som ikke var i klassen?»	141
7.2 De litterære tekstene og metaforen om det autonome individet	143

7.2.1 Zofia, Cindy, Petter og Hassan: «Nora er lei av å gjøre alt, vaske, lage mat, ta vare på ungene...»	144
7.2.2 Hassan og Nicolai om Krohgs <i>Albertine</i> Hoels «Den første» og Ibsens <i>En folkefiende</i>	146
7.3 Litteraturens muligheter i et literacy-perspektiv	149
7.3.1 Å lese mot metaforen – Håkon forsøker å forstå Holbergs prosjekt	150
7.4 Oppsummering.....	151
Kapittel 8: «Vanskelig barndom – voksent individ»	154
8.1 Det narrative skjemaet for psykososial utvikling	155
8.1.2 Eksempler på at skjemaet ikke aktiveres	159
8.2 Det narrative skjemaet og Hoels «Den første»	161
8.3 Oppsummering	164
Kapittel 9: Informantene som elever og lesere.....	166
9.1 Diskursanalysens utgangspunkt og formål.....	166
9.1.1 Identitet som analytisk redskap	167
9.2 Ytre og indre forhold ved skolen.....	170
9.2.1 Metaperspektiv på elevidentitet	172
9.2.2 Elevportretter	173
9.3 Lidija og Jon: et komparativt portrett	174
9.3.1 Holdning til skole og fag.....	175
9.3.2 Meningskonstruksjon og litteraturlesing	177
9.3.3 To fortellinger om Niels Klim reise til landet Cocklecu	179
9.3.4 Kort diskusjon	181
9.4 <i>Lesere og ikke-lesere</i>	182
9.4.1 Ikke-leserne	182
9.4.1.1 Frederic og skolefelleskapet	182
9.4.1.2 Ravi - store ambisjoner, få strategier	186
9.4.1.3 Stingo og den narrative kompetansen	190
9.4.1.4 Silje – en ikke-leser med en overordnet strategi for lesing av fiksjonstekster.....	194
9.4.1.5 Thereses fragmenterte tro på eget handlingsrom	197
9.4.1.6 Donatila: Begrenset lingvistisk kompetanse, men utvidet tenkning.....	203
9.4.1.7 Petters avvisning av norskfagets litteraturtilbud	207
9.4.1.8 Hassan	211
9.4.1.9 Jonathan	212
9.4.1.10 Zofia.....	212
9.4.1.11 Øystein.....	212
9.4.1.12 Emine.....	213
9.4.1.13 Cindy.....	214
9.4.2 Leserne	214
9.4.2.1 Ahmed og det andre perspektivet	214
9.4.2.2 Nicolai – strategier for fremtiden.....	221
9.4.2.3 Beate om sammenhengen mellom livet og det faglige.....	226
9.4.2.4 Nina om egen nasjonal identitet og det norske	231
9.4.2.5 Frida – intellektuelle utfordringer innenfor rammene av emosjonell nærhet	235

9.4.2.6 Håkon – det faglige versus det estetiske.....	242
9.5 Diskusjon.....	246
9.5.1 Et fellesskap av ikke-lesere: Hassan, Jonathan, Ravi, Øystein, Cindy, Zofia, Emine, Stingo, Petter, Frederic, Theres og Lidija. Og Donatila og Silje?	247
9.5.2 Leserne: Jon, Håkon, Ahmed, Nicolai, Nina, Frida og Beate	249
9.5.3 Et utvidet handlingsrom gjennom undervisning i litteratur?	250
Kapittel 10: Fire ulike tilnærminger til tekst.....	253
10.1 Det selvreflekterende subjektet.....	254
10.2 Lesing som transaksjon.....	255
10.2.1 To typer lesehendelser	256
10.3 Refleksivt selv og handlingsrom.....	256
10.3.1 Meningssøkende lesninger	257
10.3.2 Skolske lesninger	262
10.3.3 Avvisende lesninger	267
10.3.4 Fritt assosierende lesninger	269
10.4 Oppsummering	270
Kapittel 11: Oppsummering og diskusjon	273
11.1 Avhandlingens forskningsspørsmål og viktigste funn:	273
11.1.2 Utdypning av avhandlingens funn	273
11.1.3 Komplexiteten i diversiteten.....	274
11.2 Filmers didaktiske potensial.....	276
11.2.1 De litterære tekstenes mangel på kontekst og koherens.....	278
11.3 Styrende rammer for meningsdannelsen i møte med det faglige stoffet	279
11.3.1 Litteraturarbeidet i klassene	281
11.3.2 Dannning i den humanistiske tradisjonen	284
11.4 Identitet, språk og handlingsrom.....	286
11.5 Selvrefleksjon som del av metaspråklig kompetanse.....	288
11.6 Guttene som lesere.....	289
11.7 Minoritet- og majoritet.....	290
11.8 Tendenser til stagnerte læringsprosesser.....	292
11.9 Elevidentitet, kjønn, institusjonsbevissthet og språk	293
Litteratur	299
Vedlegg.....	305
Vedlegg 1	305
Vedlegg 2: Intervjuguider	306
Intervjuguide1	306
Intervjuguide2: Opplysningstid	307
Intervjuguide3: Det moderne gjennombrudd	308
Intervjuguide4: Psykoanalyse.....	309
Intervjuguide5: Feminisme.....	310
Vedlegg 5 – noen litterære tekster (utdrag)	311
Summary.....	327

Kapittel 1: Meningsskaping, språk og identitet – avhandlingens forskningsspørsmål og teoretiske rammeverk

Innenfor humanistiske fag de siste femti årene har man sett en vending fra det ontologiske mot det sosialkonstruktivistiske der meningsskaping i fenomenologisk forstand har blitt et hovedinteressefelt. Innenfor dette perspektivet blir virkeligheten forstått som mediert blant annet gjennom språklige strukturer, inkludert narrative strukturer. I et slikt perspektiv reflekterer ikke vår viten om verden et én-til-én-forhold til en uavhengig ytre verden; den er en konstruksjon. Via denne viten konstrueres og re-konstrueres vår identitet gjennom de diskursene og posisjonene vi deltar i.

Dette dynamiske synet på identitet og meningsdannelse har tradisjonelt stått i motsetning til en essensialistisk forståelse. Likevel er det ikke slik at individet står fritt til å konstruere sin egen «virkelighet». Meningsdannelse skjer innenfor meningskonstituerende tegnsystemer, noe som innenfor denne avhandlingen omtales som rammer, skjema eller diskurser. Det fenomenologiske perspektivet synliggjør rammene for meningsdannelse og forståelse innenfor spesifikke kulturer. Konstruksjonen av vårt «selv» og vår identitet er uløselig knyttet til det sosiale rommet som vi beveger oss i; dynamikken i individets møte med «verden». Det er i denne dynamikken individets handlingsrom skapes. «The goal of a sociocultural approach is to explicate the relationships between action, on the one hand, and the cultural, institutional, and historical situations on which the action occurs, on the other» (Wertsch, Río og Alvarez 1995: 11). Sammen vil disse to perspektivene, det fenomenologiske og det sosialkonstruktivistiske, kunne si noe om rammene for individets meningsdannelse og dets handlingsrom, og også om mulighetene for påvirkning på eget «liv»; sentrale spørsmål innenfor norskfaglig didaktikk spesifikt, og utdanningsforskning og -politikk mer generelt.

I dette prosjektet er det didaktiske perspektivet knyttet til informantenes identitet som elever. Gjennom fem intervjuer med hver informant har denne identiteten blitt forsøkt kartlagt gjennom spørsmål om skolebiografi, holdning til skole, fag og læring, og strategier for å nå fremtidige lærings- og yrkesmål. En elevidentitet må forstås som en kontekstuell identitet som skapes innenfor en institusjon (her: skolen). Det er dette som er avhandlingens didaktiske utgangspunkt. Avhandlingens teoretiske rammeverk bringer sammen ulike forskningstradisjoner for å beskrive denne elevidentiteten. For eksempel henter rammeverket innsikter om identitet og verdier fra sosialantropologi, sosialpsykologi og filosofi, og perspektiver på hermeneutisk tenkning fra litteraturvitenskapen og humaniora.

Det er altså med et mål om å inkludere både «det indre» og «det ytre»; det sosiale og det mentale, prosjektet forsøker å besvare spørsmålene som har vært sentrale i arbeidet med denne avhandlingen: *Hvordan skapes mening hos elever i møte med det faglige innholdet i norskfaget? Innenfor og med hvilke kulturelle diskurser/rammer/koder/identiteter skapes mening? På hvilken måte inngår de litterære tekstene som presenteres i norskfaget, i elevenes meningskaping? Hvilke konsekvenser kan forskjellige kulturelle diskurser/rammer ha for elevenes erfaringer i møte med de litterære tekstene?*

1.1. Prosjektets bakgrunn

Det humanistiske fakultetet ved Universitetet i Bergen godkjente prosjektsøknaden min i mai 2009, og prosjektet startet 1. januar 2010. Prosjektsøknaden hadde tittelen «Ei undersøking av minoritets- og majoritetsspråklege elevar i vidaregåande skule si lesing av norsk skjønnlitteratur». Målet for prosjektet var presisert på denne måten:

Med innføringa av Kunnskapsløftet har klasseromma i vidaregåande skule i større grad enn før ei fleirkulturell elevgruppe¹, og i det fleirkulturelle klasserommet blir diversiteten blant elevane endå tydelegare enn før. Det er difor naudsynt å undersøke meir systematisk samanhengar mellom eleven si for forståing og lesekompetanse.

Gjennom prosjektet vil eg kunne skrive fram ei tenking omkring kultursyn som kan bli lagt til grunn for både lærar, elevgruppe og fagplan. Prosjektet vil såleis kunne bidra til naudsynt fagleg omstilling og fornying i lys av nye fagplanar for skulefaget norsk. [...] Resultata av prosjektet vil difor kunne ha interesse for lærarutdanninga i Noreg sidan det er eit behov for å utvikle forståinga for danningspotensialet i norskfaget og for den rolla faget spelar som kulturformidlar og kulturskapar i eit fleirkulturelt samfunn.

Prosjektets tema hadde som utgangspunkt en økt språklig/kulturell diversitet i elevsammensetningen i vidaregåande skole. Hypotesen var at litterære tekster fra ulike faser av modernitetens fremvekst i Norge/Europa, tekster som tematiserte brudd med tidligere forståelser av identitet, individualitet, individ og selv, ville være særlig utfordrende for elever med ikke-vestlig kulturbakgrunn og slik synliggjøre problemfelt som ikke tidligere hadde vært belyst. Begrunnelsen for prosjektet var altså at den økte diversiteten aktualiserte behovet for en undersøkelse av litteraturens didaktiske potensial. Hovedproblemstillingen var presisert slik:

I kva grad og på kva måte verkar kulturbakgrunnen til eleven inn på resepsjonen av norsk skjønnlitteratur? Korleis kan vi forstå forskjellar i lesemåtar av tekstar som byr på særlege utfordringar ut frå elevane si for forståing? I kva grad er forholdet mellom kulturane i klasserommet gjensidig eller eit utslag av «makt» (t.d. i form av ein posisjon av sjølv sagtheit hjå læraren)?

Individ, person, enkeltmenneske og individualitet er omgrep som står sentralt i den norske sjølvforståinga, dvs. i måten vi snakkar om enkeltindividet på. Omgrepa er historiske, ideologiske og diskursive konstruksjonar som kan undersøkast gjennom litterære og kulturelle gjennombrotsperiodar. Slike gjennombrot førte til store omkalfatringar i mennesket si sjølvforståing, noko som speglar seg i skjønnlitteraturen. Relevant for prosjektet er litteratur frå tre ulike gjennombrotsperiodar i norsk litteraturhistorie frå 1870 til 1980.»²

¹ Ein av de viktigaste endringane med den nye læreplanen *Læreplan i grunnleggjende norsk for språklige minoriteter* i Kunnskapsløftet, som avløyste læreplanen *Norsk som andrespråk for språklige minoriteter*, er at dette er ein overgangsplan: «Det følger av premissene for den særskilte norskopplæringa at læreplanen i grunnleggjende norsk for språklige minoriteter er en overgangsplan som bare skal nyttas til elevane er i stand til å følge opplæring etter den ordinære læreplanen i norsk.» (1) Det er såleis eit mål at dei minoritetsspråklege elevane så snart som råd skal over i klassar som følgjer den ordinære læreplanen i norsk. Denne overgangsordninga er forklart i revidert utgåve av rundskriv F-12: http://udir.no/templates/udir/TM_Artikkel.aspx?id=2759.

² Det moderne gjennombrudd, psykoanalyse på 20- og 30-tallet, og feminismen på 70- og 80-tallet. Før prosjektet ble igangsatt, ble Opplysningstid inkludert som en fjerde periode.

Prosjektsøknaden hadde på denne måten et konstruktivistisk perspektiv der norskklasserommet ble forstått som en mulig arena for synliggjøring av *teknologier* for konstruksjon av identiteter, inkludert identiteter som involverer «det norske»:

Nyare tenking omkring nasjonal identitet ser nasjonalitet som mentale storleikar som stadig må konstruerast og rekonstruerast av samfunnet og individa, heller enn noko stabilt og definert (Cubitt 1998). Slik må lærar og elev i klasserommet utarbeide ei samforståing av kva «det norske» er.

I prosjektsøknaden ble valget av de fire litterære periodene blant annet begrunnet slik:

Prosjektet vil gjere bruk av **gjennombrøtstekstar** dvs. skjønnlitterære tekstar som er skrivne under tre periodar i norsk og nordisk litteraturhistorie som markerer brot med gamle og introduksjon av nye ideologiar. Gjennom desse brota, som òg møtte motstand i Noreg, ser vi korleis det moderne veks fram og korleis dette «nye» blir vår definisjon av det norske. Slike brot, der individomgrepet heile tida blir utvida, fornya og tillagt sider frå ny, moderne kunnskap og tenking, fører til store omveltingar i mennesket si sjølvforståing (Calinescu 1987). Dette finn ein att i litteraturen frå det moderne gjennombrøtet til feminismens (nye) gjennombrøt på 70-talet. Desse gjennombrøtsperiodane fell inn under moderniteten si historie i Europa.

Prosjektsøknadens problemstilling tok utgangspunkt i litteratur(undervisning) som middel for utvikling av metakunnskap om identitetskonfigurasjon. Foucaults begrep «technologies of the self» refererer til «the procedures, which no doubt exists in every civilization, suggested or prescribed to individuals in order to determine their identity, maintain it, or transform it in terms of a certain number of ends, through relation of self-mastery or self-knowledge» (Foucault 1997: 87). Foucault peker på det å *skape seg selv* som et etisk imperativ som er tatt over fra klassisk gresk filosofi av moderne vestlige sivilisasjoner, og det var en slik begrunnelse for litteraturundervisning prosjektsøknaden tok utgangspunkt i. I et slikt perspektiv, der klasserommenes litterære samtaler kan forstås som en «selvets teknologi», var særlig litteratur fra de fire ulike bruddperiodene tenkt som mulige midler for utvikling av *metaforståelse av (egen) identitet* nettopp fordi disse periodene tematiserer individbegrepet i sine introduksjoner av nye og oppgjør med rådende ideologier. Prosjektsøknaden avspeilet slik et idealistisk perspektiv, det vil si en tro på litteraturens «frigjørende» potensial i kraft av teknologi for synliggjøring og utvikling av metaforståelse av identiteter som historiske, kulturelle og diskursive konstruksjoner. Det hermeneutiske arbeidet i klassene ville da avspeiles i en utvikling av metaforståelse drevet frem i dynamikken mellom ulike (multietniske) identiteter i møte med «tekstlige» identiteter fra ulike historiske perioder.

Selv om det empiriske materialet forteller mye om potensialet for utvikling av selvrefleksivitet gjennom litteraturundervisning, var det samtidig andre tendenser/dynamikker enn utviklings-tendensene som trådte frem som prominente. Som analysekapitlene viser, var ikke utvalget av spesifikke litterære perioder avgjørende for avhandlingens funn, og avhandlingens påstand er derfor at valg av andre litterære perioder ville ledet frem til lignende funn.

I prosjektsøknaden ble forforståelse³ knyttet til kulturell kunnskap fundamentert i ideologier/diskurser for hvordan man forstår og formidler identitet, selv og individ. Som i mange fagområder

³ En del begreper hentet fra klassisk hermeneutikk forutsettes kjent og får ingen utarbeidet fremstilling i denne avhandlingen. Begrepet *forforståelse* er kjent fra Hans-Georg Gadamer's hermeneutiske filosofi (Misgeld 1992). Gadamer hevder at man for å kunne forstå en tekst (eller andre meningskonstituerende enheter) må ha en til dels *forutgående forståelse* av hva teksten påstår å si noe om, og av at teksten påstår å si noe som er

innenfor sosialvitenskapene og humaniora finner vi spor av Foucaults tekning omkring mening, språk og identitet i denne avhandlingens teoretiske rammeverk. Prosjektsøknaden var forankret i et slikt rammeverk. Den mest utførlige diskusjonen finner man i arbeidene til L. Althusser, J. Derrida, M. Foucault, J. Butler med flere, der sentrale begreper er *diskurs, selv, subjekt, logoi, «forskjell»/tegnenes differensielle mening, kjønn, makt, interpellasjon*.⁴ Denne brede diskusjonens perspektiver på hvordan forståelser av "selv" og *identitet* (som menneske, kjønn, og så videre) som språklige, filosofiske, vitenskapelige og diskursive fenomen, ligger til grunn for arbeidet til flere av de teoretikerne/forskerne som mer spesifikt blir anvendt i denne avhandlingen, for eksempel J.P. Gee (2008, 2011, 2000/2001), J. Bruner (2003, 1996, 1990, 1986), R. Scholes (1998, 1985) og J.V. Wertsch (2002; Wertsch, Río og Alvarez 1995). Det "narrative"; fortellingen om selvet/kravet om at mennesket "sier hvem/hva det er" (også forklart gjennom Althussers (1971) begrep "subjekt-interpellasjon"), som Foucault har tatt over fra det greske "kjenn deg selv", den kristne selvbekjennelsestradisjon og psykoanalysen, har disse teoretikerne tatt til seg og utviklet videre innenfor sine egne forskningsområder.

Den brede diskusjonen om konstruksjonen av selvet knytter seg kanskje spesielt til Foucaults tekster om individet. I «The hermeneutics of the self» (1997b) viser han hvordan antikkens formidling av «å kjenne seg selv», en etikk som diskuteres av antikkens filosofer blant annet som oppdragende for filosofistudentene, etter hvert endres slik at det i den kristne middelaldertradisjonen får betydningen «å bekjenne seg selv»; et kriterium for å være et etisk kristent menneske. Denne etikken, med sin subjekt-objektsproblematikk, impliserer et subjekt som kan skape avstand til seg selv, vurdere seg selv og snakke om seg selv.

Now, what we need in order to keep our control in the face of the events that may take place? We need «discourses»: logoi, understood as true discourses and rational discourses. (...) The equipment we need in order to confront the future consists of true discourses; they are what enable us to face reality (Foucault 1997: 99).

Hos Foucault får *diskurs* en spesifikk betydning. Han er særlig opptatt av diskurs slik det knytter seg til institusjoner, til deres makt til å tilby «kunnskap» og «sannhet»; «true discourses». Foucaults diskursbegrep refererer altså ikke bare til språk og sosial interaksjon, men til veletablerte områder av sosial kunnskap, først og fremst til skrift og tale som utøves innenfor visse disiplineringsstrategier (vitenskaper) slik de er knyttet til utøvelsen av bestemte praksiser, særlig innenfor institusjoner (for eksempel innenfor skole, medisin, juss, kirke). Begrepets vide betydning bidrar til synliggjøring av ideologisk makt. Dette er ikke mitt primære ærend i analysene av informantenes elevidentitet og elevens meningsskaping. Elevene er ikke «sosiale teoretikere», jamfør J. Butler (2009), det vil si i stand til å utføre en «critique»/radikal utspørring av rådende ideologi eller av skolen som institusjon, *Kunnskapsløftet* og lærerens utøving av ideologi på ulike elevidentiteter. Samtidig er elevenes egen diskurs ideologisk, og som institusjonsidentitet er elevidentiteten underlagt for eksempel utdannings-

meningsfullt og sant, og dels at man må befinne seg innenfor en horisont av betydninger som man kan redegjøre for teksten ut fra.

⁴ Sentrale referanser til denne debatten er *Lenin and philosophy and other essays* (Althusser og Brewster 1971), *Writing and difference* (Derrida og Bass 2001), *Power, Truth and Strategy* (Foucault, Morris og Patton 1979), *Seksualitetens historie* (Foucault 1995a), *Ethics* (Foucault 1997), *Diskursens orden* (Foucault 1999), *Galskapens historie i opplysningens tidsalder* (Foucault, Engelstad og Falkum 2008), *Critique, Dissent, Disciplinary* (Butler 2009)

ideologi som er med på å bestemme denne identitetens betydning. Begge diskurser er med på å skape elevenes selvforståelse og former deres selvpresentasjon som elever.

Prosjektet endret fokus fra formidlingen av kunnskap om den diskursive historien og de verdiene identitet og «selv» har blitt tillagt, og minoritet- og majoritetselevenenes møte med denne kunnskapen, til et sterkere fenomenologisk perspektiv for hvordan man kan forstå *informantenes selvframstilling som elever i møte med fagstoff i en lærings situasjon*. Dette perspektivet undersøkes gjennom elevenes meningskonstruksjon, og også her trer Foucaults diskursbegrep frem som sentralt for de teoretiske vinklingene som avhandlingens analyser hviler på. I avhandlingen blir diskursbegrepet tillagt flere betydninger som blir gjort rede for etter hvert som det er bruk for dem. Men funksjonen som diskurs blir tillagt, hviler på Foucaults tanker om makt, ideologi og identitet (Foucault 1970, 1999, 1997; Foucault, Morris og Patton 1979).

Etter hvert som intervjumaterialet ble samlet inn, kom andre mønstre til syne enn prosjektsøknadens hypotese om skolens «skjulte» institusjonelle makt som avgjørende for møtene mellom tekst og leser. Siden 70-tallet har det skjedd kulturelle endringer i forhold til identitet og selvkonstruksjon i alle vestlige samfunn. Dette har hatt sidevirkninger på elevers handling og motivering i forhold til skolen, og kan ha bidratt til å nedvurdere skolens betydning og rolle (Rose 2012). Flere teoretikere hevder at vi i større eller mindre grad utdanner det J. M. Twenge (2006) kaller *Generation Me* der tradisjonelle autoritetsstrukturer, for eksempel innenfor utdanningsinstitusjoner, blir satt spørsmålsteget ved med utgangspunkt i følelsediskurser og forventinger om muligheter for individuell selvtillit. Norsk skole beskrives ofte som elevsentrert (Woolfolk, Pettersson og Ragnheiður 2004) der sammenheng mellom skole, hjem og fritid fremheves som sentral i pedagogiske og offentlige debatter, læreplanene legger opp til en veiledende lærer og den leserorienterte resepsjonsteorien øver stor innflytelse på litteraturundervisningen (se for eksempel Smidt (1989)). Dette gir signaler om en annen institusjonell praksis enn de «foucaultske» fengslene eller galehusene, eller en annen form for institusjonell maktutøvelse enn den 70-tallets studenter gjorde opprør mot. Det individorienterte perspektivet nedfeller seg også i informantenes talehandlinger. I denne avhandlingen tematiseres derfor en mulig forskyvning fra institusjonell makt til «individmakt», der analysene av elevidentiteter er utgangspunkt for en diskusjon om graden av institusjonell styring som den norske skolen øver på informantenes identitet som elever.

Sara Mills (1997) diskuterer Foucaults diskursbegrep og konkluderer slik: «(...) a discourse is not a disembodied collection of statements, but groupings of utterances or sentences, statements which are enacted within a social context, which are determined by that social context and which contribute to the way that social context continues its existence" (ibid: 10). Det er en slik kontekstuell forståelse av diskurs denne avhandlingen hovedsakelig refererer til. Videre knyttes diskurs også opp til James Paul Gee (2008) definisjon fordi hans diskursbegrep retter seg inn mot analyser av kontekster, spesielt klasseromssituasjoner. Gee beskriver også diskurs som kommunikasjonsmåte og bruk av språk som formidler/skaper/oppretholder verdier og sosiale forhold innenfor spesifikke kontekster. Gee bygger altså på Foucaults diskursbegrep, men hans definisjon skiller seg fra Foucaults ved at diskurs ikke knytter seg spesifikt til institusjoner, men til sosiale (sub)grupper og til disse gruppernes språk. Som hos Foucault har diskurs først og fremst å gjøre med makten til å konstituere og opprettholde makt, men i Gees forståelse knyttes makt til det å være «innenfor» eller «utenfor» grupper. Diskurs beskriver da *meningsnettverk*, altså ikke bare «budskap» i

kommunikasjonssituasjonen, men de verdiene, holdningene og sosiale identitetene som innlemmer individer i en sosial verden, det vil si verdier som utelukker andre forståelsesformer.

Fordi de mest utfyllende analysene av begrepene diskurs, makt, identitet og selv er gjort av Foucault, tok søknaden utgangspunkt i en «foucaultsk» forståelse. Den ideologiske ladningen som kommer til syne i Foucaults utvidete analyser av begrepene, og som videre er debattert i feministisk teori (for eksempel J. Butler), ble vanskelig å håndtere i analysene av elevenes talehandlinger og også innenfor prosjektets didaktiske rammer. Som i mange fagområder finner vi også spor av Foucault i det didaktiske forskningsfeltet (for eksempel i Gee 2008; Olson 1988; Scholes 1998). Hans undersøkelse av begrepene og deres funksjon blir hos disse teoretikerne adaptert og tilpasset en skolekontekst. For eksempel blir Gees (2000/2001) identitetsbegreper viktige i kapittel 9 fordi det muliggjør en innsnevring av begrepene mot institusjons-/evidentitet. Fordi denne identitetstypen er kontekstuell, er ikke «selv» i foucaultsk forstand et sentralt analyseverktøy i denne avhandlingens analyser. I stedet blir Gees begrep *diskursiv identitet*, som blir gjort rede for i senere kapitler, brukt; et begrep som refererer til noe av det samme. Samtidig knytter denne identitetsforståelsen seg til det klassiske ved Foucaults tenkning rundt identitet, en subjekt-objektproblematikk, ved at institusjonsidentiteten blir forstått både som noe som påføres utenfra og noe som utøves av individet.

1.2 Nye forskningsspørsmål

Undersøkelsesmetoden har vært kvalitativ. Det vil blant annet si at prosjektet ikke har vært interessert i elevene på gruppenivå, men hvordan de på individnivå opplever og håndterer norskfagets litteraturtilbud. Den kvalitative forskningens eksplorerende tilnærming til en empirisk verden, fører ofte til endringer i de gitte studienes perspektiver (Gentikow 2005). Utover i prosjektperioden ble det klart at det empiriske materialet måtte drøftes opp mot sentrale innsikter fra nyere literacy-perspektiver (Gee 2008; Olson 1988). Dreiningen mot literacy-spørsmål kom som følge av mønstre som etter hvert ble tydelige i intervjumaterialet, der en *begrenset forforståelse og kontekstuell tilnærming til de litterære tekstene* ble tydelig på tvers av elevenes kulturelle bakgrunn. UNESCOs definisjon av literacy vil bli referert til flere ganger i denne avhandlingen:

Literacy is the ability to identify, understand, interpret, create, communicate, compute and use printed and written materials associated with varying contexts. Literacy involves a continuum of learning to enable an individual to achieve his or her goals, to develop his or her knowledge and potential, and to participate fully in the wider society (UNESCO 2004).

Literacy handler ikke bare om å dekode tekster, det handler om tekst i kontekst. Konteksten for de litterære tekstene handler, i tillegg til skole-/institusjonskonteksten som elevene møter tekstene i, blant annet om den historiske konteksten tekstene har blitt til innenfor, sjangerkonvensjonene teksten hviler på, forholdet tekstene står i til andre tekster og måten tekstene ble mottatt og forstått på på den tiden de ble skrevet og utgitt. Gjennom tekstarbeidet kan elevene, blant annet ved hjelp av litteraturundervisningen, få trening i å gå inn og ut av kontekster, og slik «mestre» et samfunn som i stadig større grad er skriftbasert (Bruner 1986, 2003; Olson 1988; Olson og Torrance 2009; Scholes 1998). Som det vil fremgå av analysekapitlene, er det stor forskjell på informantenes vilje til å gå inn i slike nye kontekster. I visse tilfeller kan man da snakke om et literacy-problem, noe som reiser spørsmål ved informantenes mulighet til innflytelse og deltakelse i samfunnet.

Forsknings spørsmålene som ble viktige etter hvert som prosjektet skred frem, var: *Hvilke sider ved literacy-kompetanse skaper ulikhet mellom elevene? Hva har litteraturen å tilby i et literacy-perspektiv?*

1.3 Elev og tekst – prosjektets fenomenologiske utgangspunkt

Det didaktiske forskningsfeltet er sterkt forankret i kvalitativ forskning fordi denne innebærer (å forsøke) å forstå deltakernes (elevers/læreres) perspektiver på eget selv og «verden». Didaktikken søker på denne måten å knytte sammen perspektiver på elev (og lærer) og deres møter med faglig innhold, for eksempel det tekstlige. Det handler altså om meningsdannelse i aktørenes møte med institusjoner, tekster og andre aktører, så vel som den meningsdannelsen som diskursene tilbyr og som finnes i forkant av individet og som dette «fanges» i på godt og vondt. Elevperspektivet er slik, i tillegg til forskerposisjonen, avhandlingens fenomenologiske posisjon. Teoriene som er valgt, skal skape betydningspotensial for å forklare det som skjer i mange ulike møter som alle har med didaktiske problemområder å gjøre:

- 1) elevens møte med skolens tekster
- 2) elevens møte med institusjonens krav
- 3) elevens møte med norskfagets krav (*Kunnskapsløftets* krav)
- 4) elevens møte med den spesifikke skolens krav
- 5) elevens møte med andre elever
- 6) elevens skiftende subjektposisjoner: her som elev og ikke-elev
- 7) elevens møte med forskeren og rammene for hvordan undersøkelsen utføres

Disse møtene finner sted i den virkeligheten/de verdenene som dette prosjektet konsentrerer seg om; skolen, klasserommet, læresituasjonen, pensumet og forskningsintervjuets verden. Det er spesielt elevens møte med norskfagets litterære tekster denne avhandlingens problemstillinger samles rundt. Likevel berører avhandlingen, om enn i ulik grad, alle disse møtene fordi det er gjennom disse at elevens identitet og subjektposisjon i skoleverdenen kommer til syne. Samtidig er denne verdenen del av en større «virkelighet». Analysene forsøker å vise hvordan dette «ytre» gjør seg gjeldende i klasserommet, men også i intervjusituasjonen.

I snever forstand ser det fenomenologiske perspektivet eleven som et subjekt konstituert av sine erfaringer i møte med denne spesifikke «verdenen». I sin gjennomgang av ulike identitetsperspektiver i introduksjonskapittelet til boka «The Politics and Ethics of Identity. In Search of Ourselves» (2012), kategoriserer Lebow ulike versjoner av dette standpunktet som «smale» og «tykke». «Making the case for the thin version, Galen Strawson contends that persons are limited to their experiences. The subject does not exist when sleeping or unconscious, but only in conscious experiencing moments» (ibid: 32). Det «minimale» selvet er begrenset til det bevisste øyeblikket.

Denne avhandlingen bygger på et «tykkere» begrep om identitet/subjekt som involverer et tidskonsept som kan gjøre greie for kontinuiteten som kreves i den kausale kompleksiteten og som tilfører handlinger motiv/intensjon, altså mer utvidete fenomenologiske forståelser av selvet og som inkluderer det narrative perspektivet på identitet. Lebow viser til dette perspektivets språklige/lingvistiske utgangspunkt:

There has been considerable research about the age at which we start using the first person pronoun. It points to the importance of perception, reflection and introspection. This research provides the basis for the thicker conception of the self. The most common of these is the «narrative self». It is based on the well-documented practice of people to create stories about their lives to give them character and meaning (ibid.: 32).

Lebow kategoriserer flere retninger innenfor denne vide forståelsen av «selv» og identitet. Det er særlig to av dem som er viktige for denne avhandlingen; *den pragmatiske* og *den narrative*. Pragmatikere beskriver våre sosiale interaksjoner hovedsakelig som vaner og produkter av sosialisering og bevisste ønsker om hva «vi» vil oppnå. Man kan handle på tross av vaner; en bevissthet om spenningen mellom det som er forventet av oss og det vi er frie til å gjøre, kan utgjøre et fundament for etiske valg. *Det sosiale selvet*, det sosialkonstruktivistiske perspektivet, er nært knyttet til det pragmatiske. Denne forståelsen fundamentierer selvet og kunnskap om selvet i sosiale og kulturelle kontekster på samme måte som pragmatismen. For konstruktivister er kunnskap mer enn selv-kunnskap, det er også kunnskap om kulturprodukter. Sammen utgjør dette et historisk situert rammeverk som kan brukes for å projisere mening på «verden».

Lebow trekker frem tre representanter for den narrative formuleringen av selvet. Teoretikeren og filosofen Charles Taylor, med multikulturell identitet som et sentralt interessefelt, argumenterer for at narrativ historie er «the basic and essential genre for the characterization of human action.» Filosofen Paul Ricoeur, som kombinerer fenomenologi og hermeneutikk, peker på narrativer som meningsbærende fordi de tilbyr en kontinuitet i en omskiftende «verden», samtidig som de også karakteriseres av en iboende endringskapasitet, noe som viser seg i deres frekvente revisjoner. Samtidig vektlegger han de mange diskontinuitetene mellom liv og fortelling ved at selvet er konstruert retrospektivt og tilført struktur og mening som ikke var til stede på tidspunktet for handlingen. Den kognitivt orienterte narrativeteoretikeren Katherine Nelson mener selvet aldri er noe mer enn en karakter i en historie. Karakterene ser ut til å være essensielle i vår kognitive utvikling fordi de skaper utvidete forståelser av våre selv og muliggjør distinksjoner mellom oss og andre. «Narrative identity has wide appeal to scholars with normative and scientific agendas. For [...] Taylor, it is a source of meaning and significance and a foundation for ethics. For [...] Nelson, it negotiates our cognitive development and provides a guide for strategic behavior» (ibid.: 33).

Det er de vide formuleringene av selv/identitet/subjekt denne avhandlingen bygger på. Elevens møte med teksten formuleres både pragmatisk/sosialkonstruktivistisk som en dynamikk konstituert via internalisert/lært kulturell kunnskap og situerte kontekster, og en dynamikk konstituert via narrativer der menneskelig handling tilføres mening gjennom temporær ordning som tilføres motiver og intensjoner.

1.3.1 Litteratur og meningskonstruksjon

Litteratur kan være støttende eller kritisk utspørrende overfor identiteter. Innenfor de fire litteraturhistoriske periodene som dette prosjektet tar opp, finnes eksempler på litteratur som skaper nye karakterer og nye narrativer som produserer muligheter for ny selvforståelse og identitet. Opplysningstidsfortellingen om en utvikling tuftet på «rasjonelle subjekters» tenkning og argumentasjon tar utgangspunkt i et subjekt eller en protagonist «in a play of his own making, as the lead in a story of universal progress from ignorance to enlightenment, and from tyranny to

autonomy» (Alcoff og Mendieta 2003: 4). Mellom 1700 og 1880 introduserer biologien, medisinen og fysiologien kunnskap som fastslår at kvinnen ikke er en reproduksjon av mannen, men at hun har sitt separate biologiske og seksuelle system adskilt fra mannen.⁵ Utover på 1800-tallet videreføres denne tokjønnmodellen og styrkes av nye mer eller mindre vitenskapelige «sannheter» også innenfor psykiatri, sexologi og «nervefysiologi». Dette nedfeller seg i litteraturen fra det moderne gjennombrudd der «forskjell» markeres som et grunnplott, en grunnverdi (Showalter 1982; Bjørby 1985, 2000). Samtidig skaper *forskjell* nye subplott der nye manns- og kvinnetyper skrives frem, men da som symptom på identiteter med mangel på etablert forskjell (Skarstein 2001). Psykoanalysens sentrale plass i noen forfatterskap på 1920-30-tallet skapte nye fortellinger om det ubevisste og subjektets mangel på kontroll. Freuds tekster om det ubevisste problematiserte identitetsbegrepet ved sin insistering på at identitetsformasjon som prosess ikke fulgte åpenbare selv-interesser, og rokket slik ved den tradisjonelle forestillingen av forholdet mellom identiteters ytre manifestasjoner og «det indre».

Neuroses, latent aggressions, paranoia, and so forth bedevil not merely the irrational or pathological individual but the most rational and even self-reflective ones among us, since the ego, or conscious self, holds only a tenuous, transitory control over the multiple and conflicting drives and fears that make up a person (Alcoff og Mendieta 2003: 5).

Fremveksten av sentrale feministiske teorier og kritikker av samfunn, litteratur og kjønn på 70-tallet bidro til nye plott der kjønn er politisert. «Mennesket» fremstilles som på vei bort fra familien, samtidig plasseres «den myke mannen» innenfor husets fire vegger i noen forfatterskap.

Dette er eksempler på hvordan litteratur kan problematisere eller utfordre regjerende identiteter. Skikkelsene i litteraturen, forfatterfunksjonen og leseren er tre subjektposisjoner som på hver sin måte er underlagt forskjellige konvensjoner, tradisjoner, forventninger og muligheter. I møte mellom de tre oppstår det en form for kommunikasjon; konserverende reproduksjon av mening eller opponerende produksjon av ny mening.

Norskfagets litteraturundervisning legger forholdene til rette for at ny mening kan skapes i møte mellom tekst og leser. I møte med de ulike litterære tekstene og skikkelsene finnes muligheter for refleksjon rundt egen identitet nettopp fordi tekstene presenterer andre narrative identiteter situert og fundamentert i andre kontekster. Undervisningen baserer seg på en tro på at litterære møter kan tilby mening nettopp fordi de er formidlet gjennom narrative helheter. Lebow forklarer sammenhengen mellom identitet, narrativer og (re-)produksjon av mening slik:

Individual and social identities are created, transmitted, revised and undermined through narratives and practices. Narratives tell people who they are, what they should aspire to be and how they should relate to others. They are invariably linear, as they are structured around a plot line that imposes as

⁵ T. Laqueur (1990) viser i sin undersøkelse av biologiens arbeid for å etablere en tokjønnmodell, hvordan dette arbeidet blir «kronet» ved at man på 1820-tallet oppdager at eggstokker (som tidligere var benevnt «female testicles») var noe kvalitativt annet enn testikler. I sin diskusjon viser Laqueur til dette funnet som avgjørende for etableringen av en tokjønnmodell som avløser en tenkning om kjønn som ulike grader i et kontinuum.

progressive order on events, selecting and emphasizing those that can be made supportive of it⁶ (2012: 46).

På samme måte som det diskursive kan det narrative enten skape bevissthet eller «lukke inne» meningskonstruksjonen via det individet får «tilført» fra meningsoversettelse eller meningsforståelse. R. Scholes (1985) minner oss på fortellingens forførende makt:

If we accept the textual pleasure proffered by the passage before us, if we enjoy this humor, we are in the text's power for as long as our pleasure lasts, and our codes are subordinated to those of the text. Only a critical act can free us from this power (ibid.: 61).

Hvis det ikke stilles spørsmål til fortellingen, blir teksten det motsatte av bevissthetsskapende. Den blir *forførende, bekreftende og rettferdiggjørende*. Diskurser tilfører ikke bevissthet dersom man ikke kan se dem «utenfra» med et vurderende og kritisk blikk. For å demme opp mot tekstenes forførende makt, må man ha en tekstkompetanse som gir kritisk og analytisk avstand til tekst (Scholes kaller dette «textual power», et begrep som i denne avhandlingen oversettes og omtales som *språkmakt*). På samme måte kan mening (re)produseres innenfor det (litteratur-/kunst-)historiske feltet nettopp gjennom det narrative. Litteraturen kan derfor ha to virkninger: Via dens konvensjoner kan den bekrefte det rådende eller den kan opponere, det vil si presentere noe «nytt»; skape ny mening ved å bevisstgjøre om diskurser forfatter, leser eller tolker er lukket inne i.⁷ Denne avhandlingen argumenterer for at forskjellen mellom disse virkningene for leseren/tilskueren/tilhøreren er bestemt av fravær eller tilstedeværelse av metastyrte lesestrategier.

1.4 Perspektiver på språk

Enhver meningskaping skapes innenfor et tegnsystem, først og fremst språk, og slike tegnsystemer er fundamentert diskursivt, historisk og kulturelt, ladet med verdi og ideologi. Dette er et perspektiv som tas opp i nyere fenomenologi, for eksempel i Mishlers (1986) diskusjon om diskurs og makt, som refereres i avhandlingens kapittel 2, men også i hans kritikk av språkets kapasitet til å beskrive en ytre «virkelighet». Også Lebows (2012) formuleringer av det sosiale og det narrative selvet problematiserer forholdet mellom det individuelle og det kollektive. Det narrative selvet handler om subjektets erfaringer, men også om dets evne til språklig å formulere en fortelling, altså tilføre den mening gjennom narrativ strukturering av disse erfaringene.

⁶ Lebow refererer til F. Kermodes formulering for å forklare hvordan mening skapes gjennom narrativer «we need to experience concordance of beginning, middle and end which is the essence of our explanatory fictions». Praksis blir forklart som repetert handling som er felles («widely shared») og kulturelt regulert. Han deler dette inn i handlingsmønstre («maners»), normer og lover (2012: 46).

⁷ Kritiske spørsmål vil da kunne være: Hvem har kontroll over meningen i teksten? Har forfatteren kontroll over karakterene? Har noe(n) kontroll over forfatteren? Og i siste instans, har noe(n) kontroll over leseren? Disse spørsmålene som tematiserer muligheten for «fri» tenkning, peker mot intrikate forhold som blir forsøkt klargjort gjennom de teoretiske valgene som avhandlingen baserer seg på. Disse spørsmålene handler også om hvorfor man skal lese litteratur i skolen. Hva betyr litteraturen i en skolesituasjon der elevene skal belønnes, ikke-belønnes og disiplineres i møte med dette litterære stoffet?

Det er altså språk som *meningskonstituerende* og *identitetsskapende* tegn denne avhandlingen tar opp.⁸ Språk forstås da både som et strukturerende og et symbolskapende system som inngår i en rekke andre meningsskapende diskurser/skjema/rammer, både narrative og metaforiske. Slike meningssystem er en forutsetning for identitet på samme tid som de gjør identitet synlig.

Folketeorier om språkets evne til å representere «virkelighet» har blant annet blitt problematisert gjennom begrepet *forskjell* (Currie 2004; Derrida og Bass 2001). «A noun effectively does two things every time it is used. It asserts a difference at the same time as it denies a universe of difference» (Currie 2004: 4). Språket blir da forstått som et system som konseptualiserer *forskjell* gjennom et relasjonelt forhold mellom ord, heller enn et system for å beskrive forskjeller mellom objekter i den ytre verdenen.

Currie (2004: 3) viser språkets tvetydighet som middel for representasjon av ytre verden/«virkeligheten»; hvor «løst» det er knyttet til det det påstår å representere, blant annet gjennom en diskusjon av ordet *identitet*. Motsetningene mellom identitet og forskjell er kompleks fordi identitet er synonymt med både likhet og forskjell; ordbøker definerer identitet som både «full likhet» og «individualitet» eller «personlighet». Vagheten springer ut av en uklarhet om hva ordet er ment å representere, og dets betydning er fundamentert i et avhengighetsforhold til både likhet og ulikhet. Det er to måter å forstå denne doble avhengigheten på, sier Currie. Den første handler om at likhetene i en identitetsgruppe ofte er konstruert gjennom en følelse av forskjell fra noe annet; referansen er ikke nordmenn, men forskjellen mellom nordmenn og svensker/referansen er ikke kvinner, men forskjellen mellom kvinner og menn. Den andre er at selv om, eller fordi, identitet hviler på antakelser om ekstern forskjell, hviler den også på forestillinger om intern forskjell. Dette er særskilt tilfellet på individnivået, men selvsagt også tilfelle for større enheter som for eksempel nasjoner.

Når man refererer til egen identitet, refererer man ikke til en enkel udelelig enhet, men til en mengde av steder, tider, roller, funksjoner, interesser, meninger og fysiske karakteristika. Hvis «jeg-et» tenkes som unikt, er det ikke fordi «jeg-et» er udelelig eller ikke sammensatt. Det er heller snakk om det motsatte; det er differensiert både i relasjon til seg selv og i relasjon til andre på mange ulike måter. Personlig identitet, slik som andre ord, har en klar relasjonell komponent. Den relasjonelle naturen som begrepet identitet har, innebærer komplikasjoner fordi noe ikke kan forklare hva det er når det står utenfor semiotiske nettverk. Dette har sterke implikasjoner for hvordan man kan forstå hvordan språk virker på det sosiale eller kulturelle planet.

Å ta ordmening for gitt, eller å ta forskjell som en egenskap ved «verden», er å tilslutte seg det man kan kalle tradisjon, felles kunnskap, ideologi eller diskursive meningsnettverk. Heller enn å tenke språk som «rene» lingvistiske systemer, er det det motsatte synet som kommer til uttrykk i denne avhandlingen; nemlig at språket projiserer et system av forskjell på verden. Å bruke språk er derfor ikke en passiv beskrivende prosess, men en aktiv konstruksjonsprosess. Nettopp språkets tendens til

⁸ Etter hvert som det teoretiske rammeverket utarbeides for å gripe didaktiske situasjoner og deres mål (her: norskfaget i videregående skole) blir språk definert videre med utgangspunkt i Jerome Bruners (1986) skille mellom syntagmatisk og paradigmatiske tenkemåter, og også Gees (2008) skille mellom primær- og sekundærdiskurser. Disse bygger videre på Saussures (2006) påpekning av språkets arbitrære natur, forklart gjennom begrepene «signified» og «signifier», men behandler språket som uttrykk for tenkemåter, og også som symptom på nærhet eller (analytisk) avstand til eget selv.

å mediere ideer om at språklige konstruksjoner er «naturlige», gjør lingvistisk forskjell ideologisk. Ideologi er slik en av betingelsene ved vår diskursive væren som vi ikke kan «leve» utenfor.

Et annet aspekt ved språket som er viktig i analysene, berører i mindre grad forskerens fenomenologiske posisjon og i sterkere grad informantperspektivet. En underliggende premisse for analysene av elevspråket er at mennesker har tilgang til den ytre verden indirekte/mediert heller enn direkte eller umiddelbart. Dette gjelder både hvordan mennesker tilegner seg informasjon om verden og hvordan de handler i verden, to prosesser som er fundamentalt sammenflettet (et perspektiv forskjellig fra for eksempel stimuli-respons modeller slik de er fundamentert i en tanke om umiddelbarhet). Vygotsky er sentral her nettopp fordi språket som «mediational means» eller psykologisk redskap («psychological tool»), må spille en essensiell rolle i formuleringer av sosiokulturell forskning. J.V. Wertsch (1995) tar utgangspunkt i Vygotskys begreper om mediert handling og medierende redskaper («mediational means») i boka «Sociocultural Studies of the Mind»: «Drawing selectively on the insights of both Vygotsky and Leont'ev, the notion of «mediational means» and «mediated action» have emerged today as essential building blocks in the formulation of sociocultural research» (Wertsch, Río og Alvarez 1995: 20-1).⁹

Fundamentalt for Vygotskys forståelse av rollen som «mediational means» spiller for handling, er antagelsen om at «by being included in the process of behavior, the psychological tool alters the entire flow and structure of mental functions. It does this by determining the structure of a new instrumental act» (Wertsch, Río og Alvarez 1995: 137). Det er altså snakk om et språklig perspektiv som legges på handling og som endrer eller redefinerer selve handlingen («a new instrumental act»). Dette perspektivet er annerledes enn en forståelse av at språk bare støtter eksisterende handling og etterlater den kvalitativt uforandret. Denne type mediert handling (metaspråk på handling) involverer en spenning mellom de medierende redskapene og individet som tar disse redskapene i bruk. Istedenfor å anta at individene handler alene; er agenten for handlinger, er det mer korrekt å snakke om «individual-operating-with-mediational-means»: Handlingen/resultatet medieres av måten det tenkes eller tales på. «Mediational means» refererer til språklige erfaringer og erkjennelser som får individene til å se annerledes på handling/«verden», og følgelig tenke og handle på nye måter, nettopp fordi språket medierer erkjennelsen. «It is only by using this designation that we can hope to provide an adequate response to the underlying questing. Who is it who carried out the action or, in the case of speech, who is it who did the talking?» (Ibid.: 64) Metaspråk for handling er avgjørende for læring. En lærende elev må da konseptualiseres ikke bare som en elev i en institusjonell kontekst (skolen), det er også en elev som har et språk som medier læringsprosessen og -situasjonen.

1.4.1 Primær- og sekundærdiskurser

Diskursbegrepet vil stå sentralt i analysene av elevspråket fordi det er gjennom diskursene/ideologiene individet innlemmes i det sosiale. Gee skiller mellom diskurs og Diskurs. Språkbruk i vid forstand refereres til som diskurs, mens Diskurs er en betegnelse på et større meningsnettverk:

⁹ Vygotsky gjorde sine mest utfyllende analyser på mediering i forbindelse med naturlig språk, men listen av psykologiske redskaper («psychological tools») inkluderer også «various systems for counting; mnemonic techniques; algebraic symbol systems; work of art; writing; schemes, diagrams, maps, and mechanical drawings; all sorts of conventional signs» (Vygotsky og Wertsch 1981: 137)

A Discourse is a socially accepted association among ways of using language and other symbolic expressions, of thinking, feeling, believing, valuing, and acting, as well as using various tools, technologies, or props that can be used to identify oneself as a member of a socially meaningful group or «social network», to signal (that one is playing) a socially meaningful «role,» or to signal that one is filling a social niche in a distinctively recognizable fashion (Gee 2008: 161).¹⁰

Vi ser at Gees definisjon av diskurs skiller seg fra en foucaultsk forståelse på to punkter; istedenfor institusjoners skjulte makt legger Gee vekt på *grupper*s språk som identitetsskapende. Gjennom vår bruk av språk formidles våre verdier, forestillinger og tro; mentale størrelser som deles av grupper innenfor diskursive meningsnettverk, og tilbyr slik en inkludering i identitetsbærende nettverk («social network»). Samtidig som slike nettverk tilbyr en selvforståelse, kontrolleres/reguleres individets selvforståelse også gjennom de verdiene som gruppens språk medierer. Innenfor slike diskursive nettverk underbygges og forsterkes felles mening. Annerledes enn det som er sentralt ved «en foucaultsk diskurs», kan språk i Gees forståelse endres på individnivå gjennom for eksempel utdanning, noe som også ligger til grunn for Vygotskys begrep om mediert handling. Samtidig som diskurser er sosiale er de også, fordi diskurs (hovedsakelig) er språklig, et mentalt fenomen.

Thus, we see that from this perspective, talk about the mind does not lock us into a «private» world, but rather, returns us to the social and cultural world. If the patterns a mind recognizes or assembles stray too far from those used by others in a given Discourse (whether this be the Discourse of physics, bird watching, or a lifeworld Discourse), the social practices of the Discourse will seek to «discipline» and «renorm» that mind. Thus, in reality, situated meanings and cultural models exist out in the social practices of Discourses as much as, or more than they do inside heads (Gee 2011: 52-3).

Diskurs knytter altså sammen «det indre» og «det ytre», det mentale og det sosiale. Skolens «frigjørende» oppgave, mot diskursenes disiplinerende natur, presiseres videre gjennom Gees begrepspar *primærdiskurs* og *sekundærdiskurser* og deres tilknytning til literacy-perspektiver.

While there is an endless array of Discourses in the world, nearly all human beings, except under extraordinary conditions, acquire an initial Discourse within whatever constitutes their primary socializing unit early in life. Early in life, we all learn a culturally distinctive way of being an «everyday person» – that is, a non-specialized, non-professional person. We call this our «primary Discourse» [...] All the Discourses we acquire later in life, beyond our primary Discourse, we acquire within a more «public sphere» than our initial socializing group. We call these «secondary Discourses.» They are acquired within institutions that are part and parcel of wider communities, whether these be religious groups, community organizations, schools, business, or governments» (Gee 2008: 156-7).

Hverdagsspråket er primært forankret i primærspråket eller primærdiskursen. Primærdiskursen formidles først og fremst narrativt og fortelles kontinuerlig i daglig samvær og samhandling og støtter det narrative/sosiale selvet. Vår følelse av eget selv etableres i primærdiskursen og former vår første «selvsagte» forståelse av hvem vi er og hvem mennesker «som oss» er. Dette er følelsene, intimiteten og nærhetens diskurs som tilegnes i de primære relasjonene som barnet har til omsorgspersoner. Gjennom et livsløp kan primærdiskursen endres gjennom «hybridisering» med andre diskurser, og den blir vår kulturelt distinkte måte å være «en vanlig person» på. Primærdiskursen støtter hverdagsidentiteten (den «ikke-spesialiserte» identiteten) gjennom måter å bruke språk på, måter å tenke og føle på og måter å handle og samhandle på.

¹⁰ Videre i denne avhandlingen brukes diskurs med liten d.

Alle andre diskurser er sekundære diskurser, og disse innebærer å forholde seg til andre og andres tanker. Disse tilegnes (eller læres) primært innenfor institusjoner som er del av større fellesskap slik som skole, idrettslag, virksomheter, religiøse fellesskap og så videre.

The key point about secondary Discourses, however, is that they involve by definition interaction with people with whom one is either not «intimate,» with whom one cannot assume lots of shared knowledge and experience, or they involve interactions where one is being «formal,» that is, taking on an identity that transcends the family or primary socializing group (ibid.: 175).

Det er et samspill mellom de to diskursnivåene. Primærdiskursen inngår etter hvert som et barn sosialiseres inn i fellesskap, i «allianser» med (eller mot) andre diskurser, allianser som (om)former både primærdiskursen og de sekundære diskursene. En måte primærdiskursen kan endres på er å inkorporere sekundære diskursers praksiser i den tidlige sosialiseringen av barn (altså: i primærdiskursen). Sosiale grupper som deler verdier med for eksempel skolen/formell utdanning, inkorporerer ofte i barnesosialiseringen praksiser som speiler senere skolerelaterte sekundære diskurser. Gee viser til eksempler der barn i hjemmet blir oppmuntret til å fortelle historier på en eksplisitt forklarende måte som minner om små essay, og eksempler på interaksjon mellom barn og voksne over bøker som former intertekstuelle forhold mellom bøker eller mellom bøker og verden (Gee 2001; 2008). Begrepsparet tydeliggjør at hjemme- og skolespråk er diskursive praksiser som *kan* være forbundet med hverandre. Noen barn kommer til skolen med «skrift-relaterte» sekundærdiskurser som del av sin forforståelse, sin primærdiskurs. Prosessen der familier inkorporerer aspekter ved sekundærdiskurser inn i primærdiskursen kaller Gee «early borrowing»:

Early borrowing functions not primarily to give children certain skills, but, rather, to give them certain values, attitudes, motivations, ways of interacting, and perspectives, all of which are more important than mere skills for successful later entry into specific secondary Discourses «for real». Skills follow from such matter (2008: 158).

Barn som kommer til skolen med sekundærdiskurser som del av sin primærdiskurs, vil lettere gjenkjenne skolens verdier. Dette er viktig for elevens skoleløp, noe som klargjøres hos Gee gjennom sammenhengen mellom sekundære diskurser og literacy-kompetanse: «I believe that any socially useful definition of «literacy» must be couched in terms of these notions of primary and secondary Discourse. Thus, I define «literacy» as: Mastery of secondary discourse» (ibid.: 175-6).

Skolen handler rett og slett om sekundærdiskurser. Literacy er noe mer enn å kunne lese og skrive, det handler om å være i stand til å tolke, forstå og skape sekundære diskurser. Gee peker på det frigjørende («powerful») ved literacy-kompetanse når den fungerer som et metaspråk/metadiskurs som skaper avstand til diskurser som former «oss» som personer og innlemmer oss i diskursive meningsnettverk.

Teaching that leads to learning uses explanation and analyses that break down material into its analytic bits and juxtaposes diverse Discourses and their practices to each other. Such teaching develops meta-knowledge (Gee 2008: 145).

Forskjellen mellom elevs kjennskap til sekundærdiskurser i møte med skolens språk, blir pekt på som sentralt for å forstå hvordan skolen (re)produserer ulikhet. Dette handler altså om ett av Alcoffs fenomenologiske holdepunkt; sosial klasse. Heath (Heath, Street og Mills 2008), Gee (2008) og Penne (2006) peker alle på funn som bekrefter forskjellig sosiokulturell språksosialisering som får

konsekvenser for «suksess» i skolen. I skolen er det viktig å håndtere sekundærdiskurser og utvikle et språkregister som dreier seg om å forstå og beherske faguttrykk og begreper av abstrakt karakter. Elever kan «reservere» seg mot sekundærdiskurser på grunn av manglende forforståelse eller erfaring, men om de ikke behersker språk på dette nivået, vil de få problemer med å lykkes i skolesystemet (Aase 2010). Forskjell i holdning til sekundære diskurser blir av de overnevnte forskerne en forklaring på kvantitative forskningsfunn (Bakken og Elstad 2012) som viser at skolen reproducerer eller forsterker ulikhet. Denne problematikken tas videre i analysekapitlene og i avhandlingens avsluttende diskusjonskapittel.

1.4.2 Syntagmatisk og paradigmatisk tenkemåte

Jerome Bruners (Bruner 1986, 1990, 2003) fremstilling av språk og tenkemåter tydeliggjør sammenhengen mellom det narrative og det sosiale selvet gjennom påpekningen av fortellingens sentrale funksjon for meningsdannelse og språkets viktighet for identitetsdannelse. I Bruners arbeider ser man en dreining fra tidligere kognitive teories fokus på individuelle konstruksjoner til en vektlegging av intersubjektiv og kulturell viten- og betydningskonstruksjon. Aukrust parafaserer Bruners tanker i introduksjonen til den danske oversettelsen av *The culture of education*:

Mentalt liv leves gjennom andre, er udformet til at blive kommunikeret og folder sig ud ved hjælp af redskaber som kulturelle koder, traditioner og sproglige evner. Disse giver os muligheder, men repræsenterer også begrænsninger. Bruner hævder, at grænserne mellem sociale og individuelle funktioner er mere glidende, end vi er vant til at tænke. Snarere end at begynde med individet og se på, hvordan det fungerer i fællesskabet, eller modsat at begynde med fællesskabet og udlede konsekvenser for individet, mener Bruner, at fokus på anvendelsen af kulturelle værktøjer gør det muligt at overskride individ-fællesskab dimensionen. Kulturelle værktøjer, især sprog, udfylder iboende både sociale og individuelle funktioner. Gennem brugen af dem bringes den sociokulturelle ramme ind i de sociale og individuelle funktioner (Aukrust i Bruner 2003: 30).

Språk og tenkning utvider «den mentale aksjonsradiusen» og fungerer som utvidelse av den subjektive, individuelle bevisstheten inn i et kulturelt kollektiv. Skolens oppgave er å forberede elevene og sette dem i stand til å bruke disse kulturelle verktøyene (ibid.). En av skolens viktigste oppgaver er derfor å lære elever å tenke mer metakognitivt slik at de blir oppmerksom på hvordan de forholder seg til læring og tenkning, så vel som til det de lærer eller tenker.

Når grænserne for vores iboende mentale forudsætninger kan overskrides ved at få adgang til mægtigere tegnsystemer, er en af uddannelsens funktioner at udstyre mennesker med de tegnsystemer, de skal bruge for at gøre det. Og hvis de begrænsninger, som pålægges os at de sprog, vi gør brug af, skubbes længere ud, ved at vi øger vor «lingvistiske opmærksomhed», bliver en anden af pædagogikkens funktioner at dyrke en sådan opmærksomhed. Det lykkes os måske ikke at overskride alle begrænsninger i begge tilfælde, men vi kan forhåbentlig gå ind for det mere beskedne mål at forberede menneskers evne til at tolke betydninger og konstruere virkeligheder. Så totalt set må det «at tænke over det at tænke» være en hovedingrediens i enhver uddannelsespraksis, som ønsker at udvikle elevernes evner (Bruner 2003.: 69).

Opplæringens mål må være å gi tilgang til «mægtigere tegnsystemer», og som Gee, ser Bruner dette som skolens *frigjørende mandat*. Metaspråklig kompetanse presiseres videre gjennom Bruners klargjøring av to tenkemåter for organisering og håndtering av erfaring og viten.

There are two modes of cognitive functioning, two modes of thought, each providing distinct ways of ordering experience, of constructing reality. The two (though complementary) are irreducible to one another. Efforts to reduce one mode to the other or to ignore one at the expense of the other inevitably fail to capture the rich diversity of thought. Each of the ways of knowing, moreover, has operating principles of its own and its own criteria of well-formedness. They differ radically in their procedures for verification. A good story and a well-formed argument are different natural kinds. Both mentally different: arguments convince one of their truth, stories of their lifelikeness. The other establishes not truth but verisimilitude (Bruner 1986: 11).

Narrative strukturer internalisert som «tenkemåte» kaller Bruner *syntagmatisk* tenking. Den er knyttet til lineær tid; hva skjedde, hva skjer og hva kommer til å skje. Hverdagskommunikasjonen, primærdiskursen, er knyttet til syntagmatisk tenking og betegner den hverdagslige orienteringen i verden. Den syntagmatiske tenkemåten inkluderer alltid et subjektivt perspektiv. Denne tenkemåten eksisterer sammen med, og ofte samtidig med en ikke-lineær tenking, som ofte er metaforisk og som nærmer seg kategoriserende, argumenterende eller logisk-vitenskapelig tenking. Denne tenkemåten kaller Bruner *paradigmatisk*.

Syntagmatisk tenkning er knyttet både til det narrative og det sosiale selvet. Bruner forfekter to påstander om viktigheten av narrativ kompetanse som kulturelt redskap. For det første bør man kjenne til myter, historiske fortellinger, folkefortellinger og de klassiske historiene i ens kultur. De gir næring til identitet. Bruner setter opp en underkategori til vår hverdagsteori eller folketeori, som han kaller folkepsykologien, der vi lærer å forstå andres reaksjoner og følelser og lærer å tolke menneskelig samhandling. Dette er den intersubjektive modusen som grunnleggende er syntagmatisk. Her tydeliggjøres muligheten for kulturelle møter mellom leser og tekst. Helten i fortellingen fungerer som «en magnet for empati», og på grunn av denne nærheten kan mellommenneskelig forståelse utvikles gjennom identifikasjon med fiktive karakterer.

For det andre knyttes det sosiale selvet til omverdenen gjennom sin kapasitet for fantasi eller forestillingsevne. Å finne sin plass i verden er en fantasihandling («possible world» (Bruner 1986); det sosiale rommet av muligheter og/eller begrensninger for utfoldelse i verden) selv hvor mye den involverer nære og realistiske mål. Bruner hevder at det er en feilaktig antagelse at narrative ferdigheter tilegnes av seg selv og at de ikke trenger å læres.

Det er klart, at hvis fortellingen skal gøres til et redskap for bevidsthedens betydningsdannelse, kræver det arbejde fra vores side – vi må læse den, skabe den, analysere den, forstå dens virkemidler, fornemme dens brug, diskutere den. [...] Et uddannelsessystem må hjælpe dem, der vokser op i en kultur, med at finde en identitet inden for den kultur. Uden den vil de snuble i deres søgen efter mening. Det er kun med fortællingens metode, man kan konstruere en identitet og finde sig en plads i sin kultur. Skolen må opdyrke fortællingen, nære den og holde op med at tage den for givet (Bruner 2003: 97-8).

Bruner mener at den syntagmatiske tenkemåten må utvikles gjennom skolen. Utviklingsperspektivet handler om å øve opp refleksjon om hva som skaper en fortelling. Når en litterær tekst blir brukt som eksempel, kan syntagmatisk tenkning brukes til å bevisstgjøre. Syntagmatisk tenkning kan da få mer og mer paradigmatisk karakter. Den er imidlertid annerledes enn den paradigmatisk tenkingen. Generalisering innenfor syntagmatisk tenkemåte er hele tiden fundamentert i kontekst og er derfor annerledes enn paradigmatisk tenking som handler om å generalisere metaforisk, det vil si å bruke metaforen til å øke rekkevidden av meningen, gjøre den stadig mer allmenngyldig, dekontekstuell

eller «evig». Når man reflekterer over fortellinger, nærmer man seg paradigmatisk tenkemåte. Da går man ut av konkrete handlingsforløp, «stopper tiden» og generaliserer, finner strukturer og begreper som har mer eller mindre universell gyldighet og kan overføres til generell erfaring og kunnskap. En slik tenkning gir perspektiv på ens egen mulighet til å være kritisk og er en forutsetning for å innta andres perspektiver på verden, men bevisstgjør også om begrensningene ved egne verdier og valg. Hvis man ikke stiller spørsmål ved den, får (den alltid subjektive) fortellingen lett funksjon av *rettferdiggjørelse* istedenfor begrunnelse. Hvis man ikke ser på «verden» med et metaperspektiv, kan tenkning lukkes inne for eksempel i diskursive meningsnettverk, og da reduseres individets innflytelse på eget «liv» fordi en slik lukket tenkning gir færre muligheter for å skape versjoner av «verden» som man selv kan forklare, argumentere eller stå inne for.

1.5. Meningsdannelse: Kognitivism og sosialkonstruktivism

Vi har tidligere referert til klassifiseringsmønstre (Foucault) som språklige eller diskursive mønstre som eksisterer forut for/utenfor individet, men som individet kan gjøre til «sine egne». Kognitiv teori er én retning som spesifiserer hvordan man kan beskrive mønstre for kategorisering av kunnskap. I skandinavisk sosialvitenskapelig og humanistisk forskning har det tradisjonelt eksistert et skille mellom kognitiv og sosialkonstruktivistisk teori, der det kognitive perspektivet har blitt forstått som en form for essensialisme. S. Penne (2006: 24-7) gir en fremstilling av denne debatten og viser at skillet mellom de to retningene ikke lenger kan begrunnes utfra skillet (sosial)konstruktivism - essensialisme. Hun viser til kognitive teoretikere som Bruner, Lakoff & Johnson, Turner og Gee, teoretikere som viser hvordan individets forhold til det sosiale konstrueres via blant annet språk. Den videre fremstillingen av skjemateori har Pennes sammenføring av kognitive og sosialkonstruktivistiske teorier som utgangspunkt.

1.5.1 Skjemateori

Det kognitive beskriver «any mental operations and structures that are involved in language, meaning, perception, conceptual systems, and reason» (Lakoff og Johnson 1999: 13). Som vi har sett, viser Bruner (1990) og Gee (2011) at det ikke er noen motsetning mellom et kulturelt perspektiv på meningsskaping og et kognitivt perspektiv. Grunnposisjonen i deres kognitive tilnærming er at alle har et kognitivt driv mot gjenkjennelse. Vi orienterer oss i verden ved å samle erfaring og ordne disse erfaringene i mønstre som tas i bruk i møter med det som er nytt og ukjent: Hjernene er kognitivt orientert mot gjenkjennelse, «pattern-recognition» fra ordnivå til kontekstnivå.

I have taken the view, which is becoming progressively more common in work in cognitive science and the philosophy of mind that the human mind is, at root, a pattern recognizer and builder. However, since the world is infinitely full of potentially meaningful patterns and sub-patterns in any domain, something must guide the learner in selecting which patterns and sub-patterns to focus on. And this sometimes resides in the cultural model of the learner's sociocultural groups and the social practises and settings in which they are rooted (Gee 1999: 52).

Kognitive skjema må forstås som en metafor for å kunne si noe om de klassifiseringsmønstrene som vi ordner kunnskap om «verden» i. Slike skjema beskriver kulturelle redskaper som har som sin

viktigste funksjon å ordne og systematisere tanker eller for å kunne huske det vi har tenkt og erfart. I våre møter med «verden» søker vi ubevisst gjenkjenning basert på tidligere erfaringer. Vi husker ikke hendelser eller objekter ett for ett. Viktigere er det å videreutvikle de strukturene, rammene eller skjemaene som utgjør forforståelsen slik den er fundamentert på mønstre som vi allerede har i bevisstheten. Ny og ukjent erfaring eller kunnskap bearbeides og læres lettere og mer varig hvis det kan legges inn i et kjent skjema. Ytre stimuli settes inn i meningsdannende rammer/skjema/mønstre som former både vår erfaring, vår tolkning og emosjonelle opplevelse av hver konkret sak. Uten slike rammer ville verden fremstå som usammenhengende og kaotisk. Skjema/rammer/mønstre som tilfører mening til «verden», vil i det følgende blir presentert gjennom begrepet *folketeorier*. Folketeorier er bygd på *narrative* og *metaforiske* skjema.

1.5.1.1 Narrativ strukturering og meningsdannelse

Fortellinger er ikke «uskyldige» eller verdinøytrale. «En god historie» består ikke bare av handlings-elementer som er satt sammen etter noen få strukturelle hovedprinsipper. Det er viktigere i denne sammenheng at fortellinger er ideologiske, verdiladete diskurser der historiske og individuelle kontekster bestemmer deres meningspotensiale.

[...] even the most «simple» of stories is embedded in a network of relations that are sometimes astounding in their complexity. This is not to say that those are beyond the ken of all but the most technically oriented academic minds. The opposite, once more, is the case. The most familiar, most primitive, most ancient and seemingly most straightforward of stories reveal depths that we might hitherto have failed to anticipate. That we do not anticipate them is usually because we do not attend to the network of relations in which a story resides; but this is definitely not to say that we do not partake of these depths and potential pleasures they yield (Cobley 2001: 2).

Narrativ er en mer presis benevnelse enn fortelling («story») for det som undersøkes i elev-diskursene. Narrativ refererer til nettverkens kommunikative forhold, noe som ofte tilsløres av en mer endefrem forståelse av hva en fortelling er. Narrativer betegner mer spesifikke former for representasjon som gjør bruk av semiotisk ladete tegn. Disse er nødvendigvis bundet opp til sekvenser, tid og rom. I denne innledende gjennomgangen av narrativer er vi primært opptatt av hvordan representasjonsprosessen skjer i menneskelig diskurs i et sosialkonstruktivistisk perspektiv.

The «constructivist» approach sees meaning neither in the control of the producer nor the thing being represented; instead, it identifies the thoroughly social nature of the *construction* of meaning, the fact that representational systems, rather than their users and objects, allow meaning to occur» (ibid.: 3).

Innenfor kognitiv teori blir narrativer sett på som vårt mest gjennomgripende skjema for meningsdannelse (Bruner 1986; Gee 2008; Lakoff og Johnson 1999). Interessen for narrativer på tvers av de humanistiske fagdisiplinene har oppstått innenfor en postmodernistisk kontekst.¹¹ En tidlig vending

¹¹ Tidligere interesse for narrative fortellinger (for eksempel Freud) ble erstattet av psykologien til fordel for en mer objektiv og positivistisk søken etter allmenne lover for menneskelig handling. Den postmoderne kritikken av den modernistiske epistemologien innenfor de humanistiske og samfunnsvitenskapelige fagene har vært en utfordring for de fleste av disse disiplinene. Psykologi er kanskje den fagdisiplinen som har latt seg utfordre minst, med unntak av narrativ psykologi (Polkinghorne 2005: 4). Narrativ psykologi har møtt den postmoderne

tilbake til det narrative kan blant annet spores i kognitiv psykologi, for eksempel Bruners *Actual minds, Possible worlds* (1986). Tendensen innenfor narrativ psykologi er at man posisjonerer seg innenfor en konstruktivistisk forståelse og at det narrative er det primære strukturerende skjemaet som individer bruker for å organisere og finne mening i interaksjonen mellom selv, andre og de fysiske omgivelsene.

Mennesker forstår ikke verden gjennom løsrevne hendelser, men rammer dem inn i større strukturer, i narrativer. Narrativ strukturerings viktigste funksjon er å skape sammenheng mellom hendelser i en ytre verden som på et (tenkt) pre-narrativt nivå kan tenkes å stå i et tilfeldig forhold til hverandre.

Narrative structuring is an operation that occurs retrospectively to fulfill the potential narrative meaning of actions and happenings that originally appear as meaningful at a prenarrative level. Narrative structuring results in narrative products that make use of cultural plots and characterization in their composition (Polkinghorne 2005: 5).

Gjennom den narrative struktureringen settes enkelthendelser i sammenheng med andre enkelthendelser gjennom tilføring av årsak (intensjon) og temporalitet. Narrativen er «the supreme instrument for binding the «values» and «goals» «which motivates human conduct into situational structures of «meaning»» og videre: «we must concede it to be a universal cultural activity, embedded in the very center of the social drama». (Turner (1980) sitert i Mishler 1986: 152) Narrativene har en særlig viktig funksjon i situasjoner som innebærer motsigende verdier og interesser. «The narrative component in ritual and legal actions attempts to rearticulate opposing values and goals in a meaningful structure, the plot of which makes cultural sense» (ibid.: 152). Narrativer kan slik tilby en måte å artikulere og løse universelle menneskelige kjerneproblemer på for å unngå kriser/diskontinuiteter og nedbryting av sosiale relasjoner. Narrativ strukturering er derfor en essensiell prosess for meningsskaping. Som tidligere vist er det i primærdiskursen vår første identitet etableres.

Personal stories are not merely a way of telling someone (or oneself) about one's life; they are means by which identities may be fashioned. Individuals become the autobiographical narratives by which they tell about their lives. These private constructions typically mesh with a community of life stories, «deep structures» about the nature of life itself (Riessman 1993: 2).

Kulturen snakker gjennom den individuelle historien (ibid.: 7); den individuelle fortellingen er forankret i kulturens repertoar av plott. Narrativer som en bruker for å skape mening i menneskelig handling, kommer fra «a stock of stories» (Wertsch 2002). Heller enn å være unike eller universelle, er de del av en «cultural tool kit» (Gee 2008) og kan derfor variere fra kultur til kultur, fra individ til individ. Narrativer er essensielle både for å skape sammenheng i en kultur og for deres betydning for strukturen i den enkeltes «liv». Bruner hevder at det er en feilaktig antagelse at narrative ferdigheter bare tilegnes «automatisk».

kritikken og konfrontert problemene med objektiv versus relativ kunnskap, universell versus kulturelt varierende kognitive prosesser, empirisk versus hermeneutisk forståelse, og den synkrone versus den diakrone forståelsen av mennesket. Forventningene til at narrativer kan overkomme disse dikotomiene, kan også være nyttige når man tenker på den historiske delen av norskfaget hvis man bestreber seg på å konfrontere og integrere postmoderne teori i denne delen av fagområdet.

Det er klart, at hvis fortællingen skal gøres til et redskab for bevidsthedens betydningsdannelse, kræver det arbejde fra vores side – vi må læse den, skabe den, analysere den, forstå dens virkemidler, fornemme dens brug, diskutere den (Bruner 2003: 97).

Uten slike metastrategier som demmer opp mot fortellingenes forførende kraft, blir man lett fanget i narrativenes diskursive og kulturelle verdikoder. Da har man ikke språkmakt, for å bruke Scholes' formulering (1998). Det Bruner peker på er altså en literacy-ferdighet som fordrer en refleksiv tilnærming til narrativer. Den narrative evnen må derfor videreutvikles gjennom skolen.

1.5.1.2 «Livet er en reise» - kognitive metaforer og meningsdannelse

I tillegg til narrative skjema for meningsdannelse er metaforiske skjema viktige som redskap i avhandlingens analyser. Amerikanske metafor-teoretikere (Lakoff 1987; Lakoff og Johnson 1999, 2003; Lakoff og Turner 1989) har de siste tiårene skapt et nytt fenomenologisk felt for forskning på metaforers betydning for meningskonstruksjon. Deres påstand er at «vi» har en kognitiv tendens og samtidig et ontologisk behov for å konstruere mening ved å foreta metaforisk projeksjon der tilfeldige hendelser knyttes til en aktør med vilje eller hensikt. Metafor, analogi, modeller og eksemplarisk problemløsning kan fungere som redskap for denne funksjonen. De gjør det mulig å transformere enkle mentale bilder til måter å gripe subjektiv erfaring på gjennom hverdagspråket. Det er vanskelig å tenke seg vanlige subjektive erfaringer som ikke blir konseptualisert gjennom metaforer.

We acquire a large system of primary metaphors automatically and unconsciously by functioning in the most ordinary of ways in the everyday world from our earliest years. We have no choice in this. Because of the way neural connections are formed during the period of conflation, we all naturally think using hundreds of primary metaphors (Lakoff og Johnson 1999: 47).

Teorien om primære metaforer¹² har vidtrekkende implikasjoner for hvordan vi kan forstå tenkning, språk og fantasi som konseptualiseringer av den ytre verden. Lakoff og Johnsons gjennomgang av den komplekse hverdagsmetaforen «A Purposeful Life is a Journey» viser hvordan kognitive metaforer former hverdagskunnskap, det vil si kulturelle modeller/folketeorier/kunnskap og tro som er styrende i en kultur. Metaforens ideologiske utgangspunkt bygger på en folketeori som dominerer i vestlige kulturer og som individer innenfor disse kulturene må forholde seg til. Teorien sier at mennesker er forventet å ha individuelle mål i livet, og de er forventet å handle med en hensikt om å nå disse målene. De to primære metaforene er:

Purposes are Destinations
Actions are Motions

¹² “Primary metaphors are like atoms that can be put together to form molecules. A great many of these complex molecular metaphors are stable – conventionalized, entrenched, fixed for long periods of time. They form a huge part of our conceptual system and affect how we can think and what we care about almost every waking moment. Beyond that, they structure our dreams [...] and form the basis of new metaphorical combinations, both poetic and ordinary” (Lakoff og Johnson 1999: 60).

Den metaforiske versjonen av denne folketeorien og dens etikk/ideologi blir slik: «People are supposed to have destinations in life, and they are supposed to move so as to reach those destinations.» Dette er så kombinert med enkle «fakta» som: «A long trip to a series of destinations is a journey.» Når disse er satt sammen, innebærer de komplekse metaforiske overlappinger¹³:

A Purposeful Life Is A Journey
A person Living A Life Is A Traveller
Life Goals Are Destinations
A Life Plan Is An Itinerary (ibid. : 61-2)

Metaforen «A Purposeful Life Is A Journey» er ikke fundert i subjektiv erfaring. Men *det* er de to primærmetaforene, og slik er den komplekse metaforen bare indirekte fundamentert i subjektiv erfaring. Prinsippet for overføring/inferens mellom to domener finnes i hjernens konseptuelle skjemasystem, som forklarer hvordan domenet «livet» blir forstått i form av domenet «reise», det vil si at metaforen kan forstås som en overføring («mapping») fra et kildedomene (her «reise») til et måldomene (her «livet»).

Det som konstituerer metaforen «livet er en reise» er ikke et spesielt ord eller uttrykk. Det er den ontologiske overføringen mellom konseptuelle domener, fra kildedomenet («reise») til måldomenet («livet»). Metafor som fenomen innebærer både konseptuelle overføringer og lingvistiske uttrykk. Den kognitive metaforen kan realiseres som mange ulike lingvistiske uttrykk som «livet tok en brå slutt», «livet er uten retning», «hun er ved en korsvei i livet» etc. Metaforens konseptuelle overføring involverer to typer generaliseringer: en generalisering om fornemmelser av likhet mellom lingvistiske uttrykk som korsvei, retning, slutt etc., og en generalisering om inferensene mellom ulike konseptuelle domener. Grunnen til at nye og kreative overføringer, nye metaforiske uttrykk, kan forstås spontant, er at «livet er en reise» er «fast» del av vårt konseptuelle system.

1.5.1.2.1 Metaforens betydning for tenkning og læring

Den kognitive metaforteorien er en presisering av diskursteori: Vi tenker med metaforen som medierende redskap. Lakoff og Johnson viser at når disse skjemaene brukes, konstruerer de og styrer oppfatningen av «virkeligheten». De blir «metaphors we live by» (Lakoff og Johnson 2003); de påvirker hva vi erfarer, hva vi gjør, og hvordan vi handler, men må likevel ikke forstås som determinerende for tenkning og handling.

But we also have considerable cognitive flexibility, which provides for a limited but crucial freedom of conceptualization. Because we have multiple metaphors for our most important concepts, those metaphors can sometimes be reprioritized. It may be possible to learn to use certain metaphors rather than others and to learn new metaphors. Occasionally we become aware of some of our metaphors and their connections to each other, which may generate new ways of understanding. Because complex concepts and worldviews consist of basic concepts and metaphors bound together in

¹³ Lakoff and Johnson bruker det engelske ordet «mapping» i den matematiske betydningen av ordet. «A rule of correspondence established between sets that associates each element of a set with an element in the same or another set.» Det er altså snakk om en overføring av betydningsenheter fra et ord/domene til et annet ord/domene etter bestemte regler.

complexes, it may be possible to learn new complexes. And because we are conscious beings capable of reflection, we may be able to learn to monitor the use of our cognitive unconscious, provided that we learn how it operates (1999: 537).

Et sentralt poeng i didaktisk sammenheng er metaforens to sider; den kan forføre, fange og begrense utsynet, samtidig som den kan åpne, utvide og utvikle det. Metaforer er både kulturelle og kognitive, og de metaforene som kan avgrense «freedom of conceptualization», er de man innenfor kulturer deler og som genererer nye overføringer. Hvis vi ikke klarer å tenke utenfor metaforen, går vi umerkelig over til å tenke i tautologier. Forskjellen ligger i det Bruner og Gee refererer til som metaspråklig bevissthet, og som hos Lakoff og Johnson får formuleringene «learn to monitor the use of our cognitive unconscious», noe som bare kan skje hvis man «learn how it operates». Dersom man ikke forstår metaforer på et slikt metanivå, har de en tendens til å bli selvbebreftende. På samme måte som fortellingene som er del av vår «kulturelle verktøykasse», skaper de da en selvsagt verden der behovet for begrunnelser og argumenter viker for rettferdiggjøring av det man allerede «vet», gjør eller mener.

Kognitive metaforer blir tilegnet som en del av språksosialiseringen og lukker tenkning inne i felles forestillinger som for eksempel «livet er en reise». Læring av symbolske tegn, enten det er gjennom meningssskapende språklige symboler eller matematiske symboler, går gjennom metaforer. Det er vårt skjema for å overskride, endre, transformere vår verden og virkelighet på alle nivå. Penne (2006) hevder derfor at metaforer er vårt fremste didaktiske redskap og må prege alle læringsprosesser og meningsprosesser, samtidig som den er «vår verste fiende» fordi den innebærer en risiko for at *tenking lukkes inne i tautologier*. Bare gjennom kunnskap om metaforenes virkning kan det demmes opp for en slik virkning. Petrie & Oshlag (Ortony 1993) hevder at læring av noe radikalt nytt bare kan forstås ved å forutsette prosessen av noe som ligner svært på metaforiske prosesser. «This is not just the heuristic claim that metaphors are often useful in learning, but the epistemic claim that metaphor, or something very much like it, is what renders possible and intelligible the acquisition of new knowledge» (ibid.: 582). Å kunne håndtere metaforer bevisst på ulike nivåer er derfor et nødvendig element av språk-/kunnskapsutvikling.

Metaforen kan endre og omskape «virkeligheten» ved å transformere «noe» til «noe annet» dersom man har kunnskap eller bevissthet om dens virkning. Metaforer som redskap for abstrakt tenkning er et hovedpoeng hos Vygotsky (Vygotsky 1986). Han skiller mellom ytre og indre tale. Indre tale er en psykologisk mellomfase mellom kulturens symbolsystemer og barnets private språk og billedbruk. Vygotsky viser til Gogols roman *Døde sjeler* som et litterært eksempel på metaforisk meningssskaping. Romanens tittel viser til døde leilendinger som etter sin død fremdeles står på offisielle lister for mennesker som kan kjøpes eller selges. Gjennom lesingen av romanen endres denne referansen slik at betydningen av ordet får referanse til de levende som umenneskelige, blant annet som en konsekvens av et umenneskelig system. Slik endres betydningen av «døde sjeler» og gis en ny og metaforisk betydning. Den kunstneriske og intellektuelle meningsprosessen er et slags siste stadium i barnet språkutvikling. Når Vygotsky beskriver metafor som redskap for læring og utvikling, er det snakk om metaforer som har en helt motsatt funksjon av kognitive metaforer. Den litterære metaforen handler ikke bare om estetikk og litteraturredaktikk, men også om mening i vid forstand og om tilegnelse av abstrakt tenkning og tolkingskompetanse gjennom undervisning. Her skal ikke metaforen fastholde forestillinger, men åpne for nye konseptualiseringer en den ytre verden.

Kunstens fortellinger kan gi trening i mentalt å overskride begrensninger, se muligheter, endringspotensial, håp og handling i livet. Dette skjer gjennom metaforisk tenkning, noe som krever erfaring og bevisstgjøring. Når man med metaforisk overføring projiserer noe over på noe annet, omformer metaforen «virkeligheten», og slik «løfter» metaforene oss ut over fortellingens ytre handling. De får stadig nye «doble meninger». Metaforen fanger, men dette kan overkommes ved metakognitiv bevissthet om disse doble meningene. Da avgrenser ikke metaforen det vi «ser», men kan skape noe nytt; «extension, projections» (Lakoff og Johnson 1999).

1.5.1.3 Folketeorier, meningsdannelse og handling

Folketeorier knytter seg til kognitive kapasiteter som narrativ strukturering og metaforisk projeksjon og er bygd opp på narrative og metaforiske skjema. Det finnes ulike betegnelser for folketeorier: Cultural models, common sense teori, common knowledge, cultural myth, hverdagsteori, folkepsykologi med mer (Gee 2008; Bourdieu og Stierna 2000; Bruner 1990; Lakoff og Johnson 1999; D'Andrade og Strauss 1992). Alle disse betegnelse vektlegger at slike teorier eksisterer i kulturelle eller sosiale felleskap. Kognitive skjema er en utdyping eller forklaring på hvordan folketeoriene virker. Folketeorier er altså bygd opp på kognitive skjema, og det er ut i fra slike skjema man kan forklare hvordan hverdagslige forestillinger eller folketeorier skapes.

Folketeorier er hverdagslige (i motsetning til vitenskapelige) teorier om «verden». De innebærer (oftest ubevisste) antakelser om modeller av forenklete verdener.

We have all a vast store of these simulations, each of which depicts prototypical (what we take to be «normal») events in a simplified world. We conventionally take these simplified worlds to be the «real» world, or act as if they were. We make our choices and guesses about meaning in relation to these worlds (Gee 2008: 104).

Folketeorier er aldri nøytrale. De er mentale representasjoner av en idealisert «normal», «typisk» virkelighet og medfører ekskluderingsmekanismer som ikke nødvendigvis er synlige for oss. Slike ekskluderinger er ideologiske og baserte på «taus» kunnskap og tro om fordeling av goder som prestisje, makt, viktighet og normalitet og så videre i et samfunn. Nettopp det at disse modellene er (delvis) ubevisste, gjør at de trer frem for oss som naturlige, selvfølgelige, uunngåelige og adekvate. Dette blir viktig i en didaktisk sammenheng, for tenkning innenfor det «naturlige» eller «selvsagte» kan stå i motsetning til læring av noe nytt. Man kan si at tenkning innenfor disse teoriene iboende motsetter seg endring. Folketeoriene har en tendens til å knytte seg til primærdiskursen og det syntagmatiske og kan derfor føre med seg reservasjoner i møte med det ikke-selvsagte, det som er annerledes. Tenkning innenfor rådende folketeorier trenger vanligvis ikke begrunnes eller argumenteres for, den rettfærdiggjøres av/i «en selvsagt verden». Samtidig er de viktige for å gi handlinger retning og mål og er derfor viktige for motivasjon for eksempel skolearbeid. Problemet er at de vanligvis ikke innebærer metarefleksjon, og derfor heller ikke mediert handling (Vygotsky og Wertsch 1981).

Ulike folketeorier kan eksistere side om side i en kultur. D'Andrade (1992) beskriver en folketeori som han peker på som spesielt virksom i det amerikanske samfunnet, og som i senere kapitler i avhandlingen drøftes opp mot informantenes selvframstillinger. D'Andrades formulering av «the American dream» kan vi, med Gee, kalle «a cultural master myth» (2008: 51).

It seems to be the case that Americans think that if one has the ability, and if, because of competition or one's own strong drive, one works hard at achieving high goals, one will reach an outstanding level of accomplishment. And when one reaches this level one will be recognized as a success, which brings prestige and self-satisfaction (D'Andrade og Werhane 1985: 95).

D'Andrade kaller dette et målintegrert skjema. Mennesker fra ulike sosiale grupper innenfor det amerikanske samfunnet relaterer seg ulikt til dette kulturelle grunnplottet, og de motiverer i ulik grad handling for eksempel når det gjelder karriereløp. D'Andrade eksemplifiserer hvordan samme skjema kan utløse forskjellige handlinger; man kan se en stol uten å sette seg på den: «One recognizes some chair as part of the «finding a seat» schema, which is part of the «attending a lecture» schema, which is part of the «finding out what's going on» schema, which may be for some people part of the «doing anthropology» schema» (D'Andrade 1992: 30). D'Andrades påstand er at skjema på høyere nivå i tolkningen («doing anthropology») vil trigge de integrerte målene i sterkere grad enn målene som befinner seg på lavere tolkningsnivåer («finding a seat»): «a person's most general interpretations of what is going on will function as important goals for that person» (ibid.).

Claudia Strauss nyanserer D'Andrades teorier om nivåenes ulike handlingsinitierende kraft i sin diskusjon av «the American master myth». Strauss' undersøkelse, basert på intervjuer med fem industriarbeidere ved en fabrikk i Rhode Island, antyder nemlig at målintegrerte skjema på høyt nivå ikke nødvendigvis har sterkt handlingsinitierende kraft. «Hvordan skaper kultur motivasjon» er det grunnleggende spørsmålet Strauss stiller i artikkelen «What makes Tony run? Schemas as motives reconsidered» (1992).

Innsikt i slike spørsmål kan avdekke det handlingspotensialet som slike representasjoner av kulturell kunnskap har. Strauss' informanter forsvarer verdiene i teorien om «the American dream»; et høy-nivåskjema som forteller at enhver kan ha suksess i USA og at alle bør strebe etter å oppnå dette målet. Suksessverdiene er et eksempel på det D'Andrade kaller det mest generelle tolkningsnivået. Strauss mener imidlertid at dette skjemaet bare er svakt knyttet til de fem informantenes kunnskapsstruktur og derfor ikke har en særlig motiverende kraft. På tross av en sterk tilslutning til verdiene i suksessmodellen, har den i liten grad virkning på eller konsekvenser for informantenes karrierevalg. Det amerikanske «grunnplottet» utøver rett og slett liten kraft i de fem industriarbeidernes liv. De har for eksempel i liten grad posisjonert seg strategisk for å fremme egen yrkeskarriere. Isteden ser det ut til at det er andre mer klasse- og kjønns spesifikke teorier som virker sterkere i deres sosiale rom; teorien om «the breadwinner». I motsetning til det individualistiske postulatet i «the American dream» forteller disse mennene om sine forpliktelser overfor kone og barn. Informantenes fortelling om seg selv som «breadwinners» antyder at de ikke ser dette skjemaet som en verdi, slik som suksessmodellen, men som en uavvendelig realitet.¹⁴

Ulike kulturelle modeller varierer altså i virkekraft som motivatorer for handling. Amerikanske suksessverdier motiverte i liten grad karrieremessige valg for Strauss' informanter selv om alle tilsluttet seg disse verdiene. Strauss minner om at dette ikke betyr at denne ideologien ikke virker på disse mennene. For eksempel antyder hun at politisk retorikk som appellerer til disse verdiene, lett

¹⁴ I tillegg til de målintegrerte skjemaene kommer det Strauss kaller «unbounded network» som lenker sammen symboler, emosjonelt saliente erfaringer og ideer om seg selv. Disse personlige semantiske nettverkene har også, ifølge Strauss, en retningsgivende kraft for handlinger og handlingsmønstre mot idiosynkratiske, selvdefinerte og selvdefinierende mål. Dette kan knyttes til Gees begrep om diskursiv identitet som vil bli videre belyst i analysene, særlig i kapittelet om elevportretter.

kan tenkes å virke på de fem informantene emosjonelt. Som felles verdier betyr suksessmodellen også at informantene forstår seg selv og vurderer seg selv i forhold til dem.

Slike folketeorier knytter seg til diskurser gjennom sitt potensial for sosiale handlingsmønstre. De finnes ikke bare «i hodene» til individer, de er tilgjengelige gjennom media, tekster og samhandling med andre i et samfunn.

1.6 Tilegning versus læring

Dette kapittelet har hatt som formål å bygge et teoretisk rammeverk for hvordan meningsdannelse kan undersøkes i elevintervjuer. Teorier om meningsdannelse knytter seg til identitet via formuleringer som det narrative og det sosiale selvet, der identitet/mening blir forstått som produsert via kulturell kunnskap/medierende redskap/skjema der hendelser blir tilført mening gjennom temporal ordning og tilføring av intensjon/årsak og metaforiske skjema der ulike domener projiseres på hverandre. Folketeorier er bygd opp på slike kognitive/diskursive skjema, og må forstås som tett forbundet med kognitive skjema. Derfor har deres virkemåte blitt forklart gjennom skjemateori.

Innenfor denne avhandlingens rammer er det først og fremst *språk som meningssystem* som blir undersøkt som identitets- og meningskonstituerende. Språk knyttes videre opp til didaktiske problemstillinger via begrepene mediert handling, primær og sekundærdiskurs, syntagmatisk og paradigmatisk tenkemåte. Her formuleres også metaspråklige mål for undervisningen, samtidig som begrepene blir klargjorte som analytiske verktøy for analyse av elevspråk.

Gees arbeider har blitt viet stor plass i dette kapittelet fordi det knytter diskurs, identitet og mening til hverandre. Primærdiskursen opererer primært innenfor den syntagmatiske tenkemåten, mens bevissthet om sekundære diskurser fører til refleksjon på paradigmatisk nivå. Bruner minner om at paradigmatisk tenkning må læres aktivt (2003: 97-8). Dette er også et sentralt poeng hos Gee som minner oss at forskjellen mellom tilegning og læring er spesielt viktig når det gjelder læring av metaferdigheter.

Teaching that leads to learning uses explanation and analyses that break down material into its analytic bits and juxtaposes diverse Discourses and their practices to each other. Such teaching develops meta-knowledge. While many «liberal» approaches to education look down on this mode of teaching, I do not; I have already said that I believe that meta-knowledge can be a form of power and liberation. Teaching for acquisition alone leads to successful but «colonized» students. Teaching for acquisition and teaching for learning are different practices, and good teachers do both (Gee 2008: 145).

Skolen handler om sekundære diskurser via deres tilknytning til metaspråklig og literacy-kompetanse. Utvikling av metaspråk er skolens *frigjørende oppgave ifølge Gee og Bruner*.¹⁵ Barn som kommer til skolen uten å kjenne sekundære diskurser, må aktivt bli undervist i slike språkregistre.

¹⁵ One cannot critique one Discourse with another one (which is the only way to seriously criticize and thus change a Discourse) unless one has meta-level knowledge in both Discourses. And this meta-knowledge is best developed through learning, though often learning applied to a Discourse one has to a certain extent already acquired. Thus, powerful literacy, as defined above, almost always involves learning, and not just acquisition.

Også Vygotsky og Cummins vektlegger læring som viktig for utvikling av metaspråklig kompetanse. Begrepene primær- og sekundærdiskurs kan knyttes til Vygotskys skille mellom komplekser og begreper. Tenkning i komplekser er for Vygotsky et viktig stadium i barns språklige utvikling der ulike ytre kjennetegn som størrelse, farge, form etc. gjør det mulig å ordne tingene i grupperinger. På dette stadiet kan barnet lære seg å bruke språket om fenomener, og det er ingen språklig forskjell når et barn sier «trekant» ut fra komplekstenkning og når en voksen taler ut fra begrepet trekant. Tenkningen er imidlertid ulik, noe som får konsekvenser for eksempel for pedagogikken. Tenkning i begreper kjennetegnes av ulike former for analogier, relasjonsoppfatninger og logiske årsaksforbindelser. Dette er den modne, «vitenskaplige», begrepsmessige tenkningen. Vanskelighetene med vitenskapelige begreper ligger i deres utstrakte abstrakthet og avstand fra «virkeligheten». Det er et viktig poeng hos Vygotsky at begreper utvikles gjennom systematisk opplæring mellom barn og lærer, noe som forklares gjennom hans begrep om den proksimale utviklingssonen (Vygotsky 1986: 112-148).

J. Cummins (2000: 54-111) skille mellom Basic Interpersonal Communication Skills (BICS) til Cognitive Academic Language Proficiency (CALP) tematiserer språklige kompetanser som også kan knyttes til to språkmodi eller tenkemåter. Cummins mener at man må gjøre en fundamental distinksjon mellom konversjonsaspekter ved språkferdighet og akademiske aspekter. Denne distinksjonen utvikler han videre til et rammeverk for å kunne undersøke de kognitive forutsetningene og den kontekstuelle støtten som ligger til grunn for forholdet mellom språkferdighet og utvikling av abstraksjonsevne (akademisk tenkning). Ulike kontekster krever tilgang til spesifikke lingvistiske registre for adekvat eller vellykket virkning og funksjon. En implikasjon er at «språkkompetanse» ikke kan bli konseptualisert utenfor den spesifikke konteksten for bruk, og man snakker om ulike målnivåer eller ekspertise bare med referanse til spesifikke kontekster. Det er ingen «bedre» språk i et vakuum.

1.7 Avsluttende bemerkninger til det teoretiske rammeverket

Kjønnsperspektiver på identitet, diskurs/språk og praksiser/handling er ikke grunnleggende i arbeidene til teoretikerne som avhandlingens analyser gjør bruk av. Som dette kapittelets første del antyder, er dette perspektivet hos andre, mer post-strukturelt orienterte teoretikere, grunnleggende for fenomenologisk og sosialkonstruktivistisk forskning.¹⁶ Enhver diskurs er ifølge dette perspektivet bygd på en grunnleggende dynamikk, en «forskjell», og Currie antyder denne dynamikkens referanser til den ytre verden her:

The point is that acquisition and learning are means to quite different goals, though in our culture we very often confuse these means and thus don't get what we thought and hope we would. Note that it is a consequence of the second principle that the goal of learning is 'liberation' in the sense of 'liberating literacies' (Gee 2008: 145).

¹⁶ Man kan snakke om to forskningstradisjoner innenfor problematikken identitetsformasjon og kjønn; en idehistorisk og en dekonstruktivistisk. Sentrale referanser til den idehistoriske er: *The idea of the self, thought and experience in Western Europe since the seventeenth century* (Seigel 2005), *The gender of modernity* (Felski 1995), *Den nordiske krig mot seksualmoralen: en dokumentarisk fremstilling av sædelighetsdebatten i nordisk litteratur i 1880'erne* (Bredsdorff 1974). Den dekonstruktivistiske retningen bygger videre på John Stuart Mill (2001) og S. De Beauvoirs (2005, 2006, 1998) tekster. Sentrale navn i den dekonstruktivistiske tradisjonen er: M. Foucault, J. Derrida, J. Butler, P. Sedgwick (1993).

One way of understanding the importance of the critical concept of difference is to see it as a way of reflecting on the tenacity of certain problems in the world. And the basis for this tenacity is simply assumed to be passive reflectors providing an index of the entities that exist in the world, or a list of differences discernible between things. It could be argued, for example, that the difference between men and women is taken completely for granted as an aspect of the world because it is so deeply embedded in the language system (Currie 2004: 4).

Mening oppstår ved at noe forstås «til forskjell fra» noe annet; mann til forskjell fra kvinne, maskulin til forskjell fra feminin, svart til forskjell fra hvit, fremmed til forskjell fra kjent. Det Currie antyder, er at enhver diskurs er bygd opp på en spenning som lingvistisk/språklig underbygges av relasjonen mellom pronomenene «han» og «hun». Språkets arbitrære og «løse» forhold til det det påstår å representere, dets ideologiske og semiotiske ladning, er slik fundamentert i denne dikotomien. Det nye mellom 1700 og 1880 er at man forstår at kvinnen ikke er en reproduksjon av mannen, men at hun har sitt separate biologiske og seksuelle system. Konseptet «forskjell» sementeres på en spesifikk måte via denne distinksjonen i 1870-80-tallets moderne diskurs. *Forskjell* får en fundamental innvirkning på forståelsen av hva «mennesket» er, og markeres som grunnplott i litteraturen fra det moderne gjennombrudd (Showalter 1982; Bjørby 1985, 2000). Med Currie vil man derfor kunne hevde at kjønnsperspektivet også må være grunnleggende for teorier om det narrative og teorier om det narrative selv (Lebow 2012). Dette synet deles av Alcoff (2003); kjønn som grunnverdi har «overlevd» den poststrukturelle vendingen innenfor humanistiske og sosialvitenskaplige fag og gjelder fremdeles som et fenomenologisk holdepunkt for formasjon og mediering av identitet.

En slik kritikk vil også kunne rettes mot Lakoff og Johnson språksyn. De undersøker for eksempel ikke livsmetaforens konsekvenser på kjønn. En rekke arbeider viser at metaforenes utbygging, overlapping og overføringer får realiseringer som baserer seg på folketeorier om kjønn (Frawley et al. 2006), også i den norske bokheimen (Waage 1998). Dette perspektivet er utelatt i Lakoff & Johnsons arbeider.

Når slike kjønnsperspektiver i liten grad inkluderes i det teoretiske rammeverket, innebærer det en risiko for at avhandlingens analyser og funn rammes inn eller fanges av heteronormative diskurser. Dette prosjektet kan derfor kritiseres for å innta en ukritisk posisjon. Når avhandlingens analyser ikke inkorporerer et slikt kjønnsperspektiv, er det ikke fordi kjønnsideologi ikke kommer til uttrykk i informantdiskursene. Det er isteden det didaktiske perspektivet; forskerens holdning til informantene som elever, som denne avgrensningen begrunnes i. Intervjuenes spørsmål har ikke hatt som sine primære mål å undersøke informantenes «selv»; en kjønnposisjon jf. Currie, Butler, Beauvoir, Bjørby. De har gjennomgående forsøkt å trigge en kontekstuell identitet; elevidentiteten, for videre å kunne undersøke de enkelte informantenes medierte handling; deres selvforståelse som elever, deres «læringsmodus» og motivasjon for fag. Når analysene ikke avdekker dypere kjønnslige forskjeller mellom informantene på dette området, er det mulig at dette er et resultat av de teoretiske perspektivene som er valgt.

I analysene av informantdiskursene fremstår kjønn først og fremst som en kvantitativ variabel, det vil si en tellelig egenskap på informantnivået, heller enn en kvalitativ ideologisk verdi der kjønn blir forstått som en fundamental distinksjon som diskurser/identitet er bygd på og som har sterke konsekvenser for «selvet». Dette siste perspektivet vil likevel bli kommentert i avhandlingens avslutningskapittel.

Kapittel 2: Metodisk del

2.1 Data og innsamlingsprosessen

Metode: Innsamling

- 1) Observasjon av 110 norsktimer, med feltnotater. I tillegg to museumsbesøk og ett teaterbesøk (Ludvig Holbergs *Mascerade*, Den Nationale Scene).
- 2) 101 semistrukturerte intervjuer med 21 informanter. Til sammen er ca. 780 sider transkribert.
- 3) Innsamling av skriftlige elevarbeider om de relevante litterære tekstene og periodene.

Metode: Bearbeiding

- 1) Gjennomgang av observasjonsnotater og skriftlige elevarbeider.
- 2) Diskursanalyse av intervjuene.

Bruk av datamaterialet er godkjent av Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste.

2.1.1 Datamaterialet

Prosjektet som helhet tar sikte på å undersøke elevers lesning av norsk litteratur fra opplysningstid til i dag, og materialet består hovedsakelig av intervjuer, men også klasseromsobservasjon og innsamlete, skriftlige elevarbeider. Samlet består intervjumaterialet av fem intervjuer med 19 informanter, i tillegg til fire intervjuer med én informant (Beate) og to intervjuer med én informant (Frida). Informantene følger studieforberedende program ved en videregående skole i Bergen, og faget som undersøkes er norsk, med spesielt søkelys på litteraturdelen av faget. I Kunnskapsløftet (K06) omtales strekket fra opplysningstid og frem til i dag som *Det moderne prosjektet*, en periode som faller inn under modernitetens historie i Norge og Europa. Prosjektet har undersøkt elevers lesning av litteratur med utgangspunkt i fire ulike litteraturhistoriske brudd i denne perioden; Opplysningstid, Det moderne gjennombrudd, psykoanalyse på 20- og 30-tallet og feminismen på 70-tallet. Materialet som brukes i denne avhandlingen er samlet inn i løpet av informantenes siste halvannet år i videregående skole, det vil si fra andre halvdel av Vg2 og hele Vg3.

Mishler (1986) bruker termen «speech event» som betegnelse for de språklige handlingene som inngår i kvalitative forskningsintervju. Benevnelsen «speech event» knyttes til en vid forståelse av diskurs og markerer avstand til det han kaller den klassiske, antilingvistiske stimuli-respons modellen for forskningsintervju:

[...] the near-universal assumption and its accompanying practice in the mainstream approach is that the question is adequately represented by its formal statement in the text of an interview schedule and the answer by the an interviewer's highly selective version of what a respondent said, usually in the form of on-the-spot written notes (ibid: 36).

Avvisningen av den behavioristiske forståelsen til fordel for en forståelse av forskningsintervjuet som diskurs mellom talende, åpner for en kvalitativ analyse av intervju der det ikke bare er *hva* som blir sagt som blir viet oppmerksomhet, men i like stor grad *hvordan* det sies.

Intervjuene ble tatt opp på digital opptaker, filene ble lagret og transkribert ut i sin helhet. De språklige ytringene blir i analysen forstått som fremstillinger av erfaringer i møte med det faglige stoffet som har blitt presentert i norsktimene i løpet av intervjuperioden. I tillegg består det innsamlede materialet av observasjonsnotater. Disse har i hovedsak fungert som bakgrunnsmateriale for utarbeidelsen av intervjuguidene, for forberedelsen av hvert enkelt intervju og i tillegg som verifisering av undervisningens gang i etterkant av datainnsamlingsperioden. De blir i liten grad trukket inn i selve analysen, men blir en del av avhandlingens siste kapittel, i diskusjonen av avhandlingens funn. I løpet av observasjonsperioden ble også kopier av elevenes skriftlige arbeider om de aktuelle litterære tekstene og litteraturhistoriske periodene samlet inn. Disse har i analysefasen fungert som en verifisering av analysene av intervjumaterialet, men er ikke en del av analysen. I stort monn viser de skriftlige elevtekstene de samme diskursive tendensene som analysene av intervjuene.

2.1.1.1 Kunnskapsløftet - et policy-dokument

Med de problemstillingene som er valgt for denne empiriske undersøkelsen av tekstlesing, er det ikke et viktig poeng å gå dypt inn i læreplanens ideologiske forankring. Det trekkes likevel kort frem noen trekk som har sterk relevans for denne avhandlingens perspektiver, analyser og problemstillinger.

Læreplaner kan ikke primært forstås som dokumenter som henter sine begrunnelser fra forskningsbasert kunnskap. De er i like stor, eller større grad policy-dokumenter. Den generelle læreplanen beskriver ønskete egenskaper hos borgerne; det meningssøkende, skapende, arbeidende, allmenndannede, samarbeidende, miljøbevisste og integrerte mennesket, egenskaper som samtidig bærer løfter om muligheter for samfunnsdeltakelse (*Læreplan for grunnskole, videregående opplæring, voksenopplæring: generell del* 1993). Læreplanen uttrykker hvilke «menneskelige egenskaper», hvilken kunnskap og hvilke ferdigheter som en ønsket politisk utvikling fordrer. De peker ut over seg selv mot samfunnet og kan derfor forstås som presiseringer av samfunnskontrakter. Det er vanlig å skille mellom to samfunnskontrakter. Den ene bygger på opplysningstidens tanker om sosiale kontrakter og handler om rettigheter og plikter som sikrer sameksistens i samfunn. Den andre bygger på tanken om en «naturlig» sammenheng; «en nasjon – et folk», og har sine røtter i romantikken (Gressgård 2007). Retorikken i K06s (*Læreplanverket for Kunnskapsløftet* 2006) generelle del er hentet fra romantikkens tenkning (Trippestad 2009). Trippestads kritiske gjennomgang viser hvordan den generelle delen oppretter en dikotomi mellom *det norske* («oss») og *de andre*, og hvordan den viderefører en tenkning der kulturarv er et absolutt pro-ord. Hovdenak (2004) skriver dette om læreplaner:

Læreplaner forteller hva nasjonale myndigheter mener det er viktig at den oppvoksende slekt skal lære. Læreplanene forteller hvilke verdier og interesser de styrende ønsker å prioritere, hvilke kunnskaper som skal defineres som samfunnsmessig gyldige. Læreplanene blir derfor viktige

styringsredskaper i utviklingen av nasjonens utdanningspolitikk, både i forhold til individuell og samfunnsmessig utvikling (2004: 323).

Kunnskapsløftets fagplan skiller seg fra den avløste først og fremst ved at styrende metaforer om «eleven i sentrum» og «ansvar for egen læring» er tonet ned til fordel for kompetansemål. Norskplanens kompetansemål forteller hva elevene skal «kunne» (kunnskap), hva de skal kunne «gjøre» (ferdigheter) og hva de skal kunne forstå. Læreplanens organisering rundt kompetansemål må forstås i lys av utdanningspolitiske mål der landets/skolenes «suksess» blant annet blir forstått gjennom rangeringer på internasjonale (kvantitative) tester.

Fagplanen i norsk legger også ideologiske føringer på elev(individ-)utvikling, på forholdet individet står i til det kollektive, blant annet gjennom presiseringen av formålet ved faget:

Norskfaget er et sentralt fag for kulturforståelse, kommunikasjon, dannelse og identitetsutvikling. Gjennom aktiv bruk av det norske språket i arbeid med egne tekster og i møte med andres innlemmes barn og unge i kultur og samfunnsliv. Norskfaget åpner en arena der de får anledning til å finne sine egne stemmer, ytre seg, bli hørt og få svar. Slik representerer faget en demokratisk offentlighet som rustet til deltakelse i samfunnsliv og arbeidsliv. Mer enn noen gang krever samfunnet mennesker som mestrer språk og tekst (Læreplan i norsk 2006: 2).

Vi finner både dannelses- og literacy-begrunnelser i norskplanens formulering av formålet med faget. Her knyttes språk, identitet, dannelse og kunnskap om tekst til muligheter for deltakelse i samfunns- og arbeidsliv. Læreplanen slår fast at det er gjennom aktiv bruk av språk/tekst man blir innlemmet i kultur og samfunnsliv. Dette blir videre presisert under hovedområdet *språk og kultur*:

Hovedområdet *språk og kultur* dreier seg om norsk og nordisk språk- og tekstkultur, men med internasjonale perspektiver. Det er lagt vekt på at elever skal utvikle en selvstendig forståelse av norsk språk og litteratur og innsikt i hvordan språk og tekst har endret seg over tid og fortsatt er i endring. Elevene skal få kunnskap om språket som system og språket i bruk i en rekke eldre og nyere tekstformer. De får mulighet til å utforske og oppleve både gode norske forfattere og forfattere fra verdenslitteraturen. I tillegg forholder de seg til tradisjoner i norsk teksthistorie i et sammenlignende perspektiv mellom nåtid og fortid og i forhold til impulser utenfra (Læreplan i norsk 2006: 3).

Læreplanens lærer er «fraværende», det vil si at lærerens rolle bare indirekte kommer frem gjennom formuleringer av kompetansemål. Når elevene for eksempel skal «kunne gi og ta imot tilbakemelding», betyr det implisitt at læreren skal gi tilbakemelding. Samtidig gis læreplanens skjulte lærer stor frihet til å velge. For eksempel gis læreren store muligheter til å prioritere enkelte litteraturhistoriske epoker i undervisningen.

Kunnskapsløftet er et læreplanverk som legger stor vekt på *metaspråklig kompetanse*. Dette kommer frem på flere måter, for eksempel i måten kompetansemålene skal «gjøres»/fremføres språklig. Elevene skal for eksempel kunne:

- «gjøre rede for»
- «forklare hvordan»
- «drøfte»
- «vurdere»
- «drøfte og vurdere sammenhenger»
- «beherske»
- «begrunne»

«tolke»
«sammenligne»

Det legges flere komparative perspektiver på norskfaget. Språk, tekst og kultur skal forstås i historiske perspektiv, samtidig som de skal forstås som «noe norsk» som er skapt i kontakt med omverdenen. Når elevene etter Vg2 skal kunne «forklare hvordan ulike forestillinger om det norske ble skapt i sentrale tekster fra 1800 til 1870», ligger det implisitt i dette målet en påstand om at «det norske» er en konstruksjon. Elevene skal altså ikke lære hva det norske «er», men hvordan formasjoner av ideer rundt nasjon nedfeller seg i vår samtidige forståelse av hva «det norske» som konstruksjon kan være. Dette er kompetansemål for historieforståelse som krever metaspråklig kompetanse på et høyt nivå.

Elevene skal i tillegg forholde seg til to konstruksjoner av det litteraturhistoriske; en konstruksjon som etterspør en dialektikk der ulike perioder står i et antitetisk forhold til hverandre, og en konstruksjon som legger vekt på de lange linjene i en historisk utvikling. Det er særlig kompetansemålet om Det moderne prosjektet under overskriften Språk og kultur, Vg3, som dette prosjektet forholder seg til. Etter det tredje året i videregående skole skal elevene kunne: «*drøfte det moderne prosjektet slik det uttrykkes i tekster av sentrale forfattere fra opplysningstiden via realismen til i dag*» (Læreplan i norsk 2006: 13). Det etterspørres altså en narrativ for hvordan vi kan forstå en utvikling basert på begrepene «fornuft», «frihet», «opplysning» og «fremskritt».¹⁷ Dette kompetansemålet kommer i tillegg til fagplanens mer tradisjonelle, antitetiske tilnærming til litteraturhistoriske epoker der man ser realismen som en reaksjon på romantikken, naturalismen som en reaksjon på realismen og så videre. Man kan derfor si at det historiske perspektivet på litteraturen er styrket med Kunnskapsløftet sammenlignet med den avløste fagplanen.

2.1.1.2 Skolen, elevene og lærerne

Med den problemstillingen som prosjektet i utgangspunktet hadde, var det behov for å få tilgang til klasser og elever som gikk i andreklasse i videregående skole, og en viss andel skulle være minoritetsspråklige. For å finne klasser som svarte til prosjektets behov, ble i første omgang rektorer ved ulike skoler i bergensområdet kontaktet, men også norsklærere som jeg kjente til. Mange lærere vegrer seg for å ha en forsker i klasserommet. Jeg fikk til slutt tilslag på en skole i sentrum av Bergen med ca. 25 % minoritetsspråklige. Denne skolen er her kalt Lien videregående skole. For å få nok informanter med minoritetsspråklig bakgrunn (ca. 10 minoritetsspråklige elever var målet) måtte jeg hente informanter fra tre klasser (en del av elevene reservert seg mot å være med på prosjektet). Da først en lærer hadde takket ja til å stille sitt klasserom til disposisjon, var det lettere å få med de to andre lærere også. Jeg er disse dyktige lærerne en stor takk skyldig.

¹⁷ *Det moderne prosjektet* er ikke utfyllende beskrevet i læreplanen, men et søk på Internett leder frem til åpne ressursider om perioden (september 2010). Ressurssidene setter punktvis opp kjennetegn ved perioden, og sammenfattende kan man si at fremstillingene forteller om en ønsket samfunnsutvikling som strekker seg etter frihet, fornuft, opplysning og fremskritt. Disse begrepene drøftes ikke i læreplanen, og de er heller ikke problematiserte som diskursive konstruksjoner i ressursidene fremstillinger. Fremstillingene holder slik i liten grad blikket på «nå» (selv om beskrivelsen av hovedområdet etterspør «sammenlignende perspektiv mellom nåtid og fortid») og peker ikke frem mot vår tids debatt om nasjon, individ og familie.

De tre klassene ble orienterte om prosjektet i begynnelsen av januar 2010. Det ble gjort klart at det var høyst frivillig om elevene ville stille til intervju. Elevene fikk utdelt et invitasjonsbrev som var stilet til både foreldre og elever (Vedlegg 1), men i løpet av det første skoleåret var alle informantene fylt 18 år, så en videre godkjenning fra foreldre/foresatte var ikke nødvendig. En del elever takket nei til å delta i prosjektet, mens andre var begeistret for tanken om å bli intervjuet. Prosjektet startet opp med 22 informanter, like mange jenter som gutter, like mange minoritetsspråklige som majoritetsspråklige¹⁸. To av informantene, begge jenter med majoritetsbakgrunn, foreligger det bare to intervjuer med. Den ene (Frida) flyttet til en annen by etter andreklasse og sa seg villig til å fullføre de fem intervjuene. Dessverre ble det vanskelig å gjøre avtaler, og det ble ikke flere intervjuer. Jeg har hennes tillatelse til å bruke de to intervjuene med henne. Den andre var i utgangspunktet veldig interessert i å bli intervjuet, men i tredjeklasse prioriterte hun verv hun hadde blitt tildelt og valgte å ikke stille til flere intervjuer. Jeg har ikke fått tillatelse til bruke hennes intervjuer, og de inngår derfor ikke i materialet. Når det gjelder informanten som jeg kaller Beate, gikk lydfilen fra det tredje intervjuet, om Det moderne gjennombrudd, tapt før den ble lagret. Det mangler altså et intervju med henne. Jeg har gjort bruk av Frida og Beates intervjuer selv om intervjusettet ikke er fullstendig slik som hos de nitten resterende informantene.

Informantene visste at deres navn og navnet på skolen ville endres, og de visste også at det som ble sagt under intervjuene ikke ble viderefremidlet til deres lærere. Informantene ble informert om temaene (opplysningstid, det moderne gjennombrudd etc.) i forkant av intervjuene. Likevel var det mange som møtte til intervju uten å vite hva samtalen skulle dreie seg om. Intervjuene foregikk vanligvis på ett av skolens grupperom. Ved noen anledninger ble intervjuene gjort på kaféer. Det var ikke faglige grunner til dette. De gangene det skjedde, var det fordi det av rent praktiske grunner var lettere for informantene å møte til intervju på kafé enn på skolen.

På Lien videregående skole ble det lagt vekt på at andelen gutter og jenter og andelen minoritets- og majoritetsspråklige skulle være lik i hver klasse. Undervisningen i de tre klassene var i utgangspunktet lagt opp likt. De fulgte samme lærebok og hadde samme progresjonsplan i halvårsplanene sine og gav oftest samme oppgaver til heldagsprøvene i norsk. Tekstutvalget for hver periode varierte til dels. Dette gjorde seg spesielt gjeldende for undervisningen i opplysningstid der C-klassen ble presentert for et større antall tekster enn de to andre klassene.

Klassene blir kalt A, B og C. I A-klassen var det en del disiplinproblemer i form av uro, noe som også uttrykkes i informantenes beskrivelse av klassen (se for eksempel Jonathan1 og Therese1). Dette endret seg en del i løpet av det tredje året. I B-klassen var det arbeidsro, og i C-klassen var det spesielt noen elever som dominerte diskusjonene i timene (se for eksempel klassebeskrivelsen i Håkon1). I alle klassene var det imidlertid slik at en del elever, oftest de samme hver gang, ikke hadde med seg bøker, holdt på med ikke-skolerelaterte ting på pc og reiste seg og gikk ut av klasserommet midt i timen. Ellers var alle elevene hyggelige og svært åpne både mot meg og mot læreren sin.

Informantenes navn er endret. Informantene fordelte seg slik i de tre klassene:

¹⁸ Minoritets- og majoritetsspråklig er vanskelige begreper å håndtere i kvalitative undersøkelser. I denne undersøkelsen betegner «minoritetsspråklige elever» de informantene som oppgir at de har et annet hjemmespråk enn norsk. Dette er det eneste som er felles for gruppen. Kategorien inkluderer informanter som både er løst og tett knyttet til et «norsk» språk og kultur, og begrepet er derfor sterkt generalisende.

A-klassen: Beate, Donatila, Hassan, Jonathan, Ravi, Nina, Therese, Zofia

B-klassen: Ahmed, Frederic, Lidija, Cindy, Nicolai, Silje, Øystein

C-klassen: Emine, Frida, Håkon, Jon, Petter, Stingo

Beate, Therese, Nicolai, Silje, Øystein, Frida, Håkon, Jon, Petter og Stingo har norsk som hjemmespråk. Donatila, Hassan, Jonathan, Ravi, Nina, Zofia, Ahmed, Frederic, Lidija, Cindy og Emine har ikke norsk som hjemmespråk. Disse informantene har familiebakgrunn fra Afrika, Asia, Sør-Amerika og Sør- og Øst-Europa. Donatila, Lidija og Nina er de eneste informantene som ikke har hele sin skolegang fra Norge. For å opprettholde anonymiteten er ikke informantene eller deres foreldrenes fødeland oppgitt. I sitatene der informantene selv navngir landet eller språket i dette landet, er dette byttet ut med [land] og [språk].

Klassene byttet lærer fra andre til tredje klasse. De fem lærerne har jeg valgt å kalle Trine, Frode, Jarle, Vivian og Mari. Bare lærer Trine underviste begge årene, men hun skiftet fra klasse A til klasse B mellom andre og tredje klasse.

A-klassen hadde i andreklasser Trine som lærer, og fikk Vivan som lærer i tredjeklasse.

B-klassen hadde i andreklasser Frode som lærer, og fikk Trine som lærer i tredjeklasse.

C-klassen hadde i andreklasser Jarle som lærer, og fikk Mari som lærer i tredjeklasse.

2.2 Informantutvalget, intervjuene, tekstene og forskeren i klasserommet

Siden jeg i utgangspunktet hadde en problemstilling knyttet til minoritet- og majoritetsproblematikk, var det viktig for meg å sikre meg nok informanter med minoritetsspråklig bakgrunn. Elleve elever med minoritetsspråklig bakgrunn takket ja til invitasjonen om å bli med på prosjektet. Her var det altså snakk om tilgjengelighetsprinsippet der forskeren ikke gikk aktivt inn i utvalgsprosessen. Når det gjelder informanter med majoritetsbakgrunn, forholdt det seg annerledes. Her var det flere informanter å velge mellom enn det som var nødvendig for å ha likt antall minoritets- og majoritetsinformanter. Jeg tilbrakte tre uker med observasjon i klasserommene for å velge ut disse informantene. Gjennom denne perioden fikk jeg et inntrykk av hvem som hadde interesse for litteratur og hvem som ikke hadde det. Jeg forsøkte å velge bredt ut fra inntrykket som observasjonene gav av leseerfaring og deltakelse i gruppearbeid og klassesamtaler om litteratur. Selv om dette sikret en bredde i leseerfaring, er det ikke sikkert at utvalget ville kunne betegnes som representativt i kvantitativ betydning. Samlet ville man med utgangspunkt i dette empiriske materiale kunne si at det er guttene som har størst leseerfaring, som husker tekstene fra norskfaget best og som har størst vilje til å gå inn i samtaler om tekstene i intervjusituasjonen. Dette samsvarer ikke med nyere kartlegging av lesevaner (bl.a. Hoel og Helgevold 2008; Hoel, Håland og Begnum 2009, og heller ikke kvalitative undersøkelser som Årheim 2007).

2.2.1 Forskeren i klasserommet

Jeg tilbrakte 110 timer i klasserommene, jevnt fordelt på de tre klassene, og skrev observasjonsnotater til hver time. Jeg satt vanligvis bakerst i klasserommet og beveget meg lite rundt, og tilsynelatende ble det lagt liten vekt på at jeg var til stede, både fra læreren og elevenes

side. Ved et ti-talls tilfeller henvendte lærerne seg til meg, vanligvis for å få bekreftet faktaopplysninger vedrørende undervisningstema, og en sjelden gang spurte elevene meg om hjelp. Det var ganske tydelig for dem at jeg var der som observatør blant annet fordi feltnotatene delvis ble skrevet mens jeg satt i klasserommet. Elevene forstod at det var en distanse mellom meg og læreren deres og brydde seg for eksempel ikke om å skjule for meg at de brukte pc-en til aktiviteter som ikke var skolerelaterte mens undervisningen pågikk.

Jeg gjorde ikke bruk av spesielle observasjonsskjema for klasseromsobservasjon. Jeg gjorde fortløpende notater på skriveblokk i timene, og i etterkant av hver time brukte jeg disse notatene for å skrive mer utfyllende feltnotat (Kvale 1997: 61). Det viktigste med notatene da de ble skrevet, var å forberede forestående intervjuer og få en oversikt over tema og tekster som var gjennomgått i timene. Under observasjonen hadde jeg et spesielt blikk på de 21 informantene, og ting som ble diskutert i løpet av timen, dannet ofte grunnlag for spørsmålene jeg stilte den enkelte informant i løpet av intervjuene. Fordi norsktimene i de tre klassene var lagt til de samme tidene, hadde jeg ikke anledning til å delta i all undervisningen som tok opp de aktuelle litterære periodene.

2.2.2 Intervjuguider og klassenes litteraturutvalg

Fem intervjuer ble gjennomført med hver informant. Jeg refererer til disse intervjuene som intervju1, intervju2, intervju3, intervju4 og intervju5, på samme måte som jeg refererer til intervjuguidene som intervjuguide1, intervjuguide2 og så videre. På samme måte refererer jeg til intervjuene med for eksempel informanten Jonathan som Jonathan1, Jonathan2, etc. Intervjuene er semistrukturerte, det vil si at jeg hadde en ferdig skisse til intervju når jeg møtte informantene til hvert intervju (se vedlegg 2), det er denne skissen som omtales som intervjuguide. Skissene dannet kun rammen for intervjuene ettersom retningen intervjuene tok, ble bestemt av samspillet mellom intervjuer og informant. For eksempel valgte informantene selv hvilke litterære tekster de ville snakke om i de tilfellene der klassene hadde lest flere tekster. Dessuten var spørsmålene som ble stilt, ofte basert på observasjoner av de enkelte informantene i klasseromssituasjonen. Likevel ble hovedtemaene som intervjuguidene tok opp, berørt i så godt som alle intervjuene.

Intervjuguide1 skiller seg fra de andre intervjuene ved at det kartlegger lesevaner, holdning til skole, norskfag og tekster i en utvidet betydning, forventninger til fremtid, holdning til fritid, familie og venner. Det var en førstepersons narrativ som etterspurtes, og intervjuet hadde som mål å få dypere innsikt i informantenes *forforståelse* gjennom deres presentasjon av seg selv, deres erfaringer i og utenfor skolekonteksten.

Intervjuguide1 var basert på et syn om at minnet så vel som språket er organisert narrativt (Bruner 1990, Mishler 1986). Den består av fem hoveddeler som til sammen utgjør et slags narrativt portrett. Først ble informantene presentert for en tenkt kontekst der de skulle presentere seg for en person de skulle bli kjent med. I de neste fire delene ble informantene invitert til å fortelle fortellinger om seg selv. Den første handlet om den første dagen på skolen, den andre om forholdet til norskfaget på barneskole, ungdomsskole og videregående skole. Den tredje handler om lesing, film og annen mediebruk, og til slutt ble informantene bedt om å «se» 10-15 år inn i sin egen fremtid og beskrive sine «liv» da.

De neste fire intervjuene handler om fire ulike litterære epoker og litteraturen som var gjennomgått i klassene. Det meste av tekstmaterialet var hentet fra lærebøkene *Tema Vg2* og *Tema Vg3* (Jansson 2007, 2008) som elevene brukte i observasjonsperioden. I tillegg ble klassene presentert for tekster som ikke fantes i læreboka (vedlegg 4). Intervjuguidene tok altså utgangspunkt i undervisningen og går inn på det faglige innholdet som hadde blitt tatt opp i undervisningen. Intervjuguide2 handler om Opplysningstid. Alle klassene leste et utdrag av Holbergs *Niels Klims reise til den underjordiske verden* (1741). Utraget var trykket i læreboken (Jansson 2007: 414-7) og handlet om Klims møte med landet Cocklecu der kvinnene sitter i ledende stillinger mens mennene gjør det manuelle arbeidet, inkludert husarbeid. I tillegg leste A-klassen et utdrag fra Swifts *Gullivers reiser* (1726) (ibid.: 407-9). C-klassen leste i tillegg hele skuespillet *Mascerade* (1724) (ikke vedlagt) som forarbeid til teaterbesøk. De leste også utdrag av *Erasmus Montanus* (1723) (ibid.: 410-4) og et Holberg-essay; «Epistel 120, Om hunde og katter» (1950) (vedlagt). Intervjuguiden la opp til samtaler om perioden og teksten(e). Den etterspør også refleksjoner rundt meningen med å lese eldre tekster.

Intervjuguide3 handler om Det moderne gjennombrudd. Opplegget er i læreplanen omtalt som *Det litterære programmet*¹⁹. Undervisningen var likt organisert i de tre klassene. Kronologisk fremstilt så undervisningen slik ut: Lærerne presenterte perioden med utgangspunkt i et utdrag fra Brandes *Hovedstrømninger i det 19de aarhundredes litteratur* (1871) (Jansson 2008: 294-5), og skillete mellom realisme og naturalisme. Kielland og Skrams noveller «Karen» (1882) (ibid.: 299-303) og «Karens jul» (1885) (ibid.: 303-8) ble lest som eksempler på epoketypiske tekster. Elevene ble så satt i gang med et gruppearbeid som munnet ut i en presentasjon som omhandlet perioden og tekster som gruppen selv hadde valgt. I tillegg så A- og C-klassen en filmatisering av Ibsens *Et dukkehjem* (1879). Disse to klassene besøkte også Bergen kunstmuseum og fikk omvisning i galleriene med malerier fra nasjonalromantikken og realismen. B-klassen leste Ibsens *En Folkefiende* (1882) og så Erik Skjoldbjærgets filmversjon fra 2005, der handlingen er lagt til vår tid. Igjen er det spørsmål i intervjuguide3 som forsøker å få frem refleksjoner rundt lesningen av eldre tekster.

Intervjuguide4 handler om psykoanalyse som intellektuell og litterær strømning på 20- og 30-tallet. Undervisningsperioden var svært kort i alle tre klassene og strakk seg over to dobbeltimer. Alle tre klassene leste utdrag av Freuds «Drømmetydning» (1899, norsk oversettelse 1929) (vedlagt), og A-klassen leste Rolf Stenersens novelle «Drift» (1931) (ibid.: 378-9). De to andre klassene leste utdraget «Den første» fra Hoels roman *Veien til verden ende* (1933) (vedlagt).

Intervjuguide5 tar opp feminismen på 70- og 80-tallet. Dette temaet ble gjennomgått i løpet av en dobbelttime i B- og C-klassen, to dobbeltimer i A-klassen. Alle klassene leste et utdrag av Gerd Brantenbergs *Egalias døtre* (1977) (vedlagt). I tillegg leste A-klassen de Beauvoirs innledning til *Det annet kjønn* (1949) (ibid.: 407). I tillegg til å diskutere begrepet feminisme og Brantenberg-teksten tok intervjuet opp kompetansemålet Det moderne prosjektet. Her ble informantene bedt om å omtale tekstene med utgangspunkt i begrepene frihet, fornuft og fremskritt, termer som ressurs-sidene omtaler som sentrale begreper for å forstå Det moderne prosjektet. På slutten av intervjuet ble informantene bedt om å reflektere over betydningen de tenker seg at norskfaget og litteraturen de har lest, kommer til å ha i deres fremtidige private og yrkesmessige liv.

¹⁹ *Det litterære programmet* er ett av kompetansemålene for Muntlige tekster, Vg3. Elevene skal «sette sammen og framføre et avgrenset skjønnlitterært program» (*Læreplanverket for Kunnskapsløftet* 2006).

2.2.2.1 Transkribering av intervjuene og anonymisering

All form for transkripsjon inkluderer noen trekk ved tale og ekskluderer andre. Transkripsjoner reduserer derfor meningsinnhold sammenlignet med talehandlingene slik de fremstår i intervjusituasjonen. Det har vært et mål at transkripsjonen skal reflektere teoretiske modeller som handler om forholdet mellom mening og tale, og derfor er transkripsjonen gjort så enkel som mulig med fokus på å få frem aspektene ved talen som er relevante for problemstillingene for denne studien (Gee 2011; Mishler 1986). Transkripsjonene inkluderer spesielle detaljer ved de språklige handlingene som avbrytelser, pauser, noen ikke-leksikalske lyder. Jeg har brukt to prikker for å signalisere avbrytelser og tre prikker for å signalisere pauser. Jeg skriver også inn latter som [latter] eller «Hehe». Med unntak av «eg» og «ikkje» er normert bokmål transkripsjonsspråket. Markeringen av «eg» og «ikkje» følte rett og slett nødvendig og gir signaler om hvordan informantens dialekt/sosiolekt var. I bergensområdet vil «jeg» og «ikke» markere høystatussosiolekt som ingen av prosjektets informanter har. Transkripsjonen tar ikke høyde for raske endringer i styrke eller pitch, trykk, gestikulering, ansiktsuttrykk eller kroppsholdning. Intervjuene er ikke transkribert med lydskrift eller tegn på intonasjon eller setningstonelag eller lignende. Disse valgene er tatt fordi prosjektets mål har vært å vise diskursive trekk ved informantens talehandlinger. Disse kommer frem uten lydskrift.

Alle navn er endret i transkripsjonene. Også navnene på skolene som er nevnt i intervjuene, er endret. Noe av bakgrunnsinformasjonen er også endret for å opprettholde anonymiteten.

2.3 Det kvalitative forskningsintervjuet; en presisering som inkluderer validitetsspørsmål

Alle aktører i menneskelig samhandling er meningsøkende og meningsskapende (Bruner 1990, 1986; Gee 2008; Mishler 1986; Kvale 1997; Iser 1978; Heath, Street og Mills 2008). Språk og tenkning er bestemt og begrenset av vår kulturelle, sosiale og historiske plassering. Grensene og rammene som kultur setter for hva som skal gjelde for legitime forståelsesformer og hvilke forståelsesformer som blir utelukket, manifesterer seg i språket, også i forskerens språk. Prinsippet i all moderne fenomenologi, der tale, samtale og tolkning overlapper hverandre og glir over i hverandre, er at forskeren må forholde seg til representasjonene av intervjuobjektets erfaringsverden (Gentikow 2005). Da er det en fare for at forskeren kan bli kontekstuell selvreferensiell (Kvale 1997; Penne 2006; Heath, Street og Mills 2008; Mishler 1986), det vil si at tolkning skjer ut fra egne kulturelle mønstre/skjema, og at man derfor løper risikoen at forskeren finner det han/hun med utgangspunkt i egen forforståelse ser etter. Dette prosjektet inngår i en slik kvalitativ forskningstradisjon med en validitetsproblematikk der faren for å bekrefte seg selv under tolkningsarbeidet hele tiden er overhengende.

Mishler skriver: «It has become clear that the critical issue is not the determination of one single «truth» but the assessment of the relative plausibility of an interpretation when compared with other specific and potentially plausible alternative interpretations» (1986: 112). Dette er det kritiske punktet når det gjelder validitet innenfor kvalitativ forskning. Et størst mulig sammenfall mellom

informantens forståelse og forskerens tolkning har vært et mål gjennom hele analyseprosessen. For å muliggjøre etterprøving av tolkning av intervjumaterialet vedlegges det i sin helhet ved avhandlingens innlevering.

Den empiriske, fenomenologiske metoden kan være til hjelp for å analysere lange og ofte komplekse intervjutekster (Kvale 1997). Samtidig er ikke analysen fenomenologisk i den forstand at den er en «rapport om situasjonen» slik den blir presentert av informantene. Mitt ærend er ikke å gi informantene status som individer med en tilgang til en transcendent, universell eller generell bevissthet. Tvert i mot finnes det, i meningsfortetningene som kommer til syne i det samlede intervjumaterialet, en diskontinuitet mellom intervjuene, så vel som i det enkelte intervjuets påstander om verden: Påstandene om verden er tidvis motsetningsfulle, både i den enkelte informants diskurs, mellom de ulike intervjuene med den enkelte informant og mellom ulike informanter. Dette er tatt opp i analysene og er særlig viktig i kapittel 9 om elevportretter.

På samme tid finnes *meningsenheter* og *meningsfortetninger* som er fundamentert i like diskurser/skjema/tenkemåter, og dette «felles» er viktig som didaktiske ressurser i undervisningssammenheng. Diskurser og kulturelle skjema er rammer der meningsskaping skjer innenfor og som mening medieres via. Disse er viktige redskaper i analysen av det foreliggende intervjumaterialet. Det er diskursive ulikheter og likheter mellom elevene uansett om de går i A-, B- eller C-klassen, er gutter eller jenter, fra minoritets- eller majoritetskulturer. De konstruerer sine meninger gjennom ulike og like skjema, og de reagerer også forskjellig og likt på konteksten som er intervjusituasjonen. Det diskursanalytiske perspektivet vil være fremtredende i analysen av intervjuene, der nøkkelord for å håndtere et relativt stort datamateriale er meningsenheter og meningsfortetting.

2.3.1 Forskningsintervjuet

Denne avhandlingen bygger på synet på forskningsintervjuet som en form for diskurs, det vil si at jeg forholder meg til elevintervjuene som komplekse sett av lingvistiske og sosiale regler som strukturerer og styrer meningsfull tale mellom intervjuer og informant (Mishler 1986: 7). Prosedyrene for intervjuetoden er rettet mot å forstå og skape mening i det informantene sier når den hverdagslige konteksten er eliminert av forskningssituasjonen i seg selv. I denne sammenheng har målet derfor vært å skape en form for diskurs mellom talende der spørsmål og svar er kontekstuell fundamentert (her: innenfor skolen) og konstruert i fellesskap mellom intervjuer og informant.

Mishler (1986) henter begrepet «speech act» fra Dell Hymes. Begrepet kan oversettes med *talehandling* og refererer til «activities, or aspects of activities, that are directly governed by rules for the use of speech» (Hymes, sitert fra Mishler 1991/1986: 35). Å definere intervju som talehandling markerer forskjellen mellom en standard antilingvistisk stimuli-responsmodell og den alternative tilnærmingen til intervju som diskurs mellom talende. Språkhandling er sosiale og foregår i den virkelige verden. En setning, det vil si ett sett med ord som er føyet sammen etter syntaktiske regler, er bare «en tråd med ord», en ytring som kan ha ulik betydning i ulike kontekster. Ytringen blir en talehandling når det finnes en taler og en lytter som deler samme språk og regler for kommunikasjon i en spesifikk kontekst med dens spesifikke betingelser. Ulike talehandlinger som for eksempel nettprating, historiefortelling, forelesning eller intervju impliserer spesielle forventninger om

tematisk progresjon, regler for turtakning og mål med interaksjonen i tillegg til begrensningene som konteksten gir (Mishler 1986).

Den mer omfattende undersøkelsen, tolkningen, er *hermeneutisk*. På samme måte som litterære tekster kretser analysen av narrativer i intervjuene om meningsrelasjoner som ikke er umiddelbart synlige. Dette krever en «teoretisk holdning hvor uttalelsene rekontekstualiseres i en begrepsmessig kontekst» (Kvale 1997: 133). Intervjumaterialet har ikke bare blitt brukt i én tolkningskontekst. De ulike informantenes talehandlinger blir brukt i de ulike kapitlenes analyser. Intervjumaterialet blir slik belyst med flere tematiske og teoretiske utgangspunkt, noe som også bidrar til å styrke validiteten i tolkningen.

Spørsmål og svar er måter å snakke på som er fundert i og avhengig av kulturelle, kontekstuelle og ofte innforståtte antakelser om hvordan man skal uttrykke og forstå erfaringer, følelser og intensjoner. Det handler altså om mer enn ordinær språkkompetanse. I møte med unge mennesker med forskjellig kulturell bakgrunn er *feiltolkning* en mulig fallgrube for en forsker med vestlig og akademisk forforståelse. Klasseromsobservasjonene i forkant av intervjuene kan demme opp for noen av forskjellene. Det at jeg brukte mye tid i klasserommet sammen med informantene, bidro til å synkronisere deler av forforståelsen vedrørende det faglige stoffet mellom intervjuer og informant.

Å tolke et intervju innebærer en risiko for at variasjon mellom ulike (sub)grupper når det gjelder forståelse av selve intervjusituasjonen, av spørsmålene som blir stilt, og den intenderte meningen i svarene, blir redusert av forskerens kulturelle/kognitive rammer for språk og mening. Det har styrket validiteten av analysene at det ble gjennomført fem intervjuer med hver informant. Fem ulike intervjuer med hver informant bidro til å verifisere tolkningene av enkeltintervju og samtidig tydeliggjøre variasjonen i forforståelse både mellom informantene, og mellom informantene og forskeren.

2.3.2 Forskningsintervjuet som narrativ

I intervjuene ble det forsøkt å skape rom for fortellinger som elevene kan fremstille sine narrativer gjennom. Det er stor enighet på tvers av fagdisipliner om den spesielle vekten som narrativer som tenkemåte har, når individer skal uttrykke sin forståelse av hendelser og erfaringer (Mishler 1989: 68). Et forskningsintervju som forsøker å bygge opp rundt informantens narrativer, kan samtidig eliminere bort det fragmenterte og diskontinuerlige. I tillegg kan «mening» være definert og kontrollert fra forskerens, som i sin «selvsagthet» ikke ser at hans/hennes prekategoriseringer kan være fjernt fra den relevante private eller lokale konteksten.

I forskningsintervjuet kan narrativer forstås som en fremstilling som ikke bare bestemmes av forskningsintervjuets kontekst og rammer, men også som en (selv)fremstilling som er rammet inn av andre kulturelle konvensjoner; normer, verdier, tradisjoner, konvensjoner, mål og ideologi, strukturert på en bestemt måte, rundt kulturelle plott der enkelthendelser på et pre-narrativt nivå gis sammenheng og retning (Polkinghorne 2005; Copley 2001).

Forskningsintervjuets narrative form forutsetter sammenheng, og forstås i lys av hvordan individer opprettholder en følelse av sammenheng og konsistens i sine liv i møte med både forventede og uventede endringer, diskontinuiteter og kriser (Copley 2001; Mishler 1986; Polkinghorne 2005).

Narrativen er ikke «uskyldig», men er formet etter faste regler for hva som er meningsbærende (Bruner 1990; Gee 2011). Samtidig er forskningsintervjuet i seg selv en ramme som tilfører mening til narrativer. Fortellingene som elevene ved Lien skole forteller er kanskje aldri fortalt før, men er frembrakt av konteksten og diskursen som intervjuet innebærer. Analysen av intervjuene tar disse synspunktene som utgangspunkt og forsøker å ta opp i seg kompleksiteten i spenningen mellom det mønsterstyrte, det kontekstuelle og det idiosynkratiske.

2.3.3 Informant og intervjuer

Mishler foretrekker informantbegrepet:

Redefining respondents as informants, explicitly introducing personal contexts as grounds for interpretation, granting respondents the right to control how meanings are constructed from their responses as well as control over whether and how they will be identified – all confront us as investigators with questions that must be thought through in fresh ways at each stage of the research process in each particular study (Mishler 1989: 126).

Meningen som produseres gjennom språkhandling som spørsmål og svar, er betinget av relasjonen som skapes mellom den intervjuete og intervjueren. Mishler legger vekt på maktforholdet som implisitt ligger i intervjusituasjonen. «In mainstream tradition the interviewee-interviewer relationship is marked by a striking asymmetry of power; this is the central structuring feature of interviews as research contexts» (ibid.: 117). Mishler understreker viktigheten av å gi intervjuobjektet diskursiv makt. Det vil være en styrke ved dataene dersom informanten ser intervjueren som «significant others» og omvendt. Å legge opp til narrativer i intervjuet bidrar til en slik relasjon mellom informant og intervjuer.

The effort to empower respondents and the study of their responses as narratives are closely linked. They are connected through the assumption [...] that one of the significant ways through which individuals make sense of and give meaning to their experiences is to organize them in narrative form. [...] It is not surprising that when the interview situation is opened up in this way, when the balance of power is shifted, respondents are likely to tell «stories». In sum, interviewing practices that empower respondents also produce narrative accounts. There is, an additional implication of empowerment. Through their narratives people may be moved beyond the text to the possibilities of action. That is, to be empowered is not only to speak in one's own voice and to tell one's own story, but to apply the understanding arrived at to action in accord with one's own interests (Mishler 1986: 118-9).

Også i bearbeidelsen av intervjuene ligger det et implisitt diskursivt maktforhold. Den ene fenomenologiske posisjonen som inngår i analysene, forskerens, legges over den andre posisjonen, informantens egne analyser eller iakttagelser. Som i all sosialvitenskaplig refleksjon overskrider den fortolkende og analytiske bearbeidelsen av forskningsintervju informantenes selvbeskrivelser. Med fenomenologisk forskning kan man si at forskeren driver undersøkelse av informantenes iakttagelser. En iakttagelse av iakttagelser kan selvfølgelig aldri gjøres uten visse «blind spots» og har derfor selvfølgelig ikke en sannhetsfordel i møte med «private», ideosynkratiske iakttagelser.

2.3.4 Diskursanalyse og folketeorier

Metoden for å undersøke informantenes talehandlinger er diskursanalytisk. Gee skiller mellom *deskriptiv diskursanalyse* og en *deskriptiv og kritisk diskursanalyse*.

My view [...] is that all discourse analysis needs to be critical, not because discourse analysts are or need to be political, but because language itself is [...] political. I have argued that any use of language gains its meaning from the «game» or practice of which it is a part and which it is enacting. I have argued as well, that such «games» or practices inherently involve potential social goods and the distribution of social goods, which I have defined as central to the realm of «politics». Thus, any full description of any use of language would have to deal with «politics» (2011: 9).

Den kritiske diskursanalysen peker ut over seg selv, mot det sosiale og har politiske implikasjoner. Denne avhandlingens diskursteoretiske perspektiv har som sitt kritiske utgangspunkt et teoretisk skille mellom folketeorier og vitenskapelige teorier, et skille som er sentralt i kvalitativ forskning generelt og i fenomenologisk og etnografisk forskning spesielt (Gee 2011; Heath, Street og Mills 2008).

Folketeorier er sentrale for den kritiske diskursanalysen fordi de medierer mening på det individuelle nivået samtidig som de opererer for å skape komplekse institusjonelle mønstre på tvers av samfunn og historie. Folketeoriene forklaringspotensial for hvordan «verden» henger sammen, er avhengig av om teoriene finner gjenklang i individets sosiale rom enten i samhandling med andre eller i de tekstlige verdenene som individet deltar i.

I have said that these typical stories – what we are calling figured worlds – are in our heads. But that is not strictly true. Often they are partly in our heads and partly out in the world in books and other media and in other people's heads, people can talk to. The figured worlds in which children are born dependent and development is progress toward individual autonomy and independence as adults who can manage their own lives based on their own resources is a model that is found in lots of child-rising self-help books and in the talk and actions of many parents who are professionals (e.g. doctors, lawyers, professors, executives, and so forth) with whom we can interact if we live in the right neighborhood (ibid: 27).

Som andre teorier er folketeorier forenklinger som er nyttige og nødvendige for noen formål, men lite tjenlige for andre. De er nødvendige for meningsdannelse, og samtidig er de aldri nøytrale, men ladete med kulturelle verdier og ideologi. Folketeorien er bygd på kulturelle/kognitive/diskursive skjema for hva som gjelder som typisk eller normalt. De er «bilder» av forenklete verdener som bestemmer våre spontane tatt for gitt-antakelse om verden. Det som gjelder for typisk eller normalt endres over tid og varierer med kontekst og med individers sosiale eller kulturelle gruppe. Gee gir et eksempel på to ulike folketeorier som eksisterer side om side i et samfunn:

For example, some parents confronted by a demanding two-year-old who angry refuses to go to bed take the child's behavior as a sign of growth toward autonomy because they accept a typical story like this: Children are born dependent on their parents and then grow toward individual autonomy or independence. On their way to autonomy, they act out, demanding independence, when they may not yet be ready for it, but this is still a sign of development and growth. Other parents confronted by the same behavior take the behavior as a sign of the child's willfulness because by they accept a typical story like this: Children are born selfish and need to be taught to think of others and collaborate with the family rather than demand their own way (2011: 70).

Gee tilføyer at det nok ikke er overraskende om den siste teorien er mer vanlig blant arbeiderklassefamilier der gjensidig støtte mellom familie og venner er nødvendig. Den første fortellingen er mer vanlig blant middelklassefamilier med større finansielle ressurser der barn er ventet å vokse opp til voksne individer med ressurser til stor selvstendighet.

Folketeorier utgjør en stor del av den forforståelsen som man møter tekster av ulike sjangre med, og er derfor et viktig analytisk begrep i analysene av informantenes møter med andre (tekstlige) forståelsehorisonter. Folketeorier utgjør en sentral del av vår her og nå-kontekst, vår konseptualisering av sammenhenger mellom hendelser i verden, og inngår i konstruksjonen både av vår identitet og i meningsformasjonen i våre møter med «andre verdener» for eksempel tekstlige verdener, tekstunivers eller -horisonter. De fungerer på samme måte som narrative og metaforiske skjema og kan lukke tenkning inne i meningsfellesskap på bekostning av andre mulige konstruksjoner på verden. Med utgangspunkt i metaspråklig kompetanse som mål for opplæring, kan man si at skolens oppgave er å bryte opp folketeoriene og slik selekttere, utvide og nyansere elevenes forforståelse slik at den kan brukes til å forstå og skape nye (tekstlige) kontekster.

Diskursanalysen inntar slik to fenomenologiske posisjoner; informantenes teorier om hvordan «verden» henger sammen og forskerens analytiske posisjon. Gee setter opp et sett av spørsmål som presiserer forskerens kritiske/analytiske posisjon som vil gi retningen til måten det empiriske materialet blir analysert på (2011: 96). De presenteres her i en oversatt form og er tillempet denne avhandlingens empiriske materiale.

- 1) Hvilke folketeorier er relevante? Hva må forskeren anta at mennesker føler, oppvurderer, tror, bevisst eller ikke, som gjør at de kan snakke, handle eller samhandle på en gitt måte?
- 2) Hvilke typer folketeorier blir brukt for normativt å vurdere seg selv og andre?
- 3) Hvor konsistente er folketeoriene? Settes konkurrerende teorier i spill? Hvilke interesser representerer folketeoriene?
- 4) Hvilke andre folketeorier er relaterte til de mest prominente i en gitt diskurs? Er folketeoriene varianter eller avledninger av kulturelle «master plots»²⁰?
- 5) Hvilke typer tekster, medier, erfaringer, samhandlinger og andre institusjoner kan ha bidratt til å forme disse folketeoriene?
- 6) Hvordan bidrar relevante folketeorier til å reprodusere, transformere og skape sosiale, kulturelle, institusjonelle og andre politiske forhold? Hvilke diskurser hjelper disse folketeoriene å skape, reprodusere eller transformere?

2.4 Selvfremstillingens rammer

Intervjuene slik de fremstår i materialet som dette prosjektet har frembrakt, kan forstås som selvfremstillinger. Intervjuet er en ytre årsak som driver selvfremstillingen, en selvfremstilling som kanskje ikke har blitt formet før intervjuet fant sted. I intervjusituasjonen blir informantene invitert inn i en diskusjon med rammer som også ligger utenfor intervjukonteksten. «Jeget» må, for å kunne redegjøre for seg selv og forholdene for sin egen tilsynekomst, være en sosial teoretiker ifølge Judith Butler (2009). Hvis «jeget» kan beskrives som «en sosial teoretiker», vil man forvente at det

²⁰ Folketeorier som gjenfinnes i flere ulike diskurser (Gee 2011).

reflekterer over de rammene som allerede er implisert og som overskrider det narrative selvet. «Jeget» har nemlig ikke en egen historie som ikke også står i en relasjon til en rekke «cultural tool kits» (Gee 2008), verktøykassen av narrativer og kulturelle og språklige koder, som eksisterer forut for den som forteller om seg selv (Foucault 1997, 1995a; Gee 2011, 2008; Bruner 1990, 1986). Likevel har den talende mulighet til egen representasjon. En del av en slik gjennomtenkning vil inkludere en kritisk forståelse av normenes sosiale opprinnelse og betydning. Den talende må da innta det kritiske blikket mot rammene/diskursene som fortellingen trer frem på, det må se seg selv i «critiquens lys». Ifølge Butler kan ikke «critique» skje uten innsikt i normene som ligger til grunn for selvframstillingens rammer. For eleven kan dette omfatte for eksempel et overordnet syn på skolens ideologisk prosjekt, den juridiske tvangen som skolen øver, den «samfunnstjenlige» sosialiseringen som skolen utøver på elever eller «et utenfra-blikk» på en kultur.

Elevene ved Lien videregående skole er ikke «sosiale teoretikere», og de fremfører ingen «critique». Likevel er disse to begrepene fruktbare i denne sammenheng fordi de sier noe om grensene for hva som forventes av elever i videregående skole. Når analysene omtaler tenkemåter og abstraksjonsnivåer, er det ikke snakk om tenkning på slike diskursive nivåer som Butler viser til. Informantene er «lojale» og underkaster seg systemet og godtar rollen som «elev». De møter opp til timer, rekker hendene i været og forholder seg til distinksjonene for bedømmelse som skolen opererer med. De er også lojale i intervusituasjonen. De godtar forventningene om at de skal kunne si noe om seg selv og om sine erfaringer i møte med det faglige stoffet. Heller ikke lærerne foretar systemanalyse eller en «critique». Også de «spiller spillet»; mandatet som den institusjonelle rollen «lærer» innebærer. Fraværet av en «critique», det å ikke være «sosial teoretiker», er slik en del av informantens institusjonsidentitet (Gee 2000/2001; Olson 2003). Dette blir videre belyst i elevportrettene i avhandlingens kapittel 9.

Ved dette reduseres også en del av validiteten, for det er ikke sikkert at intervjuer og informant opererer med like koder. Det er ikke sikkert at mine forventninger til elevenes respons, er den forventningen som responsen gis under. Dette kan tenkes for eksempel når det gjelder jentene med annen kulturbakgrunn. Kan de fremstille seg selv som et refleksivt subjekt med verdier som kolliderer i møter med faglig innhold, eller når egen selvoppfatning kolliderer med skuespillet/romanen/novellens «norske» menneskeoppfatning? Er dette mulig innenfor de kodene som denne informanten underkaster seg? Dette er «det foucaultske» som hele tiden finnes som en mulighet for utspørring av analysene, men som aldri i fullt monn blir diskutert i denne avhandlingen.

2.4.1 Forskerens forforståelse og perspektiv

Som forsker inntar jeg rollen som «sosial teoretiker», men likevel er ikke denne avhandlingen en radikal utspørring, en «critique» i foucaultsk eller butlersk forstand, av skolen som institusjon. Rammene for dette prosjektet er blant annet bestemt av min forforståelse som fagdidaktiker. Jeg leker også leken (Olson 2003). Og «the game» innebærer at jeg spiller på lag med skolen for eksempel ved at jeg forutsetter at utdanning er et gode og at den viktigste veien for å utvikle tenkemåter som gjør sosial kritikk mulig. Samtidig blir for eksempel det heteronormative ikke utspurt på ideologisk grunnlag, selv om det trer frem i elevframstillingene i fullt monn, slik som i fortellingene om filmer i kapittel 4.

Min faglige for forståelse har sin bakgrunn i studier i geografi, sosiologi, musikk, nordisk språk og litteratur, norsk som andrespråk og pedagogikk ved et universitet i Norge. Utdanningsmessig handler det altså både om en lingvistisk og samfunnsvitenskapelig bakgrunn, men først og fremst en bakgrunn fra en hermeneutisk tradisjon. Deler av min for forståelse utgjøres av at jeg har jobbet som norsklærer i videregående skole, ved både private og offentlige voksenopplæringsinstitusjoner og på universitet hele mitt yrkesaktive liv. Jeg kjenner målene for norskopplæringen, jeg kjenner tekstene som elevene jobber med, og jeg forstår lærerens begrunnelser for sine valg når stoffet skal presenteres i klassene. Jeg befinner meg altså dypt inne i en skolediskurs.

Jeg deltok som observatør i de timene som handlet om de fire litterære periodene som var sentrale for prosjektet. Slik hadde jeg mange felles erfaringer med informantene før jeg møtte dem til intervju. Dette er også en del av min for forståelse. Det er også informantenes egne tekster som jeg fikk tilgang til. Til sammen utgjorde dette konteksten da jeg intervjuet elevene etter at undervisningen om tekstene fra de fire ulike litterære epokene var avsluttet, og også da jeg i etterkant analyserte elevenes fremstillinger av sine møter med det faglige stoffet. I tillegg vil de teoretiske perspektivene som jeg forstår elevenes selvframstillinger ut i fra, utgjøre elementer av min for forståelse. De vil være med på å forme de spørsmålene jeg stiller til datamaterialet mitt og den helheten jeg på hermeneutisk vis tolker delene inn i.

Intervjuguiden for hvert intervju tok utgangspunkt i undervisningen og var derfor allerede innrammet av kontekstuelle koder med forventninger til kunnskap om faglig innhold, før informantene møtte opp til intervjuet. Elevene ble slik plassert i en situasjon der det var forventet at de skulle kunne presentere materialet og respondere i forhold til det. Intervjusituasjonen lå ganske nær opp til undervisningssituasjonen, og som intervjuer inntok jeg en posisjon som nok tidvis langt på vei fremstod som skolens posisjon for informantene. Informantene forholdt seg likevel ulikt til meg, slik samme informant på ulike tidspunkt kunne endre holdning. Det finnes mange tegn i intervjuene på at informantene tidvis ikke ser intervjueren som en representant for skolen.²¹

²¹ Se for eksempel Nicolai1 og Hassan1 der de gir filmanbefalinger og unnsår seg å avsløre slutten på sine favorittfilmer fordi de tenker seg at intervjueren kommer til å se filmene på deres anbefaling.

Kapittel 3: Litteraturlesingens vilkår og begrunnelser

Int: Du, synes du det er viktig å lese sånne historiske tekster?

S: Nei. Hehe. Eg vet ikkje. (Stingo3)

Int: Du, synes du det er viktig å lese slike historiske tekster som dette?

F: Nei, ikkje noe særlig egentlig. Lærer ikkje noe spesielt. Det er jo kjedelig også. (Frederic3)

Int: Er det andre grunner til at du skal lese gamle tekster enn at du kan få spørsmål om det?

Z: Ja, eg tror det alltid.... Altså, det er sikkert en grunn til hvorfor vi lærer om det på skolen. At det ligger liksom i bakgrunnen der. Og eg tenker at det er viktig på en måte å kunne om det. For eksempel hvis vi skal opp til eksamen. (Zofia2)

Int: Synes du det er viktig å lese slike gamle tekster?

B: Ikkje nevneverdig. Eg bryr meg ikkje så mye om akkurat det. Og det går igjen på det at hva i all verdens dager skal eg med det om ti år. (Beate2)

Int: Hvorfor tror du at elever i videregående skal lese de gamle tekstene?

E: Hehe. Nei, si det. Eg vet ikkje.

Int: For det skal dere jo. Det står jo i læreplanene og de står jo trykt i bøkene deres og.

E: Nei, eg vet ikkje hvorfor vi skal lese det. Det vet eg ikkje. Vi er jo på skolen for å lære, men eg kan jo ikkje, holdt eg på å si, eg vet ikkje hvorfor vi skal lese det. Nei. (Emine2)

Int: Synes du sånne gamle tekster er viktige å lese?

H: Ja, det er jo det. Du lærer jo tilbake i tid, hvordan det var og sånn.

Int: Ja, men er det viktig?

H: Ja, litt. Det er vel det, er det ikkje det? (Hassan2)

R: Nei, eg har egentlig ikkje noen tanker rundt det. (Ravi3)

Int: Du, hvorfor... kan den teksten si oss noe i dag?

C: Æh ... Eg er ikkje helt sikker.

Int: Hvorfor tror du at dere skal lese den teksten i videregående skole, liksom?

C: For at det har noe med tiden å gjøre, hva forfatterne skrev om og hva som ... hva de var opptatt av på en måte. Var det ikkje sånn? (Cindy3)

Int: Kan disse tekstene si oss noe i dag? Hva er grunnen til at elever i videregående skole skal lese disse tekstene?

Ø: Jaaa. Ja, altså først og fremst så må vi lære om forholdene på den tiden. Det kan jo også fortelle oss hvor godt vi har det i dag, men...

Int: Da kunne du egentlig ha lest en historiebok.

Ø: Det kunne du jo selvfølgelig, det er sant. Eg har tenkt litt på det, men eg er ikkje helt sikker på hva det er det skal fortelle oss. (Øystein3)

Int: Du, synes du det er viktig å lese sånne gamle tekster?

P: Egentlig ikkje. Noen av tekstene, eller innholdet i tekstene kan være interessant. Sånn som den Niels Klims, sant, det er jo en god historie, eller i alle fall det vi har lest av den. Men eg føler ikkje at det er så veldig nyttig, eg føler ikkje at eg har bruk for det. (Petter2)

Selv om sitatene ovenfor handler om tekster fra opplysningstid og det moderne gjennombrudd, er det ingenting i intervjumaterialet som tyder på at usikkerheten forsvinner når elevene gjennom undervisningen møter litteratur fra perioder nærmere sin samtid. Elevene ved Lien skole er rett og slett usikre på hvorfor de leser litteratur på skolen.²²

Behovet for begrunnelser for litteraturlesing er stort blant informantene. Nettopp fordi det empiriske materialet tydelig viser hvor usikre de er på hvorfor de leser og hvordan de skal lese litteratur, er det nødvendig å klargjøre avhandlingens ståsted når det gjelder disse spørsmålene. De didaktiske begrunnelsene for litteraturundervisning som trekkes frem i dette kapittelet, presiserer altså det andre fenomenologiske perspektivet i denne avhandlingen; forskerens for forståelse.

Som utgangspunkt er det viktig å minne om at Bruner (Bruner 2003), i overenstemmelse med Vygotsky (1986), vektlegger utvikling av metaspråklig kompetanse som en av skolens viktigste oppgaver.

Når grensene for vores iboende mentale forudsætninger kan overskrides ved at få adgang til mægtigere tegnsystemer, er en af uddannelsens funktioner at udstyre mennesker med de tegnsystemer, de skal bruge for at gøre det. Og hvis de begrænsninger, som pålægges os at de sprog, vi gør brug af, skubbes længere ud, ved at vi øger vor «lingvistiske opmærksomhed», bliver en anden af pædagogikkens funktioner at dyrke en sådan opmærksomhed. Det lykkes os måske ikke at overskride alle begrænsninger i begge tilfælde, men vi kan forhåbentlig gå ind for det mere beskedne mål at forberede menneskers evne til at tolke betydninger og konstruere virkeligheder. Så totalt set må det «at tænke over det at tænke» være en hovedingrediens i enhver uddannelsespraksis, som ønsker at udvikle elevernes evner (Bruner 2003: 69).

Bruner peker på metatenkning som sentralt for all læring, forståelse og fortolkning. Gee (2008) sier det samme og forklarer mer spesifikt hva metakunnskap er og hvorfor den er viktig.

Teaching that leads to learning uses explanation and analyses that break down material into its analytic bits and juxtaposes diverse Discourses and their practices to each other. Such teaching develops meta-knowledge. While many «liberal» approaches to education look down on this mode of teaching, I do not; I have already said that I believe that meta-knowledge can be a form of power and liberation (2008: 145).

Med et utgangspunkt om at utvikling av metaspråklig kompetanse er en av skolens viktigste oppgaver, skal vi se hvordan metaspråk og metakunnskap får ulike formuleringer innenfor både nord-amerikansk, europeisk og skandinavisk lærings- og didaktisk teori. De teoretikerne som presenteres først tar opp mer generelle vilkår for læring i lys av kulturelle endringer. Disse teoretikerne/forskerne peker altså ikke spesifikt på litterære tekster som verktøy for trening av metaferdigheter; de peker på tekst i den utvidete betydningen. Derfor er deres arbeider et bakteppe

²² En ny forskningspublikasjon viser at heller ikke lærere i skandinavisk skole alltid er like sikre på hvorfor man leser litteratur i opplæringen. «[...] lærernes begrunnelser for skjønnlitteratur kan være temmelig vage og uklare. Svarene mange lærere gir, bygger heller ikke alltid på forskningsbasert didaktisk kunnskap. De taler ofte ut fra hverdagsteorier. Det vi ser, som er gjennomgående, er at når elever er svake, har didaktiske begrunnelser en tendens til å svekkes, og læreren blir en omsorgsperson» (Frydensbjerg Elf og Kaspersen 2012: 248).

for fremstillingen av forskere som får sin presentasjon senere i kapittelet og som mer spesifikt tar opp litteraturredidaktiske problemstillinger.

Siktemålet er ikke å gi et utfyllende bilde av litteraturredidaktisk forskning. Poenget er heller ikke å beskrive utviklingslinjer i et kronologisk perspektiv. Primært er utvalget av arbeider som presenteres her, bestemt av deres ulike perspektiver på og spesifiseringer av metaspråk. Disse perspektivene omfatter både europeisk (tysk/norsk) danningstradisjon og nyere nordamerikanske literacy-teorier som belyser ulike sider ved litteraturundervisning.²³ Gjennomgangen av de ulike arbeidene får en kort, ikke-problematiserende fremstilling der sentrale begreper blir trukket frem. Disse begrepene bidrar til presiseringer, spesifiseringer og nyanseringer av metaspråklig kompetanse, og utgjør en viktig del av forskerens fenomenologiske posisjon/forståelse i møte med informantdiskursene.

3.1 Generelle vilkår for læring

3.1.1 David Olson: Skriftsamfunnet og den moderne hermeneutikken

Den canadiske literacy-forskeren David Olson peker på distinksjonen *tekst* og *tolkning* som det sentrale problemaspektet i ethvert skriftsamfunn. «There is no representation without interpretation» (Olson 1988: 27). Skrevet språk, trykket tekst og en viss grad av lesekompetanse i et samfunn utgjør basisen for den viktige begrepsmessige distinksjonen mellom det gitte i en tekst, ordene i teksten, og tolkningen av teksten. «Writing preserves the very words of a text, but it does not preserve the meaning; the text has to be interpreted» (ibid.). Dette har vært det sentrale problemområdet innenfor religion, vitenskap og kunst siden 1500-tallet, hevder Olson og refererer til Luther og reformasjonen som eksempler på hvordan distinksjonen mellom tekst og tolkning brakte omveltninger i vestlige samfunn.

Skriving skapte denne distinksjonen ved å sørge for et språklig artefakt; en fastsatt tekst. Den fastsatte teksten tilførte det første uforanderlige, prototypiske *gitte*. På grunnlag av en tekstlig tradisjon ble en systematisk distinksjon mellom det som en tekst sier og det den betyr, mellom teksten og dens fortolkning, mellom fakta og teorier, mellom observasjoner og inferenser, skapt. Slik dannet literacy, kompetansen å lese og skrive tekster, utgangspunktet for den moderne hermeneutikken i vestlige samfunn.

²³ En sammenligning av likheter og ulikheter mellom dannelses- og literacy-perspektiver er ikke kjent fra andre arbeider ved denne avhandlingens innlevering. Det er heller ikke et viktig poeng i denne avhandlingen å gjøre et skarpt skille mellom de to retningene. Kort kan man peke på at dannelsesperspektivets sentrale problematisering omhandler forholdet mellom individ og kollektiv og at definisjoner av danning baserer seg på et vidt kulturbegrep. Literacy-retningens perspektiver er smalere og retter seg mer spesifikt mot tekst og sentrale teoretikere knytter seg opp til kognitiv teori. Dannelsesbegrepets vide, og til dels svært fleksible, forståelse av kultur ble imidlertid vanskelig å håndtere som analyseredskap i diskursanalysene, mens literacy-perspektiver på tekst lettere lot seg anvende som analytiske redskaper. De to retningene får en introduksjon i dette kapittelet som del av presentasjonen av ulike teoretikere som får betydning for avhandlingens analyser. I kapittelets oppsummering blir den nordeuropeiske danningstradisjonen og den angloamerikanske literacy-retningen ført sammen ved hjelp av begreper som «metaperspektiver», «metastrategier», «metaspråklig kompetanse» og «metakognisjon».

Olson ser tolkning som en form for metatenkning. En forutsetning for tolkning er et skille mellom *det som er sagt* og *det som er ment*, og denne distinksjonen er klarere etablert i tekstlig enn i muntlig form.²⁴ For å kunne reflektere over forskjellene mellom meninger og ytringer må en ha en lingvistisk bevissthet. En slik bevissthet må man også ha for å reflektere over tekster, deres dekontekstualiserte og intenderte mening, over sjangerkonvensjoner eller over trekk som skiller narrativer fra argumenter.

How to consult a book for information, how to formulate a claim or an argument in writing, how to «correctly» interpret a text, and the like are social practices that we mistakenly take to be *given* by the very nature of reading itself. Rather, the competence required to participate in these social practices is essential to becoming a literate in the sense of «being acquainted with literature». These conventions are extremely important, they are extremely diverse, and their mastery is essential for participation in any social practice, including those central to the major institutions of a modern society (Olson og Torrance 2009: 569).

Olson minner oss på at lesekompetanse innebærer praksiser som krever ferdigheter utover dekoding av tekster. Tolkingskompetanse handler om en forforståelse om konvensjonelle forskjeller mellom muntlig og skriftlig språk. Kunnskap om denne forskjellen, om konvensjoner for skriftlighet, kunnskap om hvordan man møter og skaper skriftlige tekster, er en metakompetanse som er avgjørende for deltakelse i et samfunn som i stadig sterkere grad er tekstbasert.

Hos Olson knytter metaperspektivet seg også til *bevisstheten om skoleinstitusjonens krav, forventninger og mål*, og som vi skal se knytter også dette seg til bevissthet om språkregistre. 1900-tallets «progressive» skolereformer mot en sterkere elevorientering har skapt et dilemma i forholdet institusjon-individ, ifølge Olson. Olson skriver om canadiske forhold, men vi kjenner igjen diskusjonen fra norske forhold. Dilemmaet oppstår når forventninger om elevenes selvtutfoldelse, møter skoleinstitusjonens krav og grenser, kriterier og normer for hvordan utvikling og prestasjoner skal bedømmes. Problemet har sin bakgrunn i, hevder Olson, at teoriene som reformene tok utgangspunkt i:

gave us insight into children's understanding, motivation, learning, and thinking have never come to terms with schooling as an institutional practice with its duties and responsibilities for basic skills, disciplinary knowledge, grades, standards, and credentials. As long as schools are seen only as environments for personal growth, the nature and effect of schooling as an institution will be overlooked (2003: x).

Skolen som institusjon vil alltid begrense frihet; institusjonell frihet er en umulig frihet. Olsons poeng er at læring også må handle om å bli klar over institusjonell makt. Selv om menneskelig handling er situert i sosiale kontekster, er det ikke sannsynlig at elever selv bærer med seg bevisstheten om sosial påvirkning selv om de begynner å identifisere seg med distinkte grupper som familie, religion, etnisk gruppe eller klasse. Bare ved å være klar over institusjonens intensjon og makt, kan man lære å bruke den makten selv, også i møte med andre institusjoner.

²⁴ Olson referer til forskning som viser at samfunn som ikke er basert på skriftspråk, vil ha en tendens til ikke å skille mellom det som blir sagt og intensjonen med det som blir sagt; man vil altså ikke skille mellom det gitte og tolkningen.

Olson snakker da om en form for mediert handling, det vil si et språk som uttrykker et metaperspektiv på den sosiale konteksten som institusjoners rasjonale og logikk innebærer. Dette språket er spesifikt på den måten at det kan brukes innenfor alle institusjoner.

The giving of reasons is a universal feature of schooled knowledge and a reflection of literate, bureaucratic culture generally. Explicit reasons are so central to institutionalized knowledge that schools sometimes make a fetish of it. «Give reasons for your answers» appears at the top of many examinations sheets (ibid.: 241).

Å lære å begrunne, forklare og eksemplifisere er å tilegne seg en normativ (språklig) praksis som kjennetegner alle institusjoner. Ekspisitte og offentlige forklaringer og argumenter er også grunnleggende for en vurderingskompetanse som gir individmakt i møte med institusjonene. Dette er knyttet til metatenkning; evnen til å tenke over argumenter. Argumentene må bli gjenkjent som argumenter, sier Olson. Som et normativt ekspisitt kriterium muliggjøres vurdering basert på kvaliteten av argumentene for en antakelse heller enn vurdering av antakelsen i seg selv, og bare gjennom en slik tydeliggjøring muliggjøres utvikling av elevenes evne til bedømming og vurdering.

3.1.2 Thomas Ziehe: Selvdannelse og «den gode annerledesheten»

I den tyske pedagogen Thomas Ziehes tenkning rundt skolens muligheter blir metaperspektivet knyttet opp til identitet gjennom begrepet *selvdannelse*.

Selvdannelse er at afstemme ens egen holdning, så man kan komme det andet, de andre og det nye i møde. Det er meget vigtigt at lære at kunne bearbejde sin egen holdning. Nutidens individer synes at være knyttet meget stærkt til deres egne verdener: Det kan vise sig at blive et problem for de unge. For selvdannelse skal ikke fikseres på eller i den egne verden. At kunne se bort fra sig selv er en vigtig evne. Det moderne menneske står midt i to udfordringer. Det må evne at udvikle selvdistance og lære kunsten at kunne skifte perspektiv (2004: 230).

Selvdannelse handler om å kunne skille mellom seg selv og noe annet, og via dette andre kunne se seg selv med «avstand». Ziehe mener et slikt utenfra-perspektiv på seg selv har blitt forvansket i senmodernitetens diskurser. Han tar utgangspunkt i at endringer både i hverdagslivet, i «ungdomsmentalitet» og i skolekulturen har direkte påvirkning på sosialisering av en kulturs medlemmer. Ziehes påstand er at den vestlige kulturen har opplevd et sammenbrudd av tradisjoner og at man etter 70-årene har gjennomgått et avgjørende generasjonsskifte. Ziehe omtaler dette skiftet som «den kulturelle frisetelse».

Den kulturelle frisetelsen betyr at sosial bakgrunn, familie og bosted ikke lenger gir unge seleksjonshjelp i utformingen av verdier og målsetninger. Man har gått fra et «skæbnesamfund» til et «valgsamfund» skriver Ziehe; identitet velges istedenfor å arves. Den kulturen som møter unge mennesker i dag, bærer med seg løfter om individuelle valgmuligheter. På samme tid som det finnes muligheter for å skape egne betingelser, finnes det også muligheter for flukt inn i tradisjonelle meningsnettverk. Men begge muligheter eksisterer under *betingelser man ikke kan unnslipe*. Løftene om frihet i en verden full av begrensninger, skaper det Ziehe kaller *ambivalens* fordi det oppstår en kløft mellom den virkeligheten som de unge tror de kan skape på den ene siden og begrensningene for det individuelle handlingsrommet på den andre. Denne ambivalensen kan bare håndteres gjennom stadig refleksjon over situasjonene man til enhver tid befinner seg i. Ubehaget

vedvarer når unge mennesker istedenfor å møte diskontinuitet eller motsetninger med refleksjon, søker stabilitet for å unngå ambivalensen.

Ziehe kaller *selvrefleksjon* individualiseringens medium. Han ser selvrefleksjon som den avgjørende kulturelle redskapen for å møte den kontingente kulturen. Skolens oppgave er å utvikle en slik evne til selvrefleksjon for å hjelpe elevene til å overkomme ambivalensen. Ziehe står i den tyske dannelses-tradisjonen og formulerer dannelse på samme måte som selvdanning med vekt på selvrefleksjon:

Med «Bild» i Bildung vil jeg forstå, at man går ud over sig selv, transcenderer sig selv og vender tilbage til sig selv. Det drejer sig ikke om forbilleder, men om en større evne til modtagelighed. At lære at blive i stand til at optage noget andet i sig selv end sig selv. [...] Dannelse drejer sig ikke mindst om den egne tilgang til sig selv (2004: 230).

3.1.2.1 «Den gode annerledesheten» i undervisningen

Parallelt med den kulturelle endringen har (den tyske) skolen endret seg, hevder Ziehe. Han beskriver endringen i skolen gjennom tre dimensjoner: *tematisering*, *informalisering* og *subjektivering*. Det er en frisettende kjerne i disse dimensjonene ved at de motsetter seg dominans fra en utenforstående autoritet.

Min hypotetiske ide er, at der i oppveksten finnes en bestemt disposisjon for at være egocentrisk. Psykologer fortæller os det hele tiden. [...] Egocentrisme er en bestemt måte at erkende verden på. En bestemt måte at opfatte på, opfatte verden og opfatte sig selv. Egocentrisme kan oversettes til spørsmål: «Hvorfor er hele verden ikke som mig?» (2004: 69).

Tendensen til egocentrisme belyser Ziehe videre gjennom de tre dimensjonene. Tematisering viser blant annet til et reaksjonsmønster som er kommunisert via utsagnet «Det vet vi allerede.». Utsagnet beskriver desillusjoner overfor temaer som presenteres for eksempel i undervisningen. Utsagnet beskriver også en mangel på nysgjerrighet.

Informalisering betyr at våre mønstre for daglig handling er blitt mer uformelle. Derfor trenger man bevis når en prosess trekker ut i tid og krever «noe» av oss. Dette er derfor en søken etter plausibilitet og et ønske om at resultater viser seg hurtig. Informalisering kan beskrives av utsagnet: «Hva kommer det ut av det?» «Hvorfor gjør vi dette?» Dette reaksjonsmønsteret er forbundet med vanskeligheter når resultatet av en prosess ikke er kjent på forhånd.

Subjektivering knytter seg til utsagn som: «Hva har det med meg å gjøre?/Har det med meg å gjøre?» Dette reaksjonsmønsteret retter oppmerksomheten mot ens egen indre verden.

De tre reaksjonsmønstrene, resultater av kulturell modernisering, gir elevene en rekke muligheter for selvreferanse, noe som igjen kan utvide evnen til å kunne forholde seg refleksivt til seg selv. Dette er positivt, mener Ziehe. Problemet er at unge har en tendens til å gjøre bruk av disse kulturelle mulighetene på en ganske spesifikk måte som innsnevrer mulighetene for refleksivitet. De tre dimensjonene med sine tendenser til egocentrisme belyser Ziehe videre gjennom en tre-verden-systematikk: den objektive/semantiske verdenen (tematisering), den sosiale verdenen (informalisering) og den subjektive verdenen (subjektivering). I den første verdenen knytter mulighetene seg til at det finnes ord, bilder og betydninger som man kan bruke til å beskrive seg selv.

Setninger som «jeg tenker ikke klart i dag» gir en selvbeskrivelse på en tilsynelatende god måte. I den andre verdenen, den intersubjektive verdenen, kan mulighetene beskrives slik: «Vi kan være uformelle overfor hverandre», noe som betyr at vi ikke har en offisiell forståelse av situasjonen, for eksempel «dette er en lærings situasjon». Vi kan da berike situasjonen med beskrivelser av hva vi føler, hvordan vi definerer situasjonen og så videre. Sosiale situasjoner er da håndtering av definisjoner av den gitte situasjonen. I den tredje verdenen, den subjektive, eksisterer mulighetene for selvreferanse på denne måten: «Jeg kan se, høre og merke mitt eget indre og gjøre det til noe svært viktig». For mange, hevder Ziehe, er relevansen av dette skiftet så prominent at den indre verdenen er den eneste virkelige verdenen. Da kan alt annet føles påtvunget.

Ziehe ser disse mulighetene først og fremst som et fremskritt. Slagsiden kan vise seg ved at reaksjonsmønstrene kan begrense mulighetene for å innta andre perspektiver enn sitt eget. Begrensningene i den første verdenen kan være: «Jeg er kun interessert i emner som har med meg selv å gjøre». I den andre kan det være: «Jeg forsøker å gjennomtrumfe min definisjon av situasjonen og gjøre den dominerende», og i den tredje verdenen: «Jeg erfarer primært verden ut fra mine indre følelser og ut fra en vurdering av om min tilfredshet øker eller ikke». Ziehe ser tendenser til at dette perspektivet, det egosentriske, ofte blir, som en sideeffekt av den kulturelle frisetelsen, unge menneskers målestokk for det faglige innholdets relevans.²⁵

Skolen har kommet disse mønstrene i møte, hevder Ziehe, og det har oppstått en allianse mellom pedagogisk identitetsdiskurs og forsterket egosentrisme. Det oppstår et ubehag når de to fenomenene, lærere som følger identitetsdiskursen og elevene med sin tendens til egosentrisme, støter sammen. Problemer i skolen har sjelden med at lærere ikke i tilstrekkelig grad er oppmerksom på elevenes identitet, og Ziehe har liten tro på at løsningen er å få fagene så tett innpå de unge som mulig.

Jeg tror vi skal i en annen retning. Og jeg påstår, at vi i skolen har behov for impulser, som modarbejder denne identitets-diskurs. [...] Jeg vil anvende termen «i balance» om den identitet, der holdes åben. Det modsatte begreb af egocentrismen hos Jean Piaget og andre psykologiske teorier er decentrering. Decentrering er det modsatte af egocentrisme. Jeg mener, at vi har brug for en vis portion decentrering. Decentrering betyder faktisk at være i stand til at lære, at erkende forskelligheder. I den første verden betyder decentrering for eksempel evnen til at erkende forskellen mellem min indre verden og den ydre verden. I den anden verden at forstå forskellen mellem min indre verden og den sociale verden. Og endelig i den tredje verden at erkende forskellen mellem min indre verden og andres indre verdener (ibid: 73-4).

Ziehe beskriver læringsmodus gjennom begrepet *desentrering*, et begrep som står i motsetning til en egosentrisk orientering. Skolens oppgave er å motvirke egosentrismen; motstanden eller ubehaget overfor det nye, og rokke ved «jeget» som stabiliseringstendens for ambivalens. Desentrering kan oppøves gjennom møter med det Ziehe kaller «den gode annerledesheten».

Min påstand er, at den rene identitets-diskurs har overset, at der er et produktivt element i anderledeshed. Den rene identitets-diskurs har det problem, at den mangler en kategorisk skelnen mellom anderledeshed og fremmedgjørelse. Derfor er den i fare for at si, at hvis de unge har noget

²⁵ Twenge (2006) peker på nøyaktig de samme tendensene med referanse til amerikansk kultur. Hun beskriver Generation Me, individer født på 70-, 80- og 90-tallet, som en generasjon som stiller spørsmål ved tradisjonelle autoritetsstrukturer, som har et sterkt behov for direkte koblinger mellom egne identiteter og fagstoff og som diskursivt orienterer seg innenfor en affinitets-/følelsesdiskurs.

at gjøre med anderledeshed, så er det fremmedgørelse. [...] En god lærers oppgave bliver at ødelægge eller i det mindste ryste det, de unge oppfatter som selvfølgeligheder. De må ryste vishederne. Læring og undervisning betyder ikke at starte med emnets fremmedhed for eleverne og ende med at det er blevet meget velkendt for dem. Læring i dag betyder at provokere eleverne ved at ryste deres visheder. Det fremmede eller anderledes element i en bog, i et digt, i en matematikopgave – dette fremmede element er ikke noget dårligt, det er et produktivt element (Ibid.).

Vi ser at Ziehe er opptatt av det samme som D. Olson; det konfliktfylte mellom skolens forventninger og forventningen om selvtillit. Vi ser også at de har ulike tilnærminger til problematikken. Der Olson peker på utvikling av språkregistre for å øke egen innflytelse på institusjonen, peker Ziehe i retning av at skolen må motvirke egosentrisme gjennom å utvikle desentrering som en holdning overfor fagstoff.

Ziehe er ikke opptatt av litteraturens vilkår spesielt, men av endrete kulturelle vilkår for skolens dannelsesprosjekt. Litteraturens muligheter er likevel opplagte i hans resonnementer. Når skolens faglige innhold ikke skiller seg fra unge menneskers hverdagskunnskap, innsnevres potensialet for utvikling av elevenes erfarings- og identitetsmuligheter og da også mulighetene for å utvikle refleksjon som redskap for selvdannelse. Selvdannelsen handler nettopp om å kunne tre ut av «egne» verdener, ha selvdistanse og å kunne skifte perspektiv. Litteratur presenterer annerledesheter, det vil si fiktive, ideologiske verdener som ikke speiler elevenes hverdag. Betingelsen for slike møter er desentrering; en åpen holdning i møte med tekster og annet fagstoff som ikke domineres av behovet for «stabilisering» og bekreftelse av egen identitet.

3.1.3 Robert Scholes: Literacy og språkmakt

R. Scholes er opptatt av tekstkompetansens stadig økende betydning i informasjonssamfunnet:

And what is our present cultural situation? [...] I expect you to agree with me that we – teachers as well as students – live in a society that is more fully and insistently textualized than anything people have experienced in the past. Human beings have, since prehistoric times, existed as cultural animals, of course, in social contexts that were mediated by symbolic structures. But it is impossible to deny that language and other semiotic systems and their associated media of communication have in the course of history multiplied and penetrated more and more deeply into our daily lives. We are at the present, like it or not the most mediated human beings ever to exist on this earth. It is abundantly clear, moreover, that to function as a citizen of these United States one needs to be able to read, interpret, and criticize texts in a wide range of modes, genres, and media (Scholes 1998: 84).

Scholes beskriver det amerikanske samfunnet, men beskrivelsen passer selvfølgelig like godt på det norske. Behovet for å kunne lese, tolke og kritisere tekster aksentueres i et informasjonssamfunn der grad av tekstkompetanse blir stadig mer avgjørende for individers handlingsrom. De samfunnsmessige endringene fordrer nye tilnærminger til kultur, tekstkanon, læreplan og klasseromspraksis, ifølge Scholes.

På samme måte som UNESCOs literacy-definisjon handler om mer enn avkodingsferdigheter, definerer Scholes literacy-kompetanse som evne til å forstå, tolke og skape tekster kontekstuellt.

Reading [...] means being able to place or situate a text, to understand it from the inside, sympathetically, and to step away from it and see it from the outside, critically. It means being able to

see the text for what it is and to ask how it connects – or fail to connect – to the life and times of the reader (1998: 130-1).

Literacy inkluderer evnen til å forstå og produsere et bredt spekter av tekster, så vel litterære som argumenterende tekster og tekster i ulike medier. En slik kompetanse innebærer å se tekster med metaperspektivets undersøkende doble blikk; «to understand it from the inside [...] and to take a step away from it and see it from the outside» (ibid.). En slik kompetanse kaller Scholes *språkmakt*; «textual power»:

This is textual power, but textual power does not stop there; it also includes the ability to respond, to talk back, to write back, to analyze, to extend, to take one's own textual position in relation to Shakespeare – or to any kind of text. [...] Every text offers its audience a certain role to play. Textual power involves the ability to play many roles – and to know that one is playing them – as well as the ability to generate new texts, to make something that did not exist before somebody made it (1998: 131).

Siden senmoderne vestlige kulturer er organisert rundt det mest komplekse tekstuelle systemet verden noen gang har sett, er behovet for språk- og tekstkompetanse på tvers av ulike og komplekse nettverk av forskjellige skrivemåter og ulike medier for kommunikasjon større enn noen gang. Men det handler ikke bare om tekst, det handler også om å oppnå en større forståelse av *hvordan man er situert i en mediert, tekstlig verden*. Dette innebærer metakunnskap om tekst og om de rollene som tekstene posisjonerer sin leser i.

3.1.3.1 Retoriske lesninger av litterære tekster

Litteraturundervisningen kan inngå som del av opplæringen i literacy-ferdigheter. Den kan gi innsikt i medierte verdener og det språket som formidler dem. Scholes mener derfor at hovedvekten av undervisningen ikke lenger bør basere seg på den litterære teksten som en estetisk størrelse. «My project is more rhetorical, with textuality, rather than literature, as its principal object» (1998: 147). Litteraturen blir ikke lenger forstått som noe som representerer universelle verdier, men som noe som representerer lokale og historiske verdier, forbundet til spesifikke tider og plasser, grupper og deres interesser.

Individuals [...] who identify themselves as members of oppressed minorities are drawn to texts that adequately represent them and their struggles. [...] Literature may still lead to virtue, but because virtue itself is now seen in social and political terms, different literary texts become means to different virtuous ends. This, which is another aspect of the shift from literature to rhetoric, is both a problem and an opportunity for English as a field of study (1998: 21-2).

Litteraturen kan ikke lenger begrunnes ut i fra en tanke om at den leder leseren inn i høyere former for erkjennelse av transendentale sannheter. Verken litteraturlæreren eller eleven tror lenger på dette, sier Scholes. Litteratur slik den en gang var et mål i seg selv, fordi den ledet «direkte til transendentale dyder», blir nå heller betraktet som politisk interessant.

De litterære tekstene egner seg til utvikling av språkmakt fordi de kan skape tekstlige møter med «den andre», med det som er fremmed. Disse møtene fordrer nemlig at man har to tanker samtidig, ens egen posisjon og den posisjonen teksten representerer. En slik dobbeltposisjon krever og utvikler

metaspråklig kompetanse. Uten dette doble blir man lett værende «i tekstenes vold». «If we accept the textual pleasure offered by the passage before us, if we enjoy this humor, we are in the text's power for as long as our pleasure lasts, and our codes are subordinated to those of the text. Only a critical act can free us from this power» (Scholes 1985: 61).

For å ha språkmakt, det vil si en kontroll som demmer opp mot de litterære tekstenes forførende virkning, må man møte tekstene med en metastyrt lesestrategi som involverer kritisk og analytisk avstand. For å oppøve en slik strategi må tekstarbeidet derfor ta utgangspunkt i den *virkingen litterære tekster* kan ha på leseren/lytteren/tilskueren. Arbeidet må tematisere språk, form og de retoriske virkemidlene som settes i spill for å forføre leseren. Med en retorisk tilnærming kan et systematisk arbeid med litterære tekster, erstatte opplevelsen/det forførende og oppøve elevenes muligheter til å begrunne meninger, forklare dem og argumentere for dem, sentrale aspekter ved språkmakt ut over det litterære feltet. Scholes mener derfor litteraturlærerens viktigste oppgave er å vise elever hvordan de skal bevege seg fra tekstlesing til teksttolking og videre til kritikk av de verdikodene som ligger implisitt i teksten. Leser man på det tolkende eller kritiske nivået, er tekstenes makt ikke lenger så stor.

3.2 Litteraturdidaktiske problemstillinger

Olson formulerer skolens prosjekt på samme måte som Scholes. Det handler om tekstkompetanse for å håndtere en hverdag som i stadig større grad er mediert tekstlig. I dette perspektivet er det i prinsippet ingen forskjell mellom tekster, og fiksjon har ingen spesiell plass i dette resonnementet. Ziehes begrep selvdannelse fordrer heller ikke et spesielt fokus på litterære tekster, selv om det gjennom hans begrep *den gode annerledesheten* implisitt peker på litterære møters muligheter. Vi skal nå se nærmere på perspektiver som tar opp de spesifikke mulighetene som litterære tekster og fiksjon tilbyr i didaktiske sammenhenger.

3.2.1 Wolfgang Iser: Det imaginære

Som resepsjonsteoretiker og fenomenolog har Wolfgang Iser en svært sentral plass blant ulike teoretikere som forklarer den fiktive tekstens særegne rolle sammenlignet med andre tekstsjangre. Hans resepsjonsetetikk åpner for ulike lesninger av samme tekst, men han slipper aldri teksten av syne i den meningsskapende prosessen som kan oppstå i interaksjonen mellom leser og tekst. Teksten er for leseren en på forhånd gitt konfigurasjon av kulturelle koder som blir bearbeidet i den aktuelle lesehandlingen og som utfordrer leseren til meddiktning.

Aesthetic response is therefor to be analyzed in terms of a dialectic relationship between, text, reader, and their interaction. It is called aesthetic response because, although it is brought about by the text, it brings into play the imaginative and perceptive faculties of the reader, in order to make him adjust and even differentiate his own focus (Iser 1978: x).

Vekten på *tekstens betydning* i Iser's hermeneutiske teori skiller seg fra den amerikanske resepsjonsteorien, *reader respons*, den sterke leserorienteringen. Denne plasserer leseren inn i et rammeverk som av Stanley Fish (1980) blir kalt et *fortolkningsfellesskap*. Dette begrepet kan ha problematiske sider, ifølge Iser, spesielt gjelder det fristillingen av leseren i dens forhold til tekstens koder. Han

stiller spørsmålet: «Hva bidrar egentlig dette fellesskapet med når det gjelder å lede leseren i forhold til teksten?» (Maagerø og Tønnessen 2001: 87). I lers kritiske innvendinger vedrører særlig den underordnede plasseringen av teksten og dens forutsetninger i forhold til leseren. For eksempel tar denne leserorienterte teorien ikke opp den historiske dimensjonen som et kontekstuellet trekk som del av lesingen av fiksjonstekster.

I min egen erfaring som lærer i Amerika har jeg fokusert på historiens betydning, og på historien som et svært viktig element i å forandre vilkårene for lesning. Til og med tolkningsfellesskapet til Fish er i stor grad betinget av historiske faktorer, men disse blir ikke diskutert i det hele tatt når bruken av eller nytten av fortolkningsfellesskapet som referanseramme blir tatt opp (Maagerø og Tønnessen 2001: 88).

Et særegent trekk ved fiksjonstekster er deres *tomme felt*. Disse knyttes til disposisjoner/forutsetninger både i teksten og hos leseren. I teksten finnes tomme felt som fravær/en mangel i den tekstlige strukturen. En fortelling vil aldri bli fortalt i sin helhet, men vil inneholde sammendrag, ellipser, brudd, opphold i handlingen og så videre. I tillegg handler «tomrom» om leserens kompetanse. «Hvis du for eksempel er skolert i klassisk gresk, er det ikke mange tomrom i Homer. Men om du ikke er det, begynner tomrommene å formere seg, fordi det er mange forbindelser som du ikke kan se» (Maagerø og Tønnessen 2001: 79).

Som Bruner (1990) mener Iser at ethvert språklig møte trigger behovet for å tilføre mening. I tillegg ser Iser behovet for konsistens/forståelse av helhet som grunnleggende menneskelig; det å finne en konsistens i en tekst er en forutsetning for å forstå den. Det er gjennom disse menneskelige disposisjonene/forutsetningene; meningsøking og behovet for konsistens, at «tomrommenes» relevans i resepsjonsteorien aktualiseres. Tomrommene må fylles for at teksten skal gi mening og for å gjøre den konsistent.

Meningsskaping og behov for konsistens kaller Iser intersubjektive operasjoner, forutsetninger som er felles for alle mennesker. Dette får sin mer utfyllende forklaring i hans distinksjon mellom mening og betydning. «Mening er noe som må settes sammen av den potensielle mottakeren, det er en erfaring, noe vi kan bli slått av. Men vi vil stadig spørre oss selv: hva betyr det egentlig?» (Maagerø og Tønnessen 2001: 76). En opplevelse blir først innlemmet i ditt eget forråd av erfaringer når de har blitt bearbeidet. Betydning oppstår altså ikke av seg selv, det er gjennom tolking at erfaringen kan tas inn som noe som «betyr noe for meg».

3.2.1.1 Det særegne ved fiksjonstekster

Vi har sett at Iser vektlegger det imaginære som en disposisjon som aktiviseres hos leseren under lesningen av fiksjonstekster. Dette er et spesifikt trekk ved lesningen av fiksjon, men også ved teksten gitt dens fiktive referanse.

[...] the structure of theme and horizon exploits the basic mode of comprehension common to information theory and the theory of perception, but differs from these in that its frame of reference is imaginary and not real, and it initiates a process of communication through transformation of positions, as opposed to pinpointing of information and grouping of data (Iser 1978: 99).

Via det imaginære kan leseren få nye erfaringer fordi leseren oversetter «det andre» til sine egne disposisjoner ved å etablere et forhold mellom en selv og ens forhold til «den andre». Iser belyser dette videre gjennom skjemateori. Som i andre skjemateorier fremholder Iser at skjema alltid innebærer reduksjoner og forenklinger (Maagerø og Tønnessen 2001: 82). Skjema er nødvendige for å redusere kompleksiteten i verden slik den trer frem for oss sensorisk, og grunnleggende for å skape mening og betydning i denne kompleksiteten. Som hos leseren opererer tekster med flere skjema som overlapper hverandre eller som er i konflikt med hverandre.

Det er opp til oss som lesere å gruppere dette konfliktfylte samspillet av skjemaer i teksten. Grupperingen er selvsagt avhengig av i hvor sterk grad vi reduserer, om det er til det helt enkle, men harmoniske, eller om man er i stand til å lage skjemaer for den konfliktfylte kompleksiteten. [...] De fleste tekster har ikke enkle skjemaer som står i harmoni til hverandre. Derimot har man didaktiske tekster der det finnes et ja- eller nei-skjema, eller triviallitteratur der det gjerne finnes gode og onde figurer. Helten hører ofte med blant de onde, men går til slutt over til de gode. I et sånt skjema vil en som leser ikke ha særlig mange valg i forhold til skjemaene, dette kan være en av grunnene til at den mer sofistiserte litteraturen forsterker kompleksiteten i samspillet mellom skjemaene i teksten. (ibid.: 82).

I spenningen mellom kolliderende skjema ligger potensialet for å åpne opp for ny og annerledes tenkning. Iser forutsetter at leseren har en type skjema som en del av sine disposisjoner, som strukturerer den måten han eller hun vanligvis grupperer fenomener på. Når grupperingen av samspillet mellom skjema i teksten er annerledes sammenlignet med det leseren er vant til, begynner tekstens og leserens skjema å støte mot hverandre, og i den «friksonen» som oppstår finnes muligheter for at leseren «åpner» for «det andre», nye posisjoner eller leserroller.

Fiksjonen er en måte å utvide mennesket på. [...] Utvidelse betyr at vi lever i to verdener. ... [...] Vi lever i den litterære teksten vi leser, men samtidig er vi oss selv som også eksisterer utenfor teksten. Dette med å leve i to verdener som litteraturen gir oss mulighet til, gjør at fiksjonsverdenen bringer noe inn i den andre. Som en konsekvens av dette medfører fiksjonaliteten at vi lever med oss selv og også utenfor oss selv. Det virker som vi trenger denne dualismen. [...] Istedenfor å undersøke forholdet mellom tekst og leser, har jeg derfor denne gangen undersøkt forholdet mellom det fiktive og det imaginære som to menneskelige potensialer som gjensidig samhandler med hverandre. Det imaginære er ikke alltid et selv-aktiviserende potensial. Det fiktive eller fiksjonselementene er en konstant aktivisering av det imaginære ved å anspore til handling med alle slags hensikter. Derfor er litteraturen selve området der det imaginære blir ansporet til handling og får en gestalt (ibid.: 90).

Hos Iser blir metaperspektivet formulert som et bevisst refleksivt forhold mellom konfliktfylte kompleksiteter i teksten og kollisjoner mellom tekstens og leserens skjema. Å forholde seg til dette konfliktfylte betyr å innta et dobbelt blikk: Å forholde seg til tekstens og egne disposisjoner på en og samme tid. Forutsetningen for meningsutvidelse er en spørrende holdning overfor teksten; man må tenke: «Det må jo være noe ved det.» «Og hvis det var noe ved det, hva sa da min tidligere vurdering om mine disposisjoner som leser?» (ibid.: 78). Åpenheten som ligger i denne holdningen er en forutsetning for å lese komplekse fiktive tekster, sier Iser. Gitt en slik åpenhet gir fiktive tekster muligheter for å lære å overvåke sin egen tenkning; bli bevisst de disposisjonene/forutsetningene teksten har, og samtidig gjennom møtet med teksten bli bevisst egne forutsetninger.

3.2.2 Louise M. Rosenblatt: Litteraturlæsing for demokrati

Allerede i 1938 skrev Rosenblatt en bok om reader-respons, *Literature as exploration*. På samme måte som Isers hermeneutikk skiller Rosenblatts reader-responsteori seg fra den sterke leserorienterte respesjonsteorien ved sin vektlegging av tekstenes betydning.

The literary work exists in the live circuit set up between reader and text: the reader infuses intellectual and emotional meanings into the pattern of verbal symbols, and those symbols channel his more or less organized imaginative experience (Rosenblatt 1995: 24).

Rosenblatts leser er aktiv, det vil si hermeneutisk tolkende. Leserens oppmerksomhet er ikke bare rettet mot ordenes referenter i den ytre verden, men også mot bildene, assosiasjonene, holdningene, følelsene og ideene som ordene og deres referanser vekker. Rosenblatt bruker begrepet *transaksjon* for å beskrive møte mellom leser og tekst.

Interaction, the term generally used, suggests two distinct entities acting on each other, like two billiard balls. *Transaction*, lacks such mechanistic overtones and permits emphasis on the to-and-fro, spiraling, nonlinear, continuously reciprocal influence of the reader and text in the making of meaning. The meaning – the poem – «happens» during the transaction between the reader and the signs on the page (ibid.: xvi).

Rosenblatt advarer mot en forståelse av transaksjon som noe som handler om «det mentale» hos leseren isolert fra det sosiale. Transaksjonen skjer mellom leseren og det han/hun tenker seg at tekstens ord refererer til. Leserens må fremkalle fra minnet det visuelle eller auditive stimuli som symboliserer for ham/henne. Det er dette som bringer leseren inn i den fiktive verdenen. «The boundary between inner and outer world breaks down, and the literary work of art, as so often remarked, leads us into a new world. It becomes part of the experience which we bring to our future encounters in literature and life» (Rosenblatt 1978: 21).

Forholdet mellom leser og tekst er ikke lineært, det er en situasjon/en hendelse på et spesielt tidspunkt og sted der hvert element betinger det andre. ««Transaction» designates, then an ongoing process in which the elements or factors are, one might say, aspects of a total situation, each conditioned by and conditioning the other» (ibid.: 17). Teksten kan beskrives som et element i omgivelsene som individet responderer på. Teksten og dens leser former begge omgivelsene gjensidig i den pågående hendelsen som lesingen utgjør. Skillet mellom «objektiv» tekst og «subjektiv» leser opphører siden de er aspekter ved den samme transaksjonen – leseren forholder seg til teksten, og teksten «aktiveres» av leseren.

A person becomes a reader by virtue of his activity in relationship to the text, which he organizes as a set of verbal symbols. A physical text, a set of marks on a page, becomes the text of a poem or of a scientific formula by virtue of its relationship with a reader who can thus interpret it and reach though it to the world of the work (ibid.: 18-9).

3.2.2.1 Efferent og estetisk lese måte

Rosenblatt foreslår to begreper for å skille hendelser som produserer lesninger av «poem» og av andre sjangre; *efferent* og *estetisk lesing*. Hun gjør dette ikke ved å vise til tekstsjangeren alene, men

også ved å vise til hva leseren gjør i ulike type lesninger. Leseren utfører ulike aktiviteter under ikke-estetiske og estetiske lesninger. Forskjellen handler om ulikt oppmerksomhetsfokus under lesingen. I ikke-estetisk lesninger vil fokuset primært ligge på det som bevares etter lesningen; informasjonen som søkes tilegnet, den logiske løsningen på et problem, eller instruksjonen som gjør en i stand til å utføre en handling etter lesningen. «The mathematician reading his equations, the physicist pondering his formulae, may have no practical purpose in mind, yet their attention is focused on the concepts, the solutions, to be «carried away» from their reading» (ibid.: 24). Oppmerksomheten er vendt utover mot begreper som skal huskes til senere bruk, ideer som skal testes ut, handlinger som skal utføres etter lesingen. Rosenblatt kaller denne formen for lesing *efferent*. Når det gjelder estetisk lesning, er leserens oppmerksomhet rettet mot det som skjer *under* lesingen.

Though, like the efferent reader of a law text, say, the reader of Frost's «Birches» must decipher the images or concepts or assertions that the words point to, he also pays attention to the associations, feelings, attitudes, and ideas that these words and their referents arouse within him. Listening to «himself», he synthesizes these elements into a meaningful structure. *In aesthetic reading, the reader's attention is centered directly on what he is living through during his relationship with that particular text* (ibid.: 24-5).

Implisitt i distinksjonen mellom de to leseholdningene, de to retningene som oppmerksomheten kan ha, ligger det også at den samme teksten kan bli lest enten efferent («efferently») eller estetisk («aesthetically»). For å kunne kalle en lesning estetisk er det ikke nok kort å oppsummere plott, tilskrive leksikografisk mening til verbale symboler eller å parafrasere hver av de separate linjene i et dikt.

To produce a poem, the reader had to pay attention to the broader gamut of what these particular words in this particular order were calling forth within him: attention to the sound and the rhythm of the words in the inner ear, attention to the imprints of past encounters with these words and their referents in differing life and literary contexts, attention to the overtones of feeling, then chiming of sound, sense, idea, and association. Sensing, feeling, imagining, thinking, under the stimulus of the words, the reader who adapts the aesthetic attitude feels no compulsion other than to apprehend what goes on during the process, to concentrate on the complex structure of experience that he is shaping and that becomes for him the poem, the story, the play symbolized by the text (ibid.: 26).

For Rosenblatt handler det altså om noe som bare kan skje i møte med skjønnlitterære tekster. Her involveres følelsene, og fantasien stimuleres på andre måter enn ved efferent lesing. Nettopp derfor kan litterære tekster ha andre funksjoner enn ikke-litterære tekster. Helten er en magnet for empati, skriver Bruner (1986: 21). Samtidig med at, eller fordi, følelsene spiller med, kan det skje en meningsutviding i møte med litterære tekster, der leseren går inn i en fiktiv eller metaforisk verden.

Den estetiske og den efferente holdningen til tekst er ikke motsetninger, men former et kontinuum av mulige transaksjoner med en tekst. På den efferente enden av kontinuumet kobler leseren ut så mye som mulig av oppmerksomheten som er rettet mot personlige eller kvantitative elementer i sin respons på verbale systemer. Han/hun konsentrerer seg om symbolenes referanser, det de kan bidra med når informasjonssøkningen eller lesingen av manualen er over. På den estetiske enden av kontinuumet er leserens primære mål oppfylt i løpet av lesningen. Han/hun retter oppmerksomheten mot den erfaringen hun gjennomlever. I overensstemmelse med ulike hensikter vil ulike lesninger finnes på ulike steder på kontinuumet, på ulike «blandinger» av oppmerksomhet

mot private og «offentlige» aspekter. Mye av vår lesning plasserer seg midt på kontinuumet. Derfor er det behov for å utvikle en hensiktsmessig selektiv holdning (Rosenblatt 1995: xvii).

3.2.2.2 Estetiske lesninger og demokrati

Litteraturlesing får altså en annen begrunnelse hos Rosenblatt enn for eksempel hos Ziehe. Hun peker utover fra eleven/leseren mot den politiske organiseringen av et samfunn og knytter begrunnelsene til demokratisk tenkning. Metaperspektivet får en annen formulering hos Rosenblatt: Det handler om å tenke rasjonelt omkring emosjonelt ladete tema, noe som er viktig i et demokrati, ifølge Rosenblatt. De to sammenkoblede temaene i Rosenblatts bok, demokrati og litteratur, får slik en spesiell relevans også når det gjelder emosjonenes plass i en større sammenheng.

Democracy implies a society of people who, no matter how much they differ from one another, recognize their common interests, their common goals, and their dependence on mutually honored freedoms and responsibilities. For this they need the ability to imagine the human consequences of political and economic alternatives and to think rationally about emotionally charged issues. Such strengths should be fostered by all the agencies that shape the individual, but the educational system, through all its disciplines, has a crucial role. The belief that the teaching of literature could especially contribute to such democratic education generated this book (1995: xv).

Hun ser følelsesmessig engasjement i andres «way of life»; et sentralt punkt i ethvert demokrati der man forholder seg til mennesker som er ulike en selv. Rosenblatt skriver om litteraturens vikende plass i unge menneskers liv, men mener en estetisk lesning gjelder for ethvert kunstverk.

My insistence that there is no poem, no literary work, unless there has been an aesthetic reading has sometimes been seen as making the personal reading an end in itself. I view it, rather, as essential to the beginning of a process of organic growth, in which the capacity for thinking rationally about emotional responses can be expanded. Such reading can nourish both aesthetic and social sensitivities and can foster the development of critical and self-critical judgment. [...] Actually, the process of reflection on our linguistic transactions that I have described could serve all arts. That, incidentally, is my reply to those who dismiss the printed word as soon to be obsolete. Even if this debatable prediction were to come true, the efferent-aesthetic continuum simply describes the two main ways we look at the world, and the transactional process would still apply to transactions with whatever media prevail. Whether they will yield as rewarding an experience is a separate question (1995: xvii).

Fordi det litterære verket, ifølge Rosenblatt, har potensial til å bli noe av «the experience which we bring to our future encounters in literature and life», er litteraturen fundamental i Rosenblatts tenkning om utdanningens oppgaver og muligheter. Litteraturens spesielle plass ligger i oppmerksomhetsfokuset under lesningen. En estetisk lesning retter oppmerksomheten mot de opplevelsene som gjennomlevs under lesningen. Under denne lesningen aktiviseres fantasien, følelsene, identifikasjon i møte med det som vi tidligere har kalt «det andre»; de alternative handlingsmønstrene, de alternative måtene å leve på og muliggjør en utvikling av mer fleksibel tenkning omkring det som er «annerledes». En estetisk lesning kan være en trening i å lære å organisere hendelser, men også å kontrollere følelsene, sentrale aspekter for å kunne delta aktivt i et demokratisk samfunn.

3.2.3 Laila Aase: Dannelse gjennom samtaler om litteratur

Begrunnelsen for norskfaget knytter L. Aase til *danning*. Hennes definisjon av danning ser slik ut: «En sosialiseringssprosess som fører til at man forstår, behersker og kan delta i de vanlige oppvurderte kulturformer. Dette innebærer både tankemåter, handlingspotensial og kunnskaper innenfor et variert felt» (Aase 2003: 13). Sammenhengen mellom kultur og individ er her åpenbar. Danning er en prosess der være- og tenkemåter utvikles gjennom skoleløpet og som formes gjennom grunnleggende verdier i kulturen basert på kunnskap og forståelse. Danning innebærer da et bestemt tolkningssystem som ideologisk sett kan forstås som rammer for et kontinuerlig arbeid for å manøvrere individer inn i ønskede og «funksjonelle» former for tenkning, handling og selvforståelse. Den moderne dannelsorienteringen dreier seg imidlertid i mindre grad enn for eksempel kirkens prosjekt om å utvikle på forhånd bestemte meninger. I stedet legger dannelsbegrepet vekt på viktigheten av å tenke kritisk og analytisk. I dette ligger det også en etikk eller en moral som skal demme opp for en orientering bare ut fra egne interesser, men som skal gjøre eleven i stand til å orientere seg i forhold til *den andre*.

Faget forvalter en rekke *språklige kulturformer* som på ulike måter bidrar til å kunne *forstå* og være *deltaker* i kulturen. Å praktisere disse kulturformene bidrar samtidig til individuell modning og vekst for den enkelte. Fagets prosjekt er med andre ord både kollektivt og individuelt (Aase 2010: 164).

Aase (2005a) tror på norskfagets muligheter som en motkultur til instrumentell kompetansetenkning og kommersiell kulturindustri. Gjennom norskfaget skal elevene lære å tenke kritisk, logisk konsistent, saklig og dristig. De skal erfare at språket bærer i seg muligheter til å utforske verden på stadig nye måter. Gjennom en systematisk opplæring kan elever utvikle og lære å håndtere et språkregister som dreier seg om å forstå og beherske faguttrykk og begreper av abstrakt karakter. Mangelen på et vidt spenn i språkregistre begrenser individets handlingsrom både innenfor og utenfor skolens verden. I tillegg til slike språkregistre knyttes abstrakt tenkning i Aases tekster omkring norskfaget til bevisstheten om egne læringsstrategier og målet for undervisningen. En slik metakunnskap kaller Aase *prosessualiteten i norskfaget* (2010: 164), et begrep som er nært knyttet til Vygotskys begrep om mediert handling, og som dreier seg om en forståelse av den underliggende tanken om at utviklingen av språkferdigheter gjennom å snakke, lese og skrive også fører til et større register for å tenke abstrakt og systematisk.

I arbeidet mot dannelsmålene er litteraturen tenkt som et sentralt verktøy. *Den litterære samtalen* er helt sentral i Aases tenkning omkring det litteraturdidaktiske arbeidet.

På sitt beste fungerer han som eit dynamisk utviklingsmoment i høve til lesing, både fordi han tvingar oss til å stoppe opp og sjå attende på lesinga, og fordi vi blir tvinga til å møte andre lesingar enn vår eiga. Slik kan den litterære samtalen vere avgjerande for kva dannelsingsfunksjon litteraturlesinga har (2005b: 106).

Et viktig poeng for Aase er at selv om slike samtaler i prinsippet kan skje utenfor skolen, skjer den på en annen måte i skolen. Skolen tilbyr *kollektive lesesituasjoner* der en gruppe elever sammen kan skape et tolkningsfellesskap der læring skjer i interaksjon og kommunikasjon med andre i språklig samhandling. I slike fellesskap skjer forhandling om mening, og gjennom disse forhandlingene kan ny mening oppstå.

Eleven får høve til å utvikle si eiga forståing av teksten ved å språkleggjere den, og han kan òg bli utfordra i si eiga forståing når han møter dei andre sine ulike tolkingar. Dersom ein trur at språk- og tekstforståing vert utvikla i praksis, ligg her nettopp argument for kvifor utvikling av leseforståing må knytast til tolkingsfellesskap (ibid.: 107).

Den litterære samtalen er både et mål og et middel. Den innebærer bruk av et litteraturvitenskapelig begrepsapparat og et sett strategier for lesing og tolkning. Disse begrepene og strategiene brukes i samtalen samtidig som de utvikles gjennom samtale møter med andres begrepsbruk og tolkninger. Norskfaget kan gjennom møtene som den litterære samtalen innebærer, være en arena for utvikling av tenkemåter og språklige registre som er sentrale innenfor begrepet dannelse.

3.2.4 Sylvi Penne: Norskfaget og økende sosiale forskjeller

Penne ser økende sosiale forskjeller som den største utfordringen for dagens norskfag²⁶. I hennes avhandling *Profesjonsfaget norsk i en endringstid* (2006) peker hun på tendenser som tyder på at sosiale forskjeller forsterkes gjennom det norske skolesystemet. Forskjellene gir seg utslag blant annet i ulike tekstlige erfaringer og kompetanser og er synlige i hennes datamateriale, bestående av intervjuer med elever på ungdomstrinnet, som ulik holdning og affinitet til skolens tekster. Penne ser en bred literacy-kompetanse som mål for skolens opplæring for alle elever.

Penne peker på endringene som norskfaget har gjennomgått i møte med det multimodale samfunnet; norskfaget kan ikke lenger begrunnes innenfor tradisjonell språk- og litteraturundervisning. «Det som likevel er som før, og som læreren aldri må slippe, er at vi lærer gjennom språk» (2010: 11). Språket vi lærer gjennom, er et medierende språk. «Begrepet literacy samler ulike aspekter ved dette medierende språket, og [...] viser hvordan sosiale ulikheter i skolen oppstår som språklige forskjeller og hvordan vår demokratiske skole rett og slett kan få udemokratiske bivirkninger» (ibid.).

I Penne (2010) refereres det gjennomgående til begrepet literacy som et uttrykk for det metaspråket som vi alle trenger for å kunne tolke og forstå både litteratur, film og den verden vi lever i. «Norskfaget vil alltid være mer enn faglig innhold. Faget skal presentere pensum, men samtidig gi språk og metaspråk for den verden vi lever i, og formidle forståelser av endringer som skjer i en stadig mer komplisert og medieformidlet tekstverden» (2010: 16).

«Trenger man litteratur og litteraturundervisning i et mediesamfunn?», spør Penne (ibid.: 18). Hun refererer til forskning som gjennomgående viser at det er en forforståelse i bøkens verden som er forutsetningen for hvordan barn og unge nyttegjør seg av andre medier.

Den litterære og metaspråklige kompetansen som elevene har tilegnet seg i bøkens verden, aktiviseres foran fjernsynet og i kinosalen; det gjelder narrative strukturer og ikke minst metaforer og overførte betydninger – det som i omgang med litteratur gjerne kalles «dypere mening» (ibid.: 18).

²⁶ Ingen av de refererte arbeidene i dette kapittelet tar opp en problematikk knyttet til minoritetsspråklige elever og litteraturlesing. Pennes avhandling (2006) peker på kulturell diversitet i klasserommet som en av de viktigste endringene innenfor skolen og norskfaget de siste tiårene (sammen med endringer i mediehverdag), men i avhandlingens funn trer sosiokulturell bakgrunn frem som en mer sentral analysekategori for å forstå holdning til skole eller tekst.

For å forstå medias spill med blandingsjangre trengs det et metaspråk for fiksjon, en forforståelse som kan forsterke andre forståelsesformer i en verden der andre medier dominerer. Som Scholes anbefaler også Penne en styrking av den retoriske tilnærmingen til litteratur, det vil si en opplæring som bevisstgjør om tekstenes forførende eller autoritative virkning. På samme måte som Scholes og Olson mener Penne at en slik tilnærming øver opp evnen til å begrunne og forklare meninger, sentrale aspekt ved literacy-kompetanse.

Pennes forslag til didaktisk handling i forhold til økende sosiale forskjeller, er sterkere vektlegging av literacy-kompetanse, det vil si det medierende språket som konstruerer verden og vår virkelighet. «Her ligger nye didaktiske muligheter, som kan tilpasses og brukes i alle fag, og her ligger åpenbart årsaker til forskjeller i skolen – både i Norge og i andre land» (ibid.: 28). Literacy handler om mye mer enn lesing og skriving, den handler om språkmakt i et samfunn der «mer makt» handler om språk. Det gjelder både den makten som vi alle utsettes for gjennom medier, reklame og andre ideologiske og kommersielle interesser, men også om makten man selv kan få gjennom innsikt i «spillet regler».

Potensialet for mening finnes spesifikt i de litterære tekstenes estetiske dimensjon. I Pennes didaktiske tenkning knytter det estetiske seg til det metaforiske, tekstenes muligheter for meningsutvidelse, konstruksjon av ny mening, via metaforisk eller allegorisk tenkning. «Metaforer er grunnleggende for vår måte å oppleve verden på, for å konstruere mening. De påvirker hva vi erfarer, hva vi gjør, hvordan vi føler. Dette er ikke bevisst for oss. At dette stemmer er det lett å finne spor av i dagligspråket» (ibid.: 138). Pennes viktige poeng i en didaktisk sammenheng er at metaforen er «et tveegget sverd». Den kan lukke tenkning inne i avgrensede forestillingsverdener, men den kan også åpne opp og utvikle utsynet. Forskjellen ligger i metaspråklig bevissthet. Gjennom litteraturundervisningen trener man på et slikt metaspråk, ikke bare gjennom begrepstrening, men gjennom å undersøke de meningene man selv legger i ordene.

4.2.5 Problemene med fiksjonsforståelse: tre svenske avhandlinger om litteraturens plass i en mediehverdag

Tre svenske avhandlinger, I. Mossberg Schüllerqvist (2008), C. Olin-Scheller (2006), A. Årheim (2007), tar alle opp litteraturens plass i en hverdag der elevene først og fremst møter fiktive verdener gjennom tv og film. Tv og film trer rett og slett frem som sterkere meningsbærende narrative felt enn svenskfagets litterære tekster hos elevene i de svenske undersøkelsene. Avhandlingenes funn tyder på en uklar konseptualisering av skillet mellom fiksjonstekster og dokumentariske tekster hos mange av disse elevene. Metaspråklige rammer for fiksjon er en mer generell form for forforståelse som kan forsterke andre forståelsesformer. Når slike rammer er uklare, kan dette peke i retning av et literacy-problem (Scholes 1998; Penne 2010).

Før vi går inn på disse avhandlingene, skal vi først minne om ett av de viktige poengene i Rosenblatts litteraturdidaktiske teorier; mye av vår lesning plasserer seg midt på kontinuumet for efferent og estetisk lesning (1995: xvii). Det er, som vi har sett, en vesensforskjell mellom de to oppmerksomhetsformene, og lærerens oppgave, ifølge Rosenblatt, er å trene elevene i å selektere leseoppmerksomheten slik at ikke all lesning foregår i slike blandingsformer. Rosenblatt hevder at tradisjonell testing og undervisning ofte kan forvirre eleven ved implisitt å fremelske ikke-litterær, efferent tilnærming når den egentlige hensikten er estetisk lesing. De tre avhandlingene med empiri

fra svensk skole aktualiserer Rosenblatts påstander om blandingsformer for lesning og om undervisning som ikke bidrar til selektiv leseoppmeksomhet.

Mossberg Schüllerquist (2008) henter sin empiri fra ungdomsskoletrinnet. Som Rosenblatt, ser hun ikke fiksjon først og fremst som en egenskap ved teksten, men heller som en lese måte som må læres og trenes. Hun tar utgangspunkt i Steffensens (2005) skille mellom en faktisk forståelseshorisont og en fiktiv forståelseshorisont.

Steffensen menar att «fiktion inte är en egenskap hos texten utan en läseform; läsaren kan välja att läsa faktiskt eller fiktivt och förmågan att läsa fiktivt måste man tillägna sig». Uppfattar man texten som *faktiv*, ser man den som en dokumentär text med ett mindre antal möjliga betydelser. Om en läsare istället uppfattar en text som fiktion och som litterär han man uppmärksamheten fokuserad på att allt i en text kan ha en betydelse utöver referensen (Mossberg Schüllerqvist 2008: 86).

Mossberg Schüllerquist peker på at klasseromspraksis muligens kan tilsløre skillet mellom fiktiv og faktisk lesetilnærming. Hun bruker begrepet *kombinasjonsstrategier* for å utdype dette. «*Kombinationsstrategier* kombinerar externa mål for undervisning, *genom litteratur*, med interna mål, *inom litteratur*» (ibid.: 81). Mossberg Schüllerquist viser at litterære tekster ofte inngår som del av slike kombinasjonsstrategier i svenskundervisningen. Tekstene brukes for eksempel i temaundervisning der det overordnede undervisningsopplegget handler om samfunnsmessige eller moralske problemstillinger. Da er det snakk om læring «genom litteraturen», og tekstene blir eksempler på hvordan ting forholder seg i «virkeligheten». Et annet eksempel på kombinasjonsstrategier er bruken av litterære tekster som utgangspunkt for å trene skriftlige ferdigheter. Elevene blir bedt om å skrive brev til forfatteren eller til de fiktive karakterene. Selv om de litterære tekstene kan fungere godt som slike midler, advarer Mossberg Schüllerquist mot en undervisning der man ikke også lærer «inom litteraturen». Dersom undervisningen ikke også har slike mål, bidrar den ikke til at skillet mellom det fiktive og det faktive selekteres for elevene.

Problemet aksentueres av tendenser som Årheim (2007) og Olin-Scheller (2006) peker på; ungdommers ønsker og krav om umiddelbar sammenheng mellom tekst og «virkelighet». Medieviteren Årheims avhandling undersøker ungdommers interesse for samtidslitteratur, en interesse som hun viser er betinget av tekstenes påstander om tilknytning til «virkelighet» og «sannhet». Hun mener blandingen av fiksjon og fakta; faksjon, virkeligheter som man for eksempel finner i reality-trenden, manifesterer seg i skolen ved elevenes tolkningsstrategier i møte med svenskfagets litterære tekster.

Årheim viser hvordan ungdommers tolkningsstrategier for samtidens «semi-sanne» historier, brukes i lesninger av eldre klassiske verk. Når hennes informanter leser Zolas naturalistiske/realistiske roman *Thérèse Raquin* (1867), vurderes den i forhold til dens representasjon av «virkelighet». Og her kommer den naturalistiske romanen fra 1860-tallets Paris til kort overfor de unge leserne. Disse elevene leser litteratur som «avbildning av empirisk virkelighet», og innenfor denne forståelsesrammen fremtrer Zolas tekst rett og slett som «ekkel» og «overdrevet». Årheim ser denne emosjonelle avvisningen som symptomatisk for en ikke-fiktiv lese måte og en lese måte uten historisk metabevisthet.

Olin-Scheller finner mye av det samme i sin undersøkelse av elever i videregående skole og deres film- og mediebruk. Hennes informanter, når de selv får velge, etterspør tekster «based on true stories».

Om läsaren ska uppfatta en text som fiktion bör den alltså inte tolkas som en direkt referentiell verklighetsbeskrivning. Många av de elever som ingår i studien fäster stor vikt vid texters relation till verkligheten. Kanske är detta en anledning till de så ofta lyfter fram böcker, filmer och TV-produktioner som befinner sig i den gränsszon mellan fiktion och fakta som ibland betecknas fiktion eller faction (2006: 19).

Som Schüllerquist og Årheim advarer Olin-Scheller mot den leserorienterte opplæringens slagside. Dersom undervisningen bare fokuserer på koblingen mellom teksten og elevens «liv» og hverdags-teorier, øker ikke forståelsen av teksten. Da erobres ikke nye leserroller.

Att undervisningen betonar kopplingen liv – text leder också i bästa fall till inlevelse och närhet i läsningen, vilket möjliggör en matchning av läsarens och textens repertoarer. Men ska eleverna erövra nya läsroller måste undervisningen också ge eleverna textanalytiska verktyg och problematisera relationen mellan fiktion, fakta och faktion. Annars riskerar läsningen, som i exemplen ovan, att bara bli en språngbräda från texten och inte tillbaka in i den. Först när läsaren återvänder till texten och kritiskt granskar den, kan hon utveckla den typ av kompetens som McLaren betecknar «critical literacy» (ibid.: 220).

De tre forskerne uttrykker usikkerhet i forhold til om elevene har tilegnet seg språklige koder eller forforståelse for fiksjon og om klasseromspraksis hjelper elevene til å øve opp en slik forforståelse. Behovet for en slik forforståelse aktualiseres i en medieverden der blandingssjangrene er mange. Dokusåper, reality-tv og Knausgårds store selvbiografiske prosjekt er eksempler på hvordan spillet mellom fiksjon og fakta kompliserer leser- og tilskuerrollen. Slike blandingssjangre kan forsterke forventningen om at litterære tekster skal representere virkelighet.

3.3 Oppsummering

Gjennom formuleringer av danning, literacy, bevissthet om egne disposisjoner, om egen institusjonsidentitet, og om teksters virkning, språkmakt, desentrering, metaforisk meningskonstruksjon, språkregistre, ulike leserroller, litterære transaksjoner og konvensjoner for fiksjon og fakta, begrunner teoretikerne og skoleforskerne som har kommet til orde i dette kapittelet metaspråklig kompetanse på ulike måter. Begrunnelsene knytter seg til vilkår for læring, og det er særlig to vilkår som trekkes frem; mulighetene og begrensningene som språk og andre semiotiske tegnsystemer og deres tilhørende medier for kommunikasjon setter for handling i våre hverdagsliv, og tendensen til sammenfall mellom pedagogiske strategier og senmodernitetens (egosentrismens) identitetsdiskurser. Det finnes ulikheter teoretikerne imellom, men i denne oppsummeringen rettes oppmerksomheten mot to sammenfallende tendenser mellom literacy- og dannelsesperspektiver.

Det vi ser i resonnementene rundt litteraturlesing er *en tett forbindelse mellom kompetanse og refleksjon*. Overordnet fagenes innholdskomponenter er presiseringen av tenkemåter som opplæringens sentrale mål. Både kompetanse og refleksjon handler om posisjonering i forhold til tekst. Målet for opplæringen er at eleven skal forstå at teksten *vil* noe med leseren, og at tekster er/har «teknikker» for å få leseren til å ville noe, samtidig som at leseren skal ha en bevissthet om sin egen forforståelse i møte med teksten. Kompetansen peker da utover instrumentell nytte og målet blir dobbelt: Kompetanse er en forutsetning for refleksjon, men refleksjon utvikler også kompetanse.

I literacy-perspektivet blir dette doble formulert blant annet gjennom kontekstbegerpet. Kontekst kan handle om forutsetningene for tekstenes tilblivelse, forholdet til andre tekster, resepsjonen i samtid og nåtid, men også om leserens kontekst og hans/hennes bevissthet om den rollen egen forforståelse har for lesningen av tekster. Olin-Scheller sier at enhver tekst inviterer leseren til å spille en spesifikk rolle, og Scholes sier at språkmakt betyr å kunne spille mange roller og samtidig vite at man spiller dem. Spesifikke trekk ved litterære tekster tydeliggjør behovet for språkmakt. Fiksjonstekster har i sterkere grad enn andre tekster forførende kraft, de «leker» med våre tendenser til innlevelse og empati. Dette tas opp i Mossberg Schüllerquist og Pennes litteraturdidaktiske refleksjoner. I skolen skal ikke elever lese litteratur for opplevelse og følelsesmessig engasjement, men med kritisk distanse. Det kritiske perspektivet handler ikke bare om avstand til tekst, men om å være klar over egne muligheter til å være kritisk. Det krever at man kan se seg selv som en leser; hvordan man er posisjonert i lesesitasjonen så vel som overfor det man leser om.

Ziehes tanker om selvdannelse innebærer «selvdistanse» og evne til å skifte perspektiv. «Dannelse dreier sig ikke mindst om den egen tilgang til sig selv.» Her blir altså kompetansen/ferdigheten, umulig å skille fra refleksjonen/dannelsen. Det du «kan» blir et identitetstrekk. I Aases fremstilling av den litterære samtalen blir kompetansen og refleksjonen på én og samme tid noe som forutsetter hverandre, og en videre utvikling betinges av dem begge. Begreper og strategier brukes i samtalen samtidig som de utvikles gjennom samtaleens møter med andres begrepsbruk og tolkninger. Samtalen er en sosial/ikke-individualisert situasjon der bevissthet om egen posisjon overfor teksten utvikles fordi den prøves mot andres posisjoner. Samtalen blir slik både en trening i å snakke om tekst, og en trening i refleksjon over egen leserrolle.

Forutsetningen for alle de refererte skoleforskerne er at lesingen ikke må overlates til elevene alene. De markerer slik en avstand til sterkt leserorienterte resepsjonsteorier ved at de tviler på at metaspråklige perspektiver kan øves dersom tilegning som pedagogisk strategi dominerer undervisningen. Meta må læres aktivt, og læreren kan derfor ikke ha en tilbaketrukket rolle i denne prosessen. Undervisning fundamentert i den leserorienterte teorien står i fare for å reproducere elevenes kompetanse og leder ikke mot nye refleksjons- eller språknivåer.

Det andre som er gjennomgående hos disse teoretikerne og skoleforskerne gjelder altså *utfordring som pedagogisk strategi*. På samme måte som Rosenblatt peker de tre svenske avhandlingene på tendenser til at elevers leseholdninger befinner seg på mellomstadier på kontinuumet mellom efferent og estetisk holdning. Behovet for en selektiv leseholdning aksentueres i en mediehverdag der sjangerblanding ser ut til å oppta unge menneskers oppmerksomhet, ifølge de tre svenske avhandlingene. De peker imidlertid på tendenser til at elevene ikke utfordres gjennom svenskundervisningen ved at den spiller opp mot elevenes behov for sterk relevans, nytte og gjenkjennelse, og at en slik strategi kan bidra til å opprettholde et uklart skille mellom fiksjon og fakta. Litteraturundervisningen bør ikke kun basere seg på nærhet og relevans, speiling og gjenkjennelse av elevenes egen sosiale verden.

Ziehe snakker om tendenser til egosentrisme og at det er skolens oppgave å motvirke slike tendenser. Desentrering må hos Ziehe forstås som en prosess som iverksettes i konfrontasjoner med «annerledeshet». Pedagogiske strategier har da som mål desentrering, det vil si en forrykking av elevenes selvsagte verden, for å skape muligheter for andre versjoner. En slik strategi er nødvendig for å utfordre elevenes regresjonstendenser, tendenser til å søke gjenkjennelse og bekreftelse.

Ziehes ideer om desentrering får sin didaktiske utforming for eksempel i Aases begrunnelser for den litterære samtalen. Gjennom å delta i denne typen sosial situasjon utfordres egne forståelsesformer i møte med andres verdener.

Disse forskerne advarer mot en undervisning der pedagogiske tankeganger går ut på å spille opp mot elevenes identitetsdiskurser. Individorienteringen har lenge preget skoleforskningen så vel som den pedagogiske diskursen, skriver Olson:

[...] institutional structure came to be conflated with the rest of personal and social life. That is, institutional «behavior» came to be seen as simply the aggregation of the behavior of individuals rather than, for example, a consequence of adopting the roles and following the rules mandated by an institution. Again, the self-interest and personalities of the actors were seen as more fundamental than the rules, obligations, and duties imposed by the institution (2003: 27).

En riktigere forståelse av skole, ifølge Olson, og i samsvar med for eksempel Rosenblatt, er å betrakte den som en institusjon som er i stand til å skape sammenhengende og selvstendig handlingskompetanse på tvers av personlig overbevisning, følelser og intensjoner hos det enkelte individet. På samme måte som hos de andre refererte forskerne blir utfordring et prinsipp i den didaktiske refleksjon hos literacy-forskerne. En undervisning med elevenes preferanser og følelse av relevans som viktigste strategi, leder ikke til en metaspråklig kompetanse eller avstand til eget selv, og heller ikke til språkmakt.

En konsekvens av dette er en både implisitt og eksplisitt kritikk av den sterke leserorienterte resepsjonsteorien hos disse teoretikerne, for eksempel hos Iser og Rosenblatt. Som Rosenblatt skriver i sitt forord til nytgivelsen av *Literature as exposure*: «My insistence that there is no poem, no literary work, unless there has been an aesthetic reading has sometimes been seen as making the personal reading an end in itself» (1995: xvii). Rosenblatt mener seg misforstått og peker på at litterære tekster og estetiske lesetransaksjoner som spesielt egnet for å bringe en leser ut av det selvsagte og inn i en sosial, demokratisk verden der meninger brytes mot hverandre. Da kan ikke teksten bety hva som helst.

Estetiske lesinger har tre viktige funksjoner i denne sammenheng; via emosjonell involvering i de litterære tekstenes fortellinger kan bevissthet om andres livsvilkår og tankeverdener integreres som tenkemåte, og via for eksempel den litterære samtalen gjør de litterære tekstene «rasjonell» samtale om emosjonelle tema mulig. Den tredje funksjonen er at man gjennom litteraturundervisningen kan hjelpe elevene til å lese selektivt siden mye av lesningen foregår midt på kontinuumet for estetisk og efferent lesning.

Penne og Årheim mener at det spesielt er elever med lite leseerfaring som ikke konstruerer fiktive meningsrom, og nettopp for disse elevene er læreren og undervisningen sentral. Hvis elevene i sin lesning blir overlatt til seg selv eller hverandre, sviktes de ikke-lesevanne elevene (Årheim 2007: 126). En leserorientert opplæring vil kanskje finne sin legitimitet i en verden der man er enig om hvilke verdier og normer som skal gjelde, men Scholes påstand er at litteraturen ikke lenger presenterer og representerer kulturelle verdier og sannheter som vi kan forstå som allmenngyldige. Penne argumenterer også innenfor et literacy-perspektiv for at tolkningskompetanse er viktigere enn noen gang. Hun knytter det litterære spesifikt til det metaforiske språket og til semiotikken, men også til kritisk og ideologisk utspørring. Analytisk/kritisk holdning til tekst demmer opp mot tekstenes forførende makt og gir leseren/tilskueren/skaperen makt. Nøkkelen er meta, og som alle

teoretikerne som har kommet til orde i dette kapitlet, er enige om, må meta læres aktivt dersom det ikke allerede er en del av det språket som elevene kommer til skolen med.

Kapittel 4: Fortellinger om film

I intervju1 ble informantenes leseerfaring undersøkt blant annet gjennom spørsmål om leseopplevelser fra norsktimene på barneskolen, ungdomsskolen og videregående skole. Et tydelig mønster trer frem: Norskfagets tekster huskes rett og slett ikke.

Int: Er det noe i norsken som du har likt, altså sånn skjønnlitteratur som du har likt å lese?

Z: Nei, det tror eg ikkje.

Int: Er det fordi du ikke husker noe spesielt eller er det fordi du rett og slett ikke har likt det du har lest?

Z: Eg tror ikkje eg husker det. (Zofia1)

Int: Er det noe du har lest i norsken som du har syntes var kjekt, spennende, som du har likt?

H: Nei, egentlig ikkje, tror ikkje det. Ikkje som eg kan huske. (Hassan1)

Int: Husker du noen sånne skjønnlitterære tekster som du har lest i norsken som du likte? Ikke nødvendigvis tjukke bøker, men noveller eller?

D: Nei. (Donatila1)

Int: Har du lest noen romaner eller noveller i norsken som du husker nå?

E: Nei, det tror eg ikkje. Ikkje så vidt eg husker i alle fall, nei, det tror eg ikkje. (Emine1)

Int: Nå spurte jeg egentlig om det var noe i norsken som du har lest, men du svarte at det var det ikke... det liksom...

C: Norsken? Eg husker ikkje så mye hva eg har lest i norsken egentlig. (Cindy1)

Int: Husker du noen tekster som du leste i norsken, som du likte tross alt?

R: I norsken?

Int: Ja, du har jo lest en del sånne noveller eller?

R: Har jo lest en del, men husker jo ingen egentlig. Bare sånn, leser der og da og så er det vekke. Har aldri interessert meg inni det. (Ravi1)

Ø: Æh.. altså en skolebok?

Int: Nei, jeg tenker på sånne skjønnlitterære bøker eller noveller eller. Dere leste jo Dante.

Ø: Ja, stemmer. Eg kommer ikkje på egentlig så mange. (Øystein1)

Int: Du, husker du noe som du har lest i norsken som du har likt godt?

F: I år?

Int: Æh.. ja, eller tidligere. Når som helst egentlig.

F: Mmmmm.

Int: Noveller eller romaner eller dikt eller?

F: Ja, nei, eg er ikkje sikker helt... Nei, ikkje noe som eg kan huske, eller kan komme på. (Frederic1)

Int: Er det noe du har lest i norsken som du likte spesielt godt?

S: I norskfaget? Ikkje som eg kan huske. Nei, eg tror... ikkje noe som eg kommer på nå.

Int: Ikke noen forfattere, eller noen noveller? Nei?

S: Nei, eg husker ikkje nå. (Silje5)

Int: Er det noe du har lest i norsken som du har likt godt?

T: Tenker du på sånt skolerelatert?

Int: Mmm.

T: Egentlig ikkje noe eg kommer på nå.

Int: Husker du noe du har lest?

T: Egentlig ikkje. Hehe. Eg tror ikkje det. Eg husker vi har lest sånn tekster på ungdomsskolen og sånn som det der. Men ikkje sånn som eg husker spesielt godt. (Therese1)

Av 21 informanter er det 16 som ikke kan nevne noen tekster de har lest i norsken.²⁷ Selv om det primære målet med undervisningen ikke er «å huske», sier dette «husker ikke» noe om en manglende meningskonstruksjon rundt tekstene. Man kan ikke legge mening i noe man ikke husker, og informantene husker rett og slett ikke tekstene de har blitt presentert for i norsktimene. I en norskfaglig sammenheng er dette et ganske nedslående funn. Det er imidlertid gammelt nytt. At litteraturen i skolen betyr lite for dagens ungdom, er tidligere vist i nyere skandinavisk didaktisk forskning (Mossberg Schüllerqvist 2008; Olin-Scheller 2006; Penne 2006). Informantene i disse undersøkelsene husker lite av det de har lest på skolen, noe som altså også gjelder informantene i denne undersøkelsen.

Begrunnelsen for å plassere fortellinger om favorittfilmer så tidlig i analysedelen, er enkel. Som de innledende sitatene viser, var det rett og slett vanskelig å få elevene til å fortelle om sine leseerfaringer. De fleste leste ikke på fritiden, og av det de hadde lest i norsktimene, husket de lite. Isteden er det informantenes filmerfaringer som i avhandlingens datamateriale trer frem som en viktig innfallsvinkel til å si noe om deres resepsjon av narrative enheter. Alle, med ett unntak (Cindy), kunne nemlig fortelle om en yndlingsfilm.

4.1 Film som kulturelle og kognitive redskaper

I dette kapittelet vil teorier om meningsdannelse stå sentralt. Som vi skal se, viser det seg at film er et sterkere meningsbærende narrativt felt enn litteratur for elevene ved Lien skole. Analysene i dette kapittelet forsøker å kaste lys over hvorfor det er slik. Med utgangspunkt i narrativ teori er det nemlig ikke selvsagt at meningsdannelsen rundt de to feltene er så ulik. Selv om film i læreplanen blir plassert som sammensatt tekst, med risiko for bare å bli forstått som virkemiddel, og da stikk i strid med meningsskapning, så er film en dramaturgisk enhet med samme ambisjon som litteratur; å skape fiktive verdener som kan engasjere tilskueren emosjonelt og intellektuelt.

I interju1 ble informantene bedt om å fortelle om sine favorittfilmer, filmer som altså er spesielt meningsfulle for dem. Filmene det fortelles om er i altoverveiende grad del av amerikansk populærkultur, og når informantene snakker om film, har dette lite å gjøre med skole og norskfag. Gjenfortellingene av film viser isteden elevenes resepsjon uten det som man forventer at elever skal lære på skolen; avstand og tolkende refleksjon. Isteden ser det ut til at affinitet, identitet og emosjonelle tilganger spiller en avgjørende rolle for fremstillingen/meningskonstruksjonen. Dette kan ha sin grunn i at *filmenes fortellinger, på en annen måte enn norskfagets litterære fortellinger, knytter seg til våre hverdagslige teorier om hvordan verden henger sammen*. Hverdagsspråket/-

²⁷ Det er viktig å presisere her at når informantene snakker om tekster de har lest i de neste analysekapitlene, er dette som regel mindre enn én uke etter at undervisning om tekstene er avsluttet. Det informantene her rapporterer om, er tekster de har lest før undersøkelsesperioden startet.

Folketeoriene er knyttet til følelser, tilhørighet og trygghet fordi de med «selvfølgelighet» beskriver «hvordan verden er». De skaper sammenheng og tilfører intensjon til hendelser i den ytre verden. De fungerer som meningsgivende rammer som gjør enkelthandlinger og samhandling forståelig og er derfor grunnleggende for meningsdannelse.

På samme måte som andre fiktive tekster er filmene verdiladete diskurser, fundamentert i kulturelle skjema, som inkluderer narrative og metaforiske skjema, og gir spesifikke perspektiver på hvordan «verden» er. Bruner hevder at den narrative evnen er medfødt, og at vi derfor er i stand til å ta den i bruk svært lett og raskt. Samtidig legger han vekt på den kulturelle basen som denne evnen videreutvikles innenfor:

While we have an «innate» and primitive predisposition to narrative organization that allows us quickly and easily to comprehend and use it, the culture soon equips us with new powers of narrative through its tool kit and through the traditions of telling and interpreting in which we soon come to participate (1990: 80).

Bruner anerkjenner slik rollen kulturen spiller når det gjelder tilføring av plott til bruk i kognitive prosesser for å gjøre historier meningsfulle. På samme måte underbygger Bruners sitat et syn på at disse kapasitetene kan læres, for både regler for narrativ strukturering og plottene som føyer deler sammen til meningshelheter, er skapt og overført sosialt/kulturelt. Men narrativ produksjon er ikke bare reproduksjon, man har også kapasitet til innovasjon og kreativitet for produksjon av nye fortellinger og plott. Ny mening innebærer imidlertid at lytteren, tilskueren eller leseren utfordres, men som vi skal se, er det usikkert om amerikanske «blockbusters» utfordrer norske elever i videregående skole.

Behovet for «mening» er grunnleggende for all narrativ strukturering og en forutsetning når vi tolker handlinger i en fortelling (Bruner 1996). Den mest grunnleggende diskursen som sikrer mening, fortellingen med sin begynnelse, midte og slutt, er rett og slett en metafor; livet er en reise fra begynnelse til slutt (Lakoff og Johnson 1999). Den innlemmer individene i en «meningsfull» sammenheng der livet blir forutsatt å ha en hensikt; livet er en reise mot et mål, og målet er meningen med reisen.

Metaforen om «livsreisen» er et uttrykk for et eksistensielt behov for mening. Siden «et meningsfullt liv er en reise» er en kompleks metafor, kan den brukes som basis for nye komplekse metaforsystemer. For eksempel er erotisk kjærlighet i vår kultur metaforisert som en livslang *felles* reise, altså med base i livsmetaforen:

The love is a journey metaphor

Love is a journey

The lovers are travelers

Their common life Goals are Destinations

The Relationship is a Vehicle

Difficulties are Impediments To Motions (Lakoff og Johnson 1999: 64)

Konkrete reiseerfaringer blir projisert på et nytt område; kjærligheten. Hypoteser om reiser overføres og skaper nye hypoteser om mulig kjærlighet. De genererer andre metaforer som inngår i hverdagspråket vårt; «forholdet har stagnert», «vi har gått hver vår vei», «forholdet hadde ingen retning» og så videre. Folketeorier er altså bygd på narrative og metaforiske skjema.

Mening er fundamentert i historiske skiftende kontekster, og det som er meningsfullt for én kulturell gruppe, vil kunne gi liten mening for en annen gruppe. Folketeoriene forklarer menneskelig handling på grunnlag av tro, plikt, ønsker og begjær, og disse pliktene, ønskene og antakelsene endres over tid og varierer mellom ulike kulturelle (sub)grupper. På samme måte kan *meningsdelen* av en metafor endres over tid og variere mellom ulike kulturelle grupper, også innenfor et samfunn. Det som har vært meningsgivende for tidligere generasjoner, enten det er tradisjon, religion eller politisk ideologi, gir ikke nødvendigvis mening for ungdommer i et senmoderne samfunn.

Komplekse metaforer, slik som livsmetaforen, er redskaper for tenkning. At handlende individer har hensikter og motiver, forutsettes i intersubjektive tolkninger (Bruner 1996) av menneskelige handlingsmønstre og i tolkninger av fortellinger av alle slag, enten de er muntlige, skriftlige eller filmatiske. Meningsdelen av metaforen kan endres drastisk, men uten at metaforen endres. For eksempel tematiseres meningstapet i modernistisk litteratur. Meningsaspektet i livsmetaforen reduseres likevel ikke, men er fremdeles like sentralt som det alltid har vært: Mangel på mening er og blir en *mangel*, noe som i kunsten tematiseres som *mangel* (Penne 2006). Som den progressive metaforen om livsreisen forutsier, knyttes mening til målet; den lykkelige slutten. I møte med meningstapet må mening skapes gjennom aktiv tolkning. I slike kontekster kan metaforene, gjennom tolkningen, ta oss ut i det ukjente og skape ny mening. Analysene av fortellinger om film antyder at det kanskje nettopp er kunstens tematisering av meningstapet/det tragiske som gjør at norskfagets tekster «feiler» i å tilfredsstillende informantenes narrative begjær. Som Jonathan sier; han ser aldri en film som ikke har «happy ending»:

J: Altså: Får eg vite at det er dårlig ending, da gidder eg ikkje se på filmen. Det er sånn... Det er ikkje film for meg, da. (Jonathan1)

4.1.1 Et lite sidespor – en amerikansk tradisjon

I H. C. Andersens eventyr «Den lille havfrue» (1837) står meningsdelen av metaforen om livsreisen i fare for å bryte sammen ved mangelen på en lykkelig slutt. Etter å ha fått sitt største ønske oppfylt, å bli et menneske, blir den lille havfruen avvist av prinsen, og styrter seg derfor i havet hvor hun ikke lenger er levedyktig, og drukner. Eventyret formidler en moral om at man ikke skal forsøke å være noe man ikke har kapasitet til å være. Med termer fra postkolonial teori kan man si at havfruen er grunnleggende «displaced» og derfor må vende tilbake dit hun kommer fra for å gjenopprette sin essensielle identitet.²⁸ Det betyr døden for henne.

I Disneys tegnefilmversjon (1989) ender det mye bedre. Her får havfruen prinsen og halve kongeriket og lever lykkelig som menneske til sine dagers ende. Slik endrer filmadapsjonen verdikodene i fortellingen radikalt: Alt er mulig i den amerikanske filmversjonen. De to fortellingene hviler på to fundamentalt ulike teorier om livsbetingelser. H. C. Andersens eventyr er opptatt i den danske

²⁸ Lakoff & Johnson viser til en essensialistisk tankegang som et eksempel på en folketeori som knyttes rundt et metaforisk skjema og dominerer måten vi oppfatter verden på. «The Folk Theory Of Essences is commonplace in this culture and other cultures around the world. According to that folk theory, everything has an essence that makes it the kind of thing it is. An essence is a collection of natural properties that inheres in whatever it is the essence of» (Lakoff og Johnson 1999: 214).

kanon, og prises for sine litterære kvaliteter og sin dype innsikt i menneskelige forhold. Eventyret står slik i en europeisk tradisjon der kvalitet og dybde ofte blir forstått som en evne til å gå inn i det tragiske, i meningstapet. Disneys versjon hviler ikke på et slikt skjema, men bekrefter i stedet det D'Andrade kaller «the master myth» i amerikansk kultur:

It seems to be the case that Americans think that if one has the ability, and if, because of competition or one's own strong drive, one works hard at achieving high goals, one will reach an outstanding level of accomplishment. And when one reaches this level one will be recognized as a success, which brings prestige and self-satisfaction (D'Andrade og Werhane 1985: 95).

Dette lille sidesporet kan stå som et eksempel på folketeorier som dominerer i populærkulturelle tekster. Det er overveiende en amerikansk populærkultur informantene forholder seg til når de forteller om sine favorittfilmer. Analysen av fortellingene om filmene undersøker de kulturelle skjemaene som ser ut til å være prominente og meningsbærende for informantene. Foreløpig er det nok å antyde at det ikke er noen tvil om hvilken versjon av fortellingen om den lille havfruen Jonathan ville ha foretrukket.

4.1.2 Å tenke i tautologier

I dynamikken mellom det mentale og det kulturelle kan metaforens meningsinnhold bekreftes og forsterkes. For eksempel baserer Disneys adaptasjon av H. C. Andersens eventyr «Den lille havfrue» på et skjema samsvarende med D'Andrades beskrivelse av det amerikanske grunnplottet. Den amerikanske adaptasjonen er slik tilpasset det amerikanske publikummet som allerede svakt eller sterkt har internalisert dette plottet. Plottet gjenkjennes av det amerikanske publikummet som gjennom fortellingen får en ny bekreftelse på plottets sannsynlighet. Samtidig som filmen bekrefter den amerikanske myten, blir fortellingen et «kulturelt redskap» (Bruner 1990; Gee 2008; Wertsch, Río og Alvarez 1995) for tenkning som igjen forsterker mytens sannhetsverdi for en kulturs medlemmer. Slik kan tautologisk tenkning oppstå.

Kognitiv teori fremfører en kritikk av metaforer og andre folketeoretiske skjema for meningsdannelse. Som andre kulturelle skjema påvirker metaforene våre handlinger og våre følelser. Vi kommer rett og slett ikke utenom dem fordi de tilbyr oss mening og sammenheng, rammer som gir våre «liv» hensikt og retning og gjør «verden» forståelig. Samtidig innebærer de forenklinger av den ytre verdenen. Forenklingen kan for eksempel innebære at man ikke tenker seg at ens eget perspektiv på «verden» er subjektivt eller ladet med historiske, kulturelle og diskursive verdier knyttet til økonomisk, politisk og kulturell makt (Bourdieu et al. 1995). Så om vi ikke har kunnskap om disse teoriene og en analytisk avstand til dem, kan de begrense vår tenkning. Da kan tenkningen «fanges» av metaforen/diskursen/skjemaet; man klarer ikke å tenke utenom dem, og man går umerkelig over til å tenke i tautologier (Lakoff og Johnson 1999). Dermed blir folketeoriene effektive kulturelle redskaper til å manøvrere eller forføre individer inn i «funksjonelle» tenkemåter som samtidig begrenser individenes handlingsrom gjennom ensrettet tenkning.

Problemet i didaktisk sammenheng er ikke meningsinnholdet i den gitte teorien/metaforen. Problemet i skolesammenheng oppstår først når elever reserverer seg mot diskurser som ikke bekrefter hverdagsteoriene. Da stagnerer tenkning innenfor en primærdiskurs der folketeorier/

kognitive metaforer bare bekrefter det man allerede vet. Med tekning innenfor disse skjemaene som formidler bekreftelser og nærer tautologisk tenkning, læres lite nytt.

4.2 Fortellingene

4.2.1 Tre jenter forteller om The Notebook – narrative og metaforiske skjema, identitet og meningsnettverk

Lidijas, Siljes og Zofias gjenfortellinger av filmen The Notebook er ganske ulike på overflatenivået. Samtidig er de like på et diskursivt nivå. Derfor inviterer disse fortellingene til å undersøke meningsdannelse fenomenologisk. Vi starter med å gjengi Lidijas og Siljes versjoner av filmen:

Lidijas gjenfortelling av The Notebook

Int: Har du en yndlingsfilm?

L: Film? Æh. Eg vet ikkje faktisk. Jo, jo! The Notebook! Og Tarzan, nei, Mulan også.

Int: Hva handler The Notebook om?

L: Sånn kjærlighetsgreie. Hehe. Noen liker Titanic, men eg liker The Notebook.

Int: Ja. Kan du fortelle litt om hva The Notebook handler om? For jeg har ikke sett den.

L: Å ja, må eg det? For det er liksom...

Int: Du sier det er en kjærlighetsfilm.

L: Hæ?

Int: Du sier det er en kjærlighetsfilm.

L: Ja. Det er liksom en rik jente, og det er en sånn fattig gutt. Han forelsker seg ... eller han ser henne på tivoli, for det hun rike jenten henger med venninnen til han gutten sin venn eller ... Og så forelsker han seg, eller han ser henne og så liker han henne. Og han ber henne ut på date, og ved en sånn farlig måte, for å si det sånn. Han prøver liksom å hoppe ned fra den derre karusellen. Hvis ikkje hun sier «ja», så hopper han ned, så dør han jo liksom. Men så sier hun ja, og så har de date, og så forelsker de seg sånn, og så er de forelsket sånn lenge, og så må liksom, finner foreldrene ut at de må dra og at han er fattig og hun kan ikkje ha et liv med han. Så drar de vekk fra den byen. Ja. Og så finner hun jenten en rik mann, ja, og når hun er forlovet, så ser hun i avisen at han fattige gutten, han hadde bygd et hus som hun hadde likt å ha på det stedet. Og så kommer hun tilbake for å se om han er der og han lever og sånn, og så forelsker de seg på nytt igjen og, ja, så gifter de seg, eller ikke gifter seg da, men hun kommer tilbake til ham.

Int: Er det happy ending altså?

L: Ja! Hehe.

Siljes gjenfortelling av The Notebook

Int: Ja. Har du en favorittfilm?

S: Det er så mange. Eg liker alt mulig. Mean Girls, æh... Dagboken, den er jo veldig fin...

Int: Dagboken?

S: Ja, eg tror... The Notebook tror eg den heter på engelsk. Det er en veldig fin film. Og så... Det er veldig mye forskjellig, eg liker egentlig alt... Det som får deg til å bli glad, det som får deg til å bli trist. Eg vet ikkje, det er så ... Frihetens regn, og..

Int: Hvis vi tar den Dagboken, da. Hva handler den om?

S: Den handler, det er jo en slags kjærlighetsfilm, da. Den handler om en mann som leser fra dagboken til konen sin som er blitt, har fått Alzheimers. Og så husker hun innimellom, når han leser opp, men hun tror at det er noen annen sitt liv, og så får du se hvordan livet deres var. Og det var... Hun var fra en overklasse, og han var en fattig arbeidsgutt. Så den er veldig fin, og så husker hun innimellom tilbake igjen, men så detter hun ut igjen og... ja.

Int: Er det en happy ending?

S: Æh, ja, eller... de dør sammen. De legger seg til å sove, og ja, så ønsker de vel begge å dø. Å komme til et nytt sted da. Så da dør begge. Så de fikk jo hverandre på den måte, da, men...

Int: De møttes igjen, da, eller?

S: Ja, hvis du skal tolke den, så vil det si at de møttes, at de dro til himmelen sammen, da. (Silje1)

Lidija og Silje omtaler denne filmen som en av yndlingsfilmene sine. Blant flere andre er denne historien spesielt meningsfull for dem. Både på handlingsnivået og i meningskonstruksjonen er de to fortellingene imidlertid ulike, for eksempel ved at Lidija kategorisk fastslår at filmen har en «happy ending», mens Silje er mer tvilende og må begrunne en mulig lykkelig slutt. Hvordan kan man forstå eller forsøke å forklare hvordan den samme «gitte» historien blir tillagt så ulik mening og får så ulike fortellinger²⁹?

Mening konstrueres alltid gjennom noe, og dette «noe» har med språk å gjøre. Språket medierer mening blant annet gjennom slike fortellinger som Lidija og Siljes. En fortelling har visse kjennetegn: For det første er *fortellinger aldri nøytrale*. De er fortalt fra et subjektivt perspektiv og er alltid én versjon av mange mulige. *Sannhet* er ikke viktig for at en fortelling skal være meningsfull. Det som er avgjørende, er *sannsynlighet*, dvs kulturell sannsynlighet (Penne 2010; Bruner 1996): Tror vi på hendelsesforløpet? Dette er et avgjørende kriterium for «den gode fortellingen».

Begge historiene tolkes innenfor en sannsynlig «realistisk» ramme. Begge handler om «noe som kunne ha skjedd i virkeligheten». Likevel vet Silje at filmens narrativitet, den konkrete handlingen som utspiller seg, ikke er det eneste det er interessant å fortelle om. Og det kan se ut til at Silje har en forforståelse for fiktive tekster som blant annet viser seg i formuleringen «hvis du skal tolke». Denne fiksjonsforståelsen gir henne en mulighet til å være kritisk, det vil si å se på fortellingen med en avstand som gjør at hun kan skape egne versjoner av den gitte historien. I motsetning til Lidija som ikke gir en begrunnet tolkning av sin fortelling, gir Silje en fortolkning av slutten. Hun vedgår at hennes tolkning er usikker, men mener likevel at den er sannsynlig.

For det andre er fortellinger alltid *en reaksjon på at noe uvanlig skjer* (Bruner 1990). Når verden er som den pleier, er det ingenting å fortelle om. Fortellingen handler om unntaket, om bruddet på det vanlige (Penne 2006). Det som gjør det meningsfylt å fortelle de to fortellingene, grunnen til at de blir fortalt og er meningsfulle for Lidija og Silje, er to ulike utgangsposisjoner. Spillet mellom det vanlige og det uvanlige i Lidijas historie handler om et sosialt umake par som forelsker seg i hverandre. I Siljes historie er det derimot en ektemanns tap av en kone som gradvis mister grep om verden rundt seg, som utgjør bakteppet som gjør det meningsfullt å fortelle historien.

Fortellinger må tolkes for å gi mening til den uvanlige handlingsrekken som beskrives. Aktiv tolkning av fortellinger er middelet for å forstå det som skjer eller er skjedd, eller for å finne svar på hvordan det kunne skje (Bruner 1990). En slik tolkning er for det første en tolkning av fortellingen uansett

²⁹ Historien er handlingen, «råstoffet» som danner fortellingen. Fortellingen er måten historien blir fortalt på, altså et kulturelt konstrukt.

form, skriftlig, muntlig eller filmatisk, og for det andre en tolkning av kulturelle trekk ved hverdagen vår. Tolkning skjer både innenfor den syntagmatiske (intersubjektiv tolkning som grunnleggende handler om empati med fortellingens karakterer) og paradigmatiske tenkemåten (den kritiske og analytiske), og det er tolkning utover den rent syntagmatiske tenkemåten som etterspørres i skolen.

På tross av at begge jenter kategoriserer filmen som «kjærlighetsgreie/kjærlighetsfilm», bærer Lidijas fortelling vitne om en elev som hovedsakelig orienterer seg innenfor syntagmatisk tenkning. Her sidestilles hendelsene tidsmessig lineært, for eksempel blir «og så» gjentatt åtte ganger i fortellingen. Det er ingen kategorisering (bortsett fra «kjærlighetsgreie» og «ja» på spørsmålet om «happy ending»). Lidijas fortelling er preget av en innforståthet, noe som blant annet viser seg ved at hun ikke tolker kritisk/paradigmatisk, for eksempel ved at hun ikke gjør greie for filmens mening. Nettopp mangel på kontekstuell bevissthet reduserer behovet for tolkning: Fortelleren tenker seg at lytteren forstår det samme som ham/henne. I Lidijas fortelling er filmens meningsinnhold så selvsagt at den ikke trenger en klargjøring eller begrunnelse.

Silje har behov for å reflektere over sin egen fortelling, og da er vi over i paradigmatiske tenkemåte. «The paradigmatic mode typically involves several kinds of inference used in succession (and allows conclusions to be exported from one mind to another, without much reference to individuality or relationships)» (Oatley 2002: 40). Siljes fortelling bærer signaler om en forteller som forsøker å finne strukturer og begreper som har mer eller mindre universell gyldighet og kan overføres til generell erfaring og kunnskap (Bruner 1986). De to fortellingene som baserer seg på samme «gitte» historie, er altså fundamentert i to ulike tenkemåter, den syntagmatiske og den paradigmatiske.

4.2.1.1. Plottets avgjørende rolle for fortellingen

Jeg har innledningsvis antydnet noen utgangspunkt for videre forklaring på hvorfor de to fortellingene er så ulike, og på hvilken måte de skiller seg fra hverandre. Språket som mening medieres gjennom, skal undersøkes videre i dette kapittelet, først og fremst gjennom narrativ teori og metafor-teori for å si noe om på hvilket diskursivt nivå fortellingene er like og ulike. Vi begynner med plottet som gir handlingselementene koherens og sammenheng:

Plot compose events into a story by 1) delimiting a temporal range that marks the beginning and end of a story, 2) providing criteria for the selection of events to be included in a story, 3) temporally ordering events into an unfolding movement culminating in a conclusion, and 4) clarifying or making explicit the meaning that events have as contributors to the story as a unified whole» (Polkinghorne 2005: 6).

4.2.1.2 Den temporale ordningen

Med utgangspunkt i den samme gitte historien, filmen, fremstiller de to jentene sine narrativer. Den narrative strukturen i Lidijas historie er enklere enn Siljes på to punkter. Den har én tidslinje, det vil si at hendelsene som brettes ut er lenket sammen av en enkelt kronologisk tidsakse. Lidijas fortelling forholder seg til ett tidsplan med en kronologisk struktur og er bygget over et enkelt plott; rik jente og fattig gutt forelsker seg, hindringer oppstår på grunn av sosiale forskjeller, hindringer blir

overkommet, rik jente og fattig gutt gifter seg og blir lykkelige. Handlingene som trengs for å støtte plottet; begynnelse, midte og slutt, spenner over noen få år.

Siljes plott inkluderer to handlingsplan, én rammefortelling og én fortelling fortalt retrospektivt. Tidsspennet går over hele det voksne livet til de to karakterene. Rammefortellingen representerer her og nå-tidsplanet i fortellingen og handler om en ektemanns forsøk på å kommunisere med en Alzheimer-syk kone. På det retrospektive planet ruller hele deres kjærlighetshistorie opp. Løsningen på plottet i denne historien er ambivalent; karakterene dør, men på et metaforisk/religiøst plan er det håp om at de vil treffe hverandre igjen «på den andre siden».

4.2.1.3 Seleksjonskriterier

Vi må anta at seleksjonen av enkelthendelser er bestemt for å kunne fremvise plottet, altså for å få frem historiens mening. Vi må videre anta at meningen i en fortelling baserer seg på repertoaret av meningsbærende plott som er kjent i fortellerens kultur.

I Siljes fortelling er seleksjonskriteriene strengt begrensede for utvalget av hendelser som det fortelles om. Det finnes ingen utarbeidete eller detaljerte skildringer. Det avtegner seg likevel et bilde av en mann som omsorgsfullt, kjærlig og iherdig forsøker å holde sin kones bevissthet og hukommelse intakt, som ikke vil gi tapt for en uheldelig sykdom og som ikke synes livet er verdt å leve uten sin kone. Silje forteller også om forskjellige ulike sosiale lag, og filmen er «fin» nettopp fordi kjærligheten overvinnes de sosiale motsetningene.

Lidijas gjenfortelling preges av flere detaljer, detaljer som vi må anta er viktige for at plottet skal kunne presenteres og for at fortellingen skal mediere mening. Detaljene dreier seg om de to karakterenes første møte, og det synes spesielt viktig for Lidija å få frem mannens teknikker for å kurtisere kvinnen og for å overtale henne til å takke ja til et stevnemøte med ham, med andre ord mannens aktive og kvinnens passive rolle i kontaktableringen. I denne fortellingen er kvinnens foreldre viktige aktører i utviklingen av kjærlighetsintrigen, mens de er fraværende i Siljes fortelling. Lidija forteller om at de sosiale forskjellene blir overvunnet av (den aktivt handlende) mannen ved at han bygger et stort hus, et «drømmehus» for en rik kvinne. Mannen har gjennom hardt arbeid gjort seg fortjent til den rike kvinnen.

4.2.1.4 To måter å konstruere mening på

Man kan si at Lidija og Siljes fortellinger er variasjoner over et velkjent kulturelt skjema; «kjærligheten er en felles reise», og at de begge i så måte er bekreftende. Men utover dette er fortellingenes narrative strukturering og metaforiske projeksjoner ganske forskjellige. Å tolke en tekst er å forutsette at den har en «dypere» mening. Teksten betyr noe mer enn den ytre handlingen. Men man kan også vektlegge den ytre handlingen/plottet. Appleyard (1991) kaller denne lesefasen å være i «heltens verden», en verden av handlende karakterer. Her trives den leseglade barneleseren best, ifølge Appleyard. Lidijas fortelling befinner seg på dette planet. Hennes fortelling er plottrevet og holder seg strengt til handlingsplanet.

I Siljes paradigmatisk fortelling har den ytre handlingen stilnet. Den tilskrives liten mening i seg selv. Den dypere meningen kommer ikke til syne i hennes fortelling gjennom «action stories», men gjennom metaforisk projeksjon av døden og kjærligheten, med innslag av religiøs metaforikk. Her metaforiseres den evige kjærligheten, «å komme til et nytt sted da»/«de dro til himmelen sammen» for at dens rekkevidde skal kunne fattes/beskrives. Fortellingen ender med døden, meningstapet, den mest sentrale diskontinuiteten for metaforen «livet er en meningsfull reise» og som hele tiden løper risikoen for at denne metaforen må forkastes. Løsningen er å metaforisere døden som en destinasjon på veien til en ny og evig tilværelse. Poenget her er ikke at Silje slutter seg til denne løsningen, hun sier selv «hvis vi skal tolke», men i den fiktive verdenen som filmen representerer, og i Siljes diskursive rom, er dette en mulig meningskonstruksjon. Hennes fortelling bærer vitne om en annen kognitiv tilgang for å konstruere mening enn det som kommer til syne i Lidijas fortelling. Silje vet at hun skal konstruere metaforisk mening i møte med en slik fiktiv tekst, at teksten har en mening utover handlingssekvensene. Hun har en metabevisssthet som hun bruker til å tilføre den fiktive teksten mening. Kontrasten til Lidijas fortelling er stor. Lidija forventer og finner noen faste narrative faser og vendepunkter, samtidig som hun, kan det se ut til, reduserer den narrative kompleksiteten av det gitte; filmens handlingsplan. Man kan si at fortelleren Lidija er «fanget» i et fiktivt rom.

Samtidig kan de to fortellingene bære vitne om to fortellere fra to ulike (sub)kulturer. Bruner (1990) og Polkinghorne (2005) anerkjenner begge rollen kulturen spiller når det gjelder tilføring av begreper og plott brukt i kognitive prosesser for å gjøre opplevelser meningsfulle. Både begrepene og plottene som identifiserer hvordan deler er sammenføyde til en meningshelhet, er tilført sosialt.

Meaning-giving interpretative plots are adapted from the repertoire of stories made available in a person's culture. [...] people may accept the role assigned to them by the plot the dominant culture has prepared for people with their particular gender, social standing and background, or they may revise or refashion the assigned plot and author an innovative personal identity (Polkinghorne 2005: 10).

Meningsstrukturene i de to fortellingene, her forklart gjennom en beskrivelse av hendelsene som støtter intrigen, plottet og løsningen, kan altså avspeile to ulike (kulturelle) narrative repertoarer innenfor en kultur/mellom kulturer, men de sier også noe om identiteten til den som forteller. Det er ikke mulig ut fra de to fortellingene å beskrive disse (sub)kulturene. Det det imidlertid er mulig å si noe om, er måten mening konstrueres på. Begge fortellingene har et driv mot mening, mot en lykkelig slutt, men bare én av dem inkluderer rammefortellingen, en rammefortelling som gir mening til filmens tittel.

4.2.1.5 Fortellingenes ideologi som fundament for meningsfelleskap

Analysen av de to fortellingene er basert på et skille mellom de konkrete fortellingene og de tilegnete narrative tolkningsmønstrene. På det narrative tolkningsnivået, innenfor det narrative skjemaet, er det grunnleggende plottet det samme; en lykkelig forening av en fattig mann og en rik kvinne, men den konkrete fortellingen manifesterer seg ulikt. Analytisk er dette viktig. Det er fordi «det er vanskelig å skille danseren fra dansen» (Bruner 1990); det er vanskelig å skille tanken fra språket som uttrykker tanken.

Fortellingene som de to jentene forteller, følger det samme prototypiske temaet; tragikomedien om relasjoner, fra sorg til glede (Gergen 2012). Dette er dansen. Lidija og Siljes fortellinger er variasjoner over metaforen «et meningsfullt liv er en reise». Målet eller destinasjonen har å gjøre med heteroseksuell erotisk kjærlighet, vår kulturs mest grunnleggende narrative «dans»/plott (Showalter 1982; Bjørby 2000). Samtidig med at de to fortellingene er ulike, er de altså nøyaktig like på et mer grunnleggende plan; verdikodene knytter seg til kjærlighet mellom mann og kvinne, en verdi som «seirer» over andre verdier. Og her ligger det et ideologisk potensial for videre analyse av de to fortellingene, som denne avhandlingen anerkjenner, men ikke går videre inn i. Det er likevel viktig å presisere at ingen av jentene stiller seg kritiske til plottet.

I Lidijas omtale av *The Notebook* posisjonerer hun seg diskursivt i et meningsnettverk av jenter: «Noen liker *Titanic*, men eg liker *The Notebook*». Innenfor slike meningsnettverk fanges tenkning inn i meningsmønstre som gir oss trygghet, inkludering og identitet. Denne tendensen er sannsynligvis enda sterkere for elever i søkende tenår enn den er senere i livet (Bjurström 2000). De to jentene «underkaster» seg en heteronormativ diskurs som igjen støtter meningen i deres fortellinger. Dette utgjør også en del av «dansens», plottet eller det grunnleggende narrative temaet i begge fortellingene. Det er nettopp dette plottet som skaper mening i jentenes diskurs. I dette meningsfellesskapet trengs ingen videre kritisk avstand i noen av fortellingene. Kanskje er det derfor Lidija heller ikke trenger rammefortellingen for å skape en helhetlig, koherent og sammenhengende fortelling. Plottet krever rett og slett ikke rammefortellingen for å presenteres, fortellingen har nådd sitt mål på en enklere måte; uten rammefortellingen.

Gjennomgangen har ikke bare vist «dansens»; *hva* de to jentene mener, men også vist «danseren»; *hvordan* de mener. Selv om den narrative struktureringen av de to fortellingene er ulik, er hovedforskjellen i meningsdannelsen i de to fortellingene forskjellen i *metaspråklig bevissthet*. Når Lidija ikke husker eller utelater rammefortellingen, er det mulig at hennes språklige/narrative repertoar ikke gjenkjenner slike narrative strukturer som rammefortellinger. For det andre kompliserer rammefortellingens tragiske utgang meningskonstruksjonen når en fortellings mening forutsetter en lykkelig slutt. Det ser nemlig ikke ut til at Lidija har tolkningskompetanse eller språklige strategier for å tilføre mening til meningstapet; rammefortellingens ambivalente slutt.

Silje har en metastyrt strategi for forståelse av *The Notebook*. Hun vet at filmens narrativitet, den konkrete handlingen som utspiller seg, ikke er det eneste det er interessant å fortelle om. Derfor møter vi en annen danser i Siljes fortelling. Hun har en bevissthet om at tolkning er meningskonstruksjon, noe som blant annet viser seg i formuleringen «hvis du skal tolke». Dette perspektivet gir henne en mulighet til å være kritisk, det vil si å se verden/fortellingen gjennom et metaperspektiv og gjennom denne avstanden kunne skape egne meningsfulle versjoner av en dramaturgisk helhet. Det er bare i Siljes versjon at filmens tittel gir mening. Selv om Siljes fortelling ikke fremfører en rammende kritikk eller en utarbeidet analyse, vise hun vilje til å gjennomskue fortellingens retorikk (Scholes 1998; Penne 2010); hun har begynt å øyne «danseren». Kanskje har Silje lært dette gjennom norskfagets litteraturundervisning, kanskje har hun lært det andre steder. Det vet vi ikke.

4.2.1.6 Zofias historie om The Notebook

Zofia er den tredje jenten, av til sammen ti kvinnelige informanter, som forteller at «The Notebook» er hennes yndlingsfilm.

Int: Og da har du kanskje ikke en yndlingsbok heller?

Z: Eg har sett filmen The Notebook, så eg kunne ha tenkt å... det hadde vært veldig kjekt hvis eg hadde kunnet få tak i den boken. For eg lurer på hvordan de skriver den da, i forskjell fra filmen. For eg tror de har mer detaljer enn hva de har i filmer. Som oftest er bøker bedre enn filmer. Det sier de fleste da.

Int: Ja, som oftest. Men The Notebook, er det liksom en av yndlingsfilmene dine eller?

Z: Ja.

Int: Kan du fortelle litt om hva den handler om?

Z: Jo, det handler om en gutt og en jente som blir forelsket. Og han bor ute på landet, da. Og hun jenten, hun har liksom,... Foreldrene vil at hun skal gå på skole i New York og ha en god utdanning og sånne ting. Og de mener at han ikkje er god nok for henne, for han har ikkje jobb og sånne ting og han tjener for lite. Og så flytter hun da til New York. Og hun vil liksom være sammen med han gutten som hun møtte, da. Men hun sier at det ikkje fungerer for de kommer til å være for langt fra hverandre. Han skriver brev til henne hver dag i ett år. Og så fikk han aldri svar, og da stoppet han. Og så klarte han å komme over henne, og hun klarte å komme over ham. Og så fant hun seg en kjæreste, men den dagen hun skulle gifte seg, så så hun bilde av x-en da, i avisen, og han hadde lagd drømmehuset hennes. Så skulle hun reise ned dit for å treffe ham, og da fikk hun vel følelser tilbake og sånne ting. Og så fant de ut at moren hadde tatt vare på alle brevene. Så der krasjet det litt da. Men det ordnet seg til slutt da. For at i begynnelsen får du se at det er en gammel mann som leser, det liksom en novelle da, han leser en bok for henne, for det at hun jenten, når hun begynner å bli eldre, så får hun sånn hukommelsestap. Så hver gang han leser boken, så kommer hun på ham, men så etterpå som glemmer hun ham igjen. Og så til slutt så fant hun ut av at det var han Noah som var kjæreste til slutt, som har vært der for henne hele tiden egentlig.

Int: Er det en happy ending.

Z: Ja, så å si, ja, det er en happy end på en måte, men eg tror de faktisk døde i filmen. Ja. For de begge to bodde på sykehus, og så var hun ene veldig syk, altså hun Alice. Eg husker ikkje om han Noah døde. Eg husker ikkje. (Zofia1)

Fortellingen innlemmer også Zofia i et fellesskap av verdier, et meningsnettverk, som hun deler med andre jenter. Fenomenologisk trer denne filmen frem som meningsfull også for Zofia, som for de to andre jentene, ved en «happy ending» for kjærlighetsreisen, i dette tilfelle to «happy endings». Zofias fortelling har det samme grunnleggende plottet eller temaet som de to andre fortellingene; tragikomediene, fra sorg til glede; den vanskelige kjærligheten mellom mann og kvinne. Fortellingen er, som Lidijas, syntagmatisk og plottdrevet. «Dansen» er den samme i de tre fortellingene, og i Lidija og Zofias fortellinger ligner «danseren» også.

Den narrative strukturen er mer komplisert enn Lidijas, for her skimtes også hendelsene som i Siljes fortelling må forstås som en rammefortelling. Til forskjell fra Siljes fortelling er den mulige rammefortellingen plassert kronologisk sammenlignet med resten av hendelsene, og inngår som del av slutten i Zofias fortelling. I tillegg finnes det en annen historie i Zofias fortelling som ingen av de andre to fortellingene omfatter; historien om den unge mannens utholdenhet i kjærligheten. Dette er utbredning av noe som kun er antydnet i Lidijas fortelling; historien om hvordan den unge jentens mor saboterer hennes forhold til den unge mannen. Dette er muligens viktig i Zofias historie for å få frem at kjærligheten mellom de to unge egentlig aldri tok slutt. Bruddet/det uventede i Zofias

fortelling finnes altså i påpekningen av jentas mor som en kompliserende funksjon i (den første) fortellingen.

Zofias historie har to «happy endings». Paret gifter seg, og den gamle mannen lykkes i sin nidkjære innsats for å få konen til å huske. Dette drivet etter en lykkelig slutt, og det vanskelige ved å huske filmens slutt, kan forstås på samme måte som Lidijas utelatelse av rammefortellingen. Slutten er rett og slett ikke viktig i Zofias fortelling fordi meningen er konstruert før den gitte fortellingen, filmens handling, er slutt. Hennes fortelling slutter etter den andre lykkelige slutten. Det er ikke viktig i hennes fortelling hvor mange eller hvem som dør til slutt. Derfor har heller ikke Zofias fortelling behov for en aktiv tolkning av filmens slutt.

Silje husker slutten og tolker aktivt for å produsere en lykkelig utgang. Det er bare innenfor en slik strategi at rammefortellingen kan ha en lykkelig slutt. Lidija og Zofia bruker ikke en slik strategi, de lar være å fortelle om slutten eller de husker den rett og slett ikke. Slutten gjenkjennes ikke innenfor skjemaet med lykkelig slutt kanskje fordi de ikke har en metastrategi, en narrativ kompetanse eller en tolkningskompetanse, som gjør det mulig å tilføre mening til den gitte fortellingens «dødelige utgang». Drivet etter en lykkelig slutt bestemmer meningsdannelsen i alle fortellingene, men bare en av dem kan gjøre døden til en «happy ending».

Meningsdannelsen i de tre fortellingene er forankret i en heteronormativ diskurs og konsistent med folketeorien om «et meningsfullt liv» og «kjærligheten er en felles reise», og gir slik «mening» så det monner for de tre jentene. Dette er grunnlaget for et meningsnettverk som ikke trenger en videre begrunnelse i jentenes fremstilling. Det er slike meningsstrukturer eller meningsnettverk Gee kaller Diskurs med stor D (Gee 2011, 2008). Slike Diskurser kommuniserer alltid mer enn et budskap. De tilbyr også en inkludering i en sosial gruppes verdisystem. Filmens fortelling tilbyr de tre jentene bekreftelse av mulige identiteter på en helt annen måte enn det norskfagets skjønnlitterære tekster med for eksempel sine tematiseringer av meningstap gjør (og som senere kapitler vil vise, finner Silje norskfagets tekster mer meningsfulle enn de to andre jentene). Fortellingene basert på denne filmen er ulike på mange plan, men alle bekrefter til fulle folketeorier om meningen med «livet» og innlemmer jentene i et affinitetsfellesskap. På dette nivået har ingen av jentene en metabevisssthet. Men så er heller ikke elever i videregående skole sosiale teoretikere, jamfør Butler (2009).

4.2.2 Ravi, Petter og Frederics fortellinger om sine favorittfilmer

Hva så med guttene? Ravi, Petter og Frederic forteller ikke om samme film, men de tre fortellingene er motivisk og tematisk like. Fortellingene inneholder spor av kulturelle teknikker for identitetskonfigurasjon som er nøyaktig de samme for disse tre guttene som for Lidija, Silje og Zofia.

Ravis gjenfortelling av Coach Card

Int: Hva er din favorittfilm?

R: Favorittfilm? Eg likte godt Coach Card, en sånn basketballfilm.

Int: Hva handler den om da?

R: Det er en sånn trener som skal trene opp fattige barn, eller ikkje fattige, men videregående som er oppvokst i dårlig område. Og da har du dårlige kontakter, sant. Og de satser ikke på skole, sant. Og da kommer han inn i livet deres og sier at... Ja, han hjelper dem med basketballen samtidig som han

utdanner dem på en måte. Han setter krav for basketballen. Kravene er sånn at de må klare seg bra på skolen for å spille de og de kampene og masse sånn. Og så utdanner de jo seg gjennom basketballen.

Int: Ja, de får jo et slags stipend, da?

R: Ja.

Int: Og hvordan er slutten. Er det happy ending?

R: Ja, det er jo happy ending for...

Int: De vinner turneringen?

R: De taper turneringen, men det ender med at de får scholarship og sånne ting, de ender opp i universitetet. (Ravi1)

Frederics gjenfortelling av American Pie

Int: Er det en film som... Det er mange filmer du liker, men er det noen filmer du har liksom sett flere ganger?

F: Ja, veldig mange. Hehe.

Int: Kan du nevne en av dem?

F: Æh, American Pie.

Int: Ja, hva handler den om?

F: Det er da om ... sånn, eg tror det er universitet i... det er jo veldig mange forskjellige da men, de har kommet opp til nummer seks nå, der de... Det er jo da sånn ungdomshumor, holdt eg på å si, for det handler jo veldig mye om sex og hva gutter drømmer om til daglig. Og at han personen er forelsket i en jente og vil liksom bli kjent med henne, så er det om å gjøre å miste jomfrudommen først i Amerika og litt sånn. Hehe. Men det er jo veldig mye humor innenfor det.

Int: Er det sånn happy ending på disse filmene, eller?

F: Ja, det er det alltid. På hver eneste film.

Int: Æh... Og kan liksom du fortelle meg slutten på en av dem liksom?

F: Ja, på den ... på B-house. Der begynner de med at de er nettopp begynt på en ny skole. Og så skal de bli uttrukket til de nye som skal overta sånn... de kaltes for sånn derre... eller de ble sånn B, det var sånn de stod for det universitetet de gikk på. Og det var sånn konkurranse innenfor andre universiteter som lå like ved. Og det nærmeste som lå, var sånn derre geek house. Og de ville ha en sånn, de holdt liksom sånn alltid med... de kranglet så mye med om å ha flere personer innenfor den skolen. Og så gikk de nerdene som ligger på geek house, de gikk liksom mot angrep til mot B-house eller de gikk kamp med sånn derre gullhammer. Og så slutter jo filmen med at B-house vinner og de vinner konkurransen, de vinner uten skolen. Så må geek house legges ned, og så vinner B-folkene.

Int: Er det liksom en helt i denne historien eller?

F: Nei, det er veldig mange. Det er ikkje en hovedperson. De viser ofte mange, mange forskjellige skuespillere. Men alle har liksom noe å si på slutten. For det er jo forskjellige konkurranser, en person som allerede har vært med på en konkurranse, kan ikkje være med på neste runde liksom. Så alle har noe å si. Det er ikkje *en* helt. (Frederic1)

Petters gjenfortelling av Remember the Titans

Int: Har du en yndlingsfilm?

P: Det har eg, men det er ikkje en romantisk komedie. Det er en veldig bra film. Den heter Remember the Titans.

Int: Jeg kjenner den ikke, kan du fortelle hva den handler om?

P: Ja, det handler om amerikansk fotball. Og så er det to lag. Det ene består kun av svarte, og det andre består kun av hvite. Og så må de slås sammen på grunn av at skolen har bestemt det sånn. Og de takler ikkje hverandre, det er veldig rasistisk. Og så treneren deres da, veldig smart, tar de med på

en treningsleir, og der må de rett og slett takle å være med hverandre. Og så når de kommer tilbake fra treningsleiren, så er de da blitt venner. Og når de kommer tilbake til skolen, så tror ingen av dem på det... De tror liksom ikkje det de ser. Og så er de venner, og så prøver de som var igjen, å dra de fra hverandre, for de vil ikkje at de skal være med de svarte eller de hvite. Og så er det en av de hvite som dør, og da er det akkurat som om hele byen blir på en måte både svart og hvit sammen.

Int: Å ja, forent?

P: Ja.

Int: Er det en hovedperson da eller?

P: Nei, egentlig ikkje. Det er han treneren, og så er det en hvit og en svart som på en måte står litt sterkere enn de andre.

Int: Er det happy ending vil du si?

P: Ja.

Int: Er det en helt i den filmen?

P: Nei, egentlig ikkje.

Int: Han treneren da?

P: Det er vel ingen sånne helter i den forstand. Men det er en bra film. (Petter1)

Disse tre gjenfortellingene inneholder en kollektiv tematikk som er fraværende i Lidija, Silje og Zofias «tosomme» kjærlighetsfortellinger. Det er fortellinger om hva kollektivet kan gjøre sammen, men kollektivet er bare utgangspunktet for senere individuelle prosjekter på livsreisen. Dette kollektivet er et gutte-kollektiv og har ett av fundamentene sine i folketeorier/generaliseringer om «hva gutter drømmer om til daglig» (Frederic1) eller: «Alle gutter drømmer jo om å drive med idrett» (Ravi1). Verken Ahmed, Jon eller Håkon drømmer om å drive idrett, men Ravi vil like fullt få bekreftet og forsterket teorien sin gjennom både kulturelle verktøy som Petters og Ravis egen favorittfilm og i samtaler med de fleste guttene som fulgte dette prosjektet. Idretten danner ikke bare rammen for et affinitetsfelleskap i filmenes verden, den gjør det også i de tre guttenes sosiale rom.

Int: Hva gjør du i fritiden?

R: Eg trener for det meste, ellers er eg hjemme og gjør lekser eller sånt om ukedagene. (Ravi1)

Int: Driver du med sport?

F: Ja, amerikansk fotball. (Frederic1)

Int: Hvilket [avis-]stoff er du interessert i?

P: Det blir jo litt sport og litt fotball og sånn. (Petter1)

De tre fortellingene er alle plottdrevne action-stories med «happy ending». Fortellingenes elementer er lenket sammen til en koherent helhet i en kronologisk handlingsrekke som plottet kan vises frem på. Ingen av fortellingene tolkes, de bekrefter nemlig bare det vi allerede vet: Rasisme er ikke bra, geak-ene er dumme, og skole er viktig (men sekundært i forhold til andre sosiale felt). På samme måte som «The Notebook» gir disse filmene næring til primærdiskursen, til følelsene og hverdagspråket. Det som forsterker disse tre historienes kulturelle sannsynlighet for de tre guttene, er bakteppet som plottene vises frem på. Idrett og skole gjenkjennes og anerkjennes og er proppet med semantiske tegn for hva det er å være ung gutt i dag. Idretten blir forfordelt mening i disse fortellingene sammenlignet med skole. Men gjennom det meningsnettverket som idretten/konkurranser tilbyr, kan skolearbeidet motiveres og gis retning. Dette er sentralt i de tre historiene.

Samtidig som diskurser er historiske, arbeider de også som naturaliserende teknikker ved at de fremstår som selvsagte eller universelle (Barthes 1993; Bourdieu 2005, 1997). Da er vi tilbake til det

ideologiske. Guttenes fortellinger inneholder et kollektivt perspektiv som jentenes fortellinger mangler. Fellesskapet inkluderer bare gutter og er slik fundamentert i *forskjell* der relasjonell forskjell markeres, også eksplisitt i Ravi og Frederics fortelling, som et grunnplott, og danner grunnlag for et kjønnnet meningsfellesskap. Der de tre jentenes fortellinger handler om et «felles» kjærlighetsprosjekt mellom en mann og en kvinne, handler Ravi og Petters fortellinger om et kollektivt gutte-prosjekt som leder frem til individuelle livsprosjekter. Det trengs ingen tolkning eller metaforisk projisering for å få frem meningsinnholdet. Ideologien trenger ikke noe forsvar. Den er allerede anerkjent i guttenes sosiale rom.

De amerikanske filmene fungerer slik som identitetsverktøy, «identity kits» (Gee 2000/2001), som synkroniserer identitetsforståelsen for dem som er innenfor meningsnettverket. Filmene medierer en forståelse av verden som fortellerne deler. Guttene, jentene og filmene har rett og slett samme perspektiv på verden. De trenger derfor ikke gå ut av sitt hverdagspråk for å forklare eller begrunne filmene. Da trenger ikke filmene tolkes på annet nivå enn det syntagmatiske; de kan gjenfortelles gjennom primærdiskursen.

4.2.3 Thereses fortelling om *The Pursuit of Happyness*

I de følgende tre eksemplene er meningsnettverk mindre tydelige. Like fullt er disse tre fortellingene symptomatiske for skillet mellom (de amerikanske) filmene som informantene med stor glede og innlevelse forteller om, og den «dype» europeiske litteraturen som de har vanskeligheter med å huske, selv når man ser bort fra meningsnettverket kjønn.

Thereses fortelling er basert på en av hennes yndlingsfilmer «*The Pursuit of Happyness*»:

T: Den er med Will Smith og sønnen. Det har noe med at de er ganske fattige og sånn som det der, det er en ganske trist film. Men det er den eneste eg kom på, for den har eg hjemme. Hehe. Men den handler om at de er ganske fattige. Og så blir det ikkje bedre med pengene, så forlater hun konen ham. Og han vil ikkje miste gutten sin og sånn. Og så bestemmer han seg for at han skal bli en sånn, hva det heter, et eller annet innenfor firmaet noe sånt som det, og står på, og det er bare en kandidat som blir utvalgt. Bare en. Og så klarer han det. Og han blir så glad, og han måtte late som om han hadde penger og at han ikkje var fattig og sånn som det der. Og de bodde på en undergrunnstunnel en natt for de hadde ikkje sted å bo og på herberge, og det var ikkje måte på, og han hadde så vidt penger for å betale hun der passeren for å kunne passe sønnen, og kranglet stadig vekk med konen og sånn. Men det som er fint med filmen er at uansett hvor lavt du ligger, så kan du klare deg og klatre deg opp igjen. (Therese1)

Plottet slik hun selv beskriver det, er at «uansett hvor lavt du ligger, så kan du klare deg og klatre deg opp igjen». For Therese er filmens plott «fint»; det gir enkelt og greit mening. Vi har tidligere referert til det D'Andrade kaller «the master myth» i amerikansk kultur. Denne matcher til fulle plottet i Thereses fortelling, og det er nettopp dette kulturelle verktøyet som tilfører mening til plottet i hennes fortelling. For Therese er dette en film som handler om et individuelt prosjekt som oppnås gjennom «å stå på», formulert av D'Andrade som «because of competition or one's own strong drive, one works hard at achieving high goals, one will reach an outstanding level of accomplishment». Filmens budskap er meningsfullt og «fint» fordi den forteller at det alltid finnes muligheter for sosial klatring. Slik blir Thereses gjenfortelling medierende for en folketeori der det implisitte

utgangspunktet for fortellingen er ideen om det autonome individet som kjernen for handlinger og valg (Rose 2012).

Dette temaet speiles i hennes diskursive identitet. Diskursiv identitet er et begrep som er hentet fra Gee (2001) og som betegner en identitet som går på tvers av kontekster.

Discourses can give us one way to define what I have called a person's «core identity» above. Each person has had a unique trajectory through «Discourse space». That is, her or she has, through time in a certain order, had specific experiences within specific Discourses (i.e., been recognized, at a time and place, one way and not another), some recurring and others not. This trajectory and the person's own narrativization (Mishler 2000) of it is what constitutes his or her (never fully formed or always potentially changing) «core identity». The Discourses are social and historical, but the person's trajectory and narrativization is individual (though an individuality that is fully socially formed and informed) (Gee 2000/2001: 24).

Diskursiv identitet betegner altså en mer «stabil» identitet enn mer kontekstuellet avhengige identiteter. Det er bare i den narrative modus man kan konstruere en identitet og finne en plass i sin egen kultur, sier Bruner (1997: 69). Diskursiv identitet handler om narrativer med en forklaringskraft på handlingsmønstre og valg i ulike sosiale rom og som samler ulike handlinger i en mer eller mindre enhetlig forklaring. Denne narrativen er knyttet til det som i denne avhandlingen betegnes som selvframstilling. Gjennomgående i Therese selvframstilling er vanskelig oppvekst og familieforhold sentrale elementer for å forklare hennes elevidentitet; problemer som har gjort skolegangen vanskelig.

T: Eg hadde egentlig en ganske tøff oppvekst når eg var liten. Eg måtte gå gjennom litt av hvert og opplevde litt av hvert. Det brøt ut når eg var sånn cirka, eller, ja, når eg var ti så begynte det egentlig å forverre seg. For da begynte eg å forstå at tingene var litt sånn. Så når eg kom oppover mot ungdomsskolen, i åttende klasse, det var da eg begynte å bli, for å si det sånn, en jævla drittunge. Eg var ikkje så mye på skolen og drev med andre ting og sånn som det. Men så i første klasse så fikk eg tilbud om hjelp for andre gang på Dalen. Og så har eg tatt i mot den hjelpen, og så får den eg ennå. Så det er liksom den som hjelper meg til å komme på skolen og på en måte. (Therese1)

Gjennom hjelp av blant annet «mamma» og faste psykologer er Therese nå på full fart inn i sin egen fremtid. Hun klarer skolen, har lite fravær og har flere «possible worlds», alternativer som handler om mulige yrkeskarrierer. Hun er rett og slett optimistisk, for første gang på mange, mange år.

T: Eg ser for meg at eg kanskje har en god jobb. Eg har lyst til det.

Int: Hvilken jobb snakker vi om?

T: Eg har tenkt på litt forskjellig faktisk. Markedsføring har eg tenkt på. Ikkje så mye regnskap, for eg er ikkje så god i matte. Men sånn som han stefaren min, han jobber innenfor markedsføring. Han tjener ganske godt. Og de selger varer og sånn som det der, og det er ikkje så mye regnskap. Det er så basic, og det må du jo kunne uansett. Og så det noe med sånn som det der SOS-barnebyer og sånn som det der å gjøre. Eg vil ikkje inn i barnevernet. Men sånn barnebyer og sånn Røde Kors kanskje. Sånn krisehjelp. For eksempel hvis det skjer noe på Haiti og sånn som det, at eg på en måte reiser ned som krisehjelp og sånn som det og organiserer ting og sånn. Det er sånn som eg har tenkt litt på. (Therese1)

Budskapet, slik Therese tenker seg det, i filmen «The Pursuit of Happiness» gir slik næring til hennes optimistiske fortelling om egen fremtid. De to fortellingene, gjengivelsen av filmen og hennes diskursive identitetsfortelling, faller sammen til én fortelling med sine innledende nedadgående

kurver som får sitt vendepunkt der «Will Smith» og Therese kan starte sin reise inn i fremtiden. Man kan tenke seg at metaforen som livsreisen initierer handling og en fremtidsoptimisme for Therese, og den er trygt fundamentert og lett gjenkjennbar innenfor amerikanske «blockbuster's» «master myths». Slik støtter og matcher Thereses favorittfilm hennes egen diskursive identitet i forbløffende grad. Tereses fortelling styrker dette kapittelets hypotese om at amerikanske filmer fungerer som kulturelle redskaper for identitetskonfigurasjonen.

4.3.4 Nicolais fortelling om *The Fight Club*

Potensialet for meningsskaping som skjemaet for det individuelle prosjektet innebærer, gjenfinnes i de andre favorittfilmene som blir gjenfortalt i intervjusett1. Nicolais gjenfortelling av sin yndlingsfilm er en variasjon over det samme kulturelle skjemaet for det autonome individet.

N: Fight club, det er altså godeste Norton, ja, hva heter han nå igjen...

Int: Ja, jeg vet hvem du mener.

N: ... som jobber på et kjedelig kontor. Det han fyller dagen med, er liksom det å plukke ut forskjellige ting fra en IKEA-katalog. Alt i hjemmet hans er liksom masse IKEA og. Han har rett og slett et kjedelig liv. Sjefen kjefter på han på jobben og... Inntil en dag, så møter han en fyr, da. Det er nemesisen hans, eller liksom han... Det er liksom plottet med filmen, hvis du ikke har sett filmen, bør en egentlig ikke avsløre for deg det derre da.

Int: Gjør det likevel.

N: Så møter han på flyet, da. Dette ender liksom med at hans leilighet eksploderer. En bombe slått inn der. Og når han kommer hjem der, så ringer han fyren, for han har fått nummeret hans. Så ender han liksom sammen med han i et tomt hus som lekker og strømmen er dårlig og. Og en dag... eller videre neste dag, så går de inn på en bar, tar seg en øl, da. Så begynner de å slåss litt utenfor da. Bare sånn slåss med hverandre, da. De slår skikkelig til hverandre da, bare sånn på gøy. Og så blir mer og mer folk med på dette da, og så danner de en fight club, da. Og så blir det liksom bare videre, videre, videre... han går liksom på jobben, han har masse blåmerker, blør. Og så sier han... Og så går han inn på sjefens kontor for han vil ikke jobbe der mer... Så begynner han å slå seg selv foran sjefen for å... og så roper han på vaktene da, så de tror han har banket ham opp. Og da får han jobb hjemme og får penger hele tiden og sånn som det da. Så ender historien med at han egentlig er klin gal. Ingenting er sant. Han hadde egentlig oppfunnet alt sammen alene da, alle de fight clubsene rundt omkring da.

Int: Det var liksom en survival i det kjedelige livet? Er det en happy ending?

N: Ja. Det er en sånn halvhappy. Det litt sånn.. hvis du tenker litt mer på det. Den er ikke happy sånn ved første øyeblikk. Det er egentlig mer sånn klin kokos. Ja. Det er vel... Nei, det er ikke happy ending. Det ender ikke godt med han. (Nicolai1)

Nicolais fortelling er en av de få i avhandlingens materiale som ikke handler om et prosjekt som fører til suksess. Mens Thereses plott i fullt monn matcher det amerikanske grunnplottet, har Nicolais fortelling en sterkere karakter av innovasjon for å bruke Bruners termer. Her handler grunnplottet om etablering av autonom individualitet. Heltens manglede individualitet gjenspeiles i hans kjedelige jobb og en kjedelig møblert leilighet; en eksplisitt tolkning og presisering av temaet i Nicolais fortelling.

Filmens plott dreier seg om et (i fantasien) opprør mot det konvensjonelle livet protagonisten fører, og handler om å etablere et autonomt selv på tvers av det konvensjonelt godtatte. Som i de fleste andre filmene som gjenfortelles, blir det individuelle ofte ensbetydende med selvsrealisering. Dette

prosjektet feiler, ifølge Nicolai, på grunn av protagonistens uselvstendighet i forhold til Brad Pitt-karakteren, protagonistens «nemesis». I sine tolkende kommentarer hjelper Nicolai lytteren (intervjueren) til å forstå at det er antagonistens som er den virkelige helten i historien, det er ham vi skal identifisere oss med.

N: Nei, men det er mye tøffe karakterer. Brad Pitt spiller han nemesisen hans da, han spiller sinnssykt kult i den filmen. Så det er litt sånn: Du digger litt karakteren han er. Det er det som er helten eller den du synes er fet i den filmen. (Nicolai1)

Nicolais fortelling må legitimeres på en eller annen måte; tragiske slutter må det. Nicolais tolkende modus er ikke, som hos Silje, uttrykt eksplisitt. Han forteller oss ikke når han tolker. I stedet blir tolkning og gjenfortelling vevd sammen i hans fortelling. Mens han forteller, gir han lytteren signaler om at det ikke kommer til å ende bra gjennom å presentere protagonistens antagonist. Han forklarer hvordan motivet underbygger temaet. Han kaller antagonistens for protagonistens «nemesis», og fremhever denne karakterens foretrekkelighet til fordel for protagonisten. Det er derfor mulig å hevde at Nicolais fortelling beveger seg oppover på den paradigmatisk aksens.

Samtidig som det finnes en distanse til protagonisten, finnes det bare nærhet til antagonistens; funksjonen som viser frem protagonistens uselvstendighet. Protagonistens regressive utvikling står i sterk kontrast til Nicolais «possible worlds». Nicolai er trygg, utadvendt og skoleflink, han har som mål å få fem i norsk, og han har klare strategier for å nå dette målet, slik han har strategier for å nå målene for utdannelsen sin generelt:

Int: Du, til slutt vil jeg be deg bruke fantasien littegrann. La oss tenke oss 10-15 år frem i tid. Da er du rundt 30, noe sånt. Og jeg treffer deg på gaten og spør: «Hvordan går det? Hvordan er livet ditt?» Hva har du å fortelle meg da?

N: Nei, da er eg utdannet leder og siviløkonom. Eg håper å kanskje jobbe litt i utlandet, en stund i alle fall. Eg tror eg har studert litt i utlandet, engelskspråklig land, gjerne litt varmt. Så vurderer eg kanskje om eg bor et eller annet varmt sted, hehe, så blir det sikkert til at eg bor hjemme da siden det er mye familie og sånn der, men kanskje litt lyst til det. Eg vet ikkje om eg har kone og barn, det får vi vel se. Kanskje litt ung allerede ennå, eg vet ikkje. Men 35-40, kanskje, litt nærmere det kanskje. Ja, eg vet ikkje. Har sikkert kjæreste, tror eg, hvis eg ikkje er for mye på farten. Så, ja. Det er vel ett eller annet firma eg er med i, jobber der. (Nicolai1)

Nicolais favorittfilm kan på noen nivåer sies å tematisere det moderne individets meningstap, men Nicolai selv er trygt plassert innenfor en diskurs der fremtiden er lys. Ambisjonene er store, men sannsynlige. Protagonisten i *Fight Club* er både «Brad Pitt» og Nicolais «antagonist», og med en slik kritisk avstand til protagonisten må Nicolai gå noen omveier for å konstruere mening i den dystopiske filmen. Nicolais fortelling er slik hele tiden en fortelling om filmens, men også Nicolais egen avstand til protagonisten. På denne måten kan man si at hans fortelling er en metafortelling; protagonisten er ikke, slik man vanligvis forventer, helten. Nicolais fortelling bærer hele tiden med seg denne bevisstheten som må forstås som en bevissthet forankret i en klar fiksjonsforståelse. Nicolais metaperspektiv gjenkjennes først og fremst gjennom dette; det handler om hvordan filmen som dramaturgisk enhet virker på ham/tilskueren.

4.2.5 Beates gjenfortelling av *Cowboys and angels*

Det narrative skjemaet/plottet i Thereses og Nicolais fortellinger, kampen om å bli et autonomt individ, kan gjenfinnes i mange av de skjønnlitterære tekstene som elevene ved Lien skole blir presentert for i norsktimene.³⁰ Som avhandlingens senere kapitler viser, blir ikke disse tekstene gjenfortalt med samme «stolte affinitet» som filmene blir. Som vi har sett er reisemetaforen sterkt styrende i informantenes diskursive identitet. Så også for Beates slik vi skal se den trer frem i hennes fortellinger om både fortid og fremtid. Som meningsdelen av reisemetaforen gjenkjennes målet om å bli et autonome subjekt lett også i Beates fortelling om sin yndlingsfilm.

Int: Har du en favoritt, eller?

B: Eg har... Eg så en nå her forleden dag som var helt fantastisk, den het *Cowboys and angels*. Det var en tysk-irsk action-komedie, tror eg, som handler om å finne den rette veien i livet. For meg, hvis eg skal like filmen, må det være noe bak filmen. Det må være en ordentlig historie i filmen. Å gå på kino og se *300* er tåpelig for min del.

Int: Men tilbake til den filmen, altså den handler om å finne den rette veien i livet. Kan du fortelle bare litt kort liksom...?

B: Ja, eg gikk jo glipp av de første 20 minuttene da, selvfølgelig, det er standard meg. Men den handler to gutter som ikkje vet hva de vil i livet. De har flyttet hjemmefra og skal inn i leilighet, og blir spleiset sammen av flyttebyrået eller sånn leilighetsfinder...

Int: Ja, jeg forstår, et formidlingsfirma eller noe sånt....

B: Ja, noe sånt. Og oppdager at de trives veldig godt med hverandre. Og han ene kommer ut av skapet og sier «Eg er kjempehomo, og eg skal bli motedesigner. Sånn er det med den saken.» Han andre har mistet faren sin i en ulykke og har måttet ta ansvar. Så han er... eg fikk ikkje helt med meg hva han egentlig jobbet som, for det var ikkje en stor del av filmen. Det var sikkert med i de første 20 min. Hehe. Men han hadde da tatt en eksamen. Og det var det. Så oppdager han sakte at det ikkje er det han vil. Han har lyst å bli blir ingeniør og eventuelt kunstner. Og filmen ender da med at motedesigneren reiser til New York og skal begynne å leve livet der, mens han andre slutter i jobben sin og søker seg inn på ingeniørskole. Og da skriver han i opptakspapirene at «nå er verden åpen for meg, nå er øynene mine åpne for verden, nå vet eg hva eg vil, det har tatt meg ufattelig mange år. Men på grunnlag av, ja, bla bla bla.» Og det var en veldig sånn, for meg litt nærtstående... og... (Beate1)

For at en film skal være meningsfull for Beate, må den tilby «en ordentlig historie»; det må være en tanke «bak filmen». I Beates paradigmatisk fremstilling av *Cowboys and angels*, begrunnes hennes vurdering for hvorfor dette er en fantastisk film. Filmens handlingselementer er mindre viktige for henne, det er betydningen filmen har som er det sentrale i hennes fortelling. Som vi skal se, er fortellingen om filmens budskap synkron med hennes livsmantra, «å finne den rette veien i livet»: Det viktige i livet, ifølge Beate, er å finne ut «hvem du er» og gjøre dine livsvalg i tråd med en slik erkjennelse.

Beate forteller at hun har en oppgave i livet. Hun vil inn i barnevernet for å hjelpe barn og ungdom som ikke har det så lett. Derfor er favorittfaget hennes sosialfag. Hun mener livet har vært tøft for henne selv i perioder, og hun har vokst opp med en venninne som bor på barnehjem. Et besøk på barnehjemmet fremstår som et vendepunkt i hennes narrativ om egen fortid.

³⁰ Spesielt realismens tekster som for eksempel *Et dukkehjem*, *En folkefiende*, men også Hoels *Veien til verdens ende* med flere.

B: Men eg ser for meg at eg sikkert ender opp som sosionom eller noe sånt. Men gjerne nå innenfor barnevern, det er det som er viktig for meg.

Int: Hvorfor er det viktig for deg?

B: Det har alltid vært det. Helt siden eg var liten, hvor gammel var eg, helt siden eg var 10 år og besøkte en venninne av meg på barnehjemmet. Og da bestemte eg meg for at eg vil jobbe på barnehjem, det er det eg vil gjøre. Eg vil hjelpe andre barn og ungdommer på den måten som disse fantastiske menneskene hjelper mine venner. Og dette er jo da en jente som eg har fulgt gjennom, siden vi traff hverandre i andreklasse. Så har vi fulgt hverandre. Og vi har ikkje hatt så veldig mye kontakt de siste årene, men hver gang, hun har hatt det skikkelig tøft i oppveksten, du har virkelig hatt en hard oppvekst, med familie ... og vold og drit i det hele tatt. Og eg har alltid sagt det til henne, at «hvis det er noe, så kom til meg. Og du kan snakke med meg, og det vet du.» Så når hun da fikk seg en skikkelig knekk, så ble hun innlagt på Sandviken, og den eneste hun ville snakke med da, det var meg. Og det gir meg faktisk, det gir meg noe. Fordi da føler eg at eg har oppnådd noe, eg har gitt henne trygghet som ingen andre har klart å gi henne, og hvis eg kan gi den tryggheten til mennesker, så er eg fornøyd. Bare det at de har noen som de kan snakke med, uansett hva det er, det er det som er viktig. (Beate5)

Slik beskriver Beate sitt liv om 10 år:

B: Om ti år?

Int: Ja.

B: Ah. Eg vil nok fortelle om den forferdelig slitsomme og tyngende jobben min i barnevernet.

Int: Som er slitsom og tyngende, men...?

B: Ja, for eg tror det kommer til å bli slitsomt og tyngende, men eg vet at eg vil sitte igjen med så vanvittig mye positivt. Selv om det, altså mye av... Og det er jeg fullstendig klar over; mye av jobben er drit. Du møter mye ungdommer som ikkje er villig til å ta imot hjelp. Men så møter du den ene som er villig, som vil noe i livet, som du virkelig kan hjelpe. (Beate1)

Beate innser at jobben med vanskeligstilte ungdommer innebærer strevsomme prosjekter. Men når man treffer ungdommer som «vil noe i livet», sagt med forskerens fenomenologiske perspektiv; ungdommer som lever trygt innenfor livsmetaforen «a purposeful life is a journey», da finnes det muligheter for å kunne utrette noe. Beates fremstilling av hva som er meningsfullt, samsvarer altså til fulle med plottet i hennes favorittfilm. I begge fortellingene handler det om å finne ut hva man vil, et individuelt valg sterkt knyttet til yrkesvalg, i alle fall metaforisert gjennom yrkesvalg. «Cowboys and angles» bekrefter Beates diskursive identitet, og begge er konsistente med skjemaet for hva et meningsfullt liv er.

Samtidig som filmen er bekreftende for det Beate allerede mener, inneholder hennes fortelling om film også begrunnelser og argumenter. Hun er den eneste av informantene i materialet som aktivt gjør greie for sin favorittfilms virkning selv om den har en «happy ending». Hennes fortelling er nemlig eksplisitt kontekstualisert. Hun klargjør kriteriene for hva som skal til for at en film skal være meningsbærende for henne, og hvorfor nettopp denne filmen har en sterk virkning på henne. Man kan med Scholes (1998) si at hun gjør en retorisk lesning av filmen. Intervjueren utfordrer henne ikke på videre begrunnelser av for eksempel individorienteringen, men Beate metaperspektiv på egen fortelling inneholder det man forventer av en kritisk lesning, og hennes metaspråk åpner for, men krever også, (etiske) vurderinger basert på begrunnelser og argumenter.

4.3 En presisering av syntagmatisk tenkemåte

Tolkning av fortellinger er middelet for å forstå det som skjer eller er skjedd, eller for å finne svar på hvordan det kunne skje. Tolkning kan skje innenfor to ulike tenkemåter, sier Bruner, den syntagmatiske og den paradigmatisk-modusen. I «Frames of thinking: Ways of making meaning» (1996) presiserer Bruner tolking innenfor den syntagmatiske tenkemåten. Det dreier seg om mønstre for plassering av hendelser, ytringer eller andre former for partikulære enkelheter i kontekster som gjør konstruksjonen av «å mene noe» mulig. Disse mønstrene hviler på tre distinkte former/modi for *allmenne kognitive forutsetninger* som kreves for å leve under kulturelle/sosiale forhold, som alle er støttet av sett av folketeorier.³¹ Den første modusen for meningsdannelse er rettet mot *det relasjonelle*; etableringen, formasjonen og opprettholdelsen av *intersubjektivitet*.

It grows from an initial though primitive human capacity to «read» other minds, a virtual compulsion to do so. From this obligatory simple presumption of consciousness of intentional states in others grows a highly acculturated and complex folk theory of other minds. Without such a folk theory, there could be no presupposition about the intentions of others, including their communicative intentions, or about their beliefs, feelings, or whatever (1996: 94).

Intersubjektiv tolkning er et uttrykk for vår gjenkjennelse av mentale prosesser hos dem vi samhandler med. Koblingen til *den andre* via den intersubjektive meningsdannelsen ligger i en internt kongruent teori om andres sinn. Bruner sier om protagonisten i en fortelling at «their consciousness are the magnets for empathy» (2003: 21). At handlende individer har hensikter og motiver, forutsettes i intersubjektive tolkninger av menneskelige handlingsmønstre og i tolkninger av fortellinger av alle slag, enten de er muntlige, skriftlige eller filmatiske. Fortellingenes sentrale funksjon i kulturer er nettopp «mind reading» (Bruner 1996), som igjen er forutsetningen for empati og samtidig forutsetningen for *utvikling* av empati. Det er innenfor denne modusen informantene «kobler seg på» filmkarakterene og skaper sammenheng mellom eget og karakterenes «sinn», uansett hvor mye eller lite meta de tilnærmer seg filmene med. Lidijas detaljerte beskrivelse av hvordan en fattig gutt overtaler en rik jente til et stevnemøte, Beates innlevelse i to gutters utilfredshet med sine studievalg eller Petters gjenkjennelse av urettferdighet, er alle eksempler på dette. Fortellerne sympatiserer og har en sterk empati for sine fortellingens protagonister. Dette er viktig i didaktisk sammenheng, for den intersubjektive modusen er på denne måten den viktigste delen av folketeorien. Det er gjennom denne individet «forstår» eller lærer å forstå menneskelig handling, det vil si både seg selv og andre, og det er gjennom denne forståelsen individet utvikler empati og mellommenneskelig forståelse (Bruner 1986).

³¹ Bruner ser disse mønstrene som «underkategorier» til folketeorier og refererer i tidligere arbeider til dem som *folkepsykologi* (Bruner 1990). Andre kaller det for eksempel «folk theory of mind» eller «naive psychology». Kulturelt overførte strategier for å bruke våre antakelser av andre menneskers sinn overføres i diskurs. Dette får oss for eksempel til å anta at det den talende sier er relevant i den gitte konteksten, og at det er lytteren som, i første omgang, har i oppgave å finne relevansen for det den talende uttrykker. Intersubjektiv meningsdannelse er derfor spesielt avhengig av kontekstuell fortolkning og forhandling.

Den andre formen for meningsdannelse har å gjøre med *ordning av hendelser, ytringer og handlinger i sekvenser*; hvem er aktøren for hvilken handling mot hvilket mål, hva er midlene, hva er settingen, og hvilke hindre finnes?

I refer to it as *the actional mode*. Again, it is a form of meaning attribution that begins very early and appears initially in a surprisingly accomplished form [...] it is as if the case structure of language were designed to reflect a «natural» grasp of how action is organized, as if the young child's theory of action were a pre linguistic prerequisite for language mastery (Bruner 1996: 95).

Fortellingene om film er alle utarbeidete narrativer med sterk konsistens i forhold til plottet. Dette er en kognitiv kapasitet det er viktig å være klar over i didaktisk sammenheng, for det er gjennom denne vi skaper sammenheng mellom de enkelthendelsene som vi møter i «den ytre verden». Som vi har sett, er det på dette nivået snakk om en stor kompetanse blant informantene.

Den tredje måten refererer til det *normative, ideologiske eller diskursive*.

The third mode of meaning making construes particulars in normative contexts, a matter about which we know altogether too little. Here we are dealing with meanings relative to obligations, general standards, conformities, and deviations. This is the normative mode (Bruner 1996: 96).

Den normative modusen uttrykkes gjennom de verdimeslige føringene som legges på de to andre modiene. Både den intersubjektive og den handlingsordnende modusen er begrenset av normative mønstre av forventninger; hva passer, hva er passende, hva er den «korrekte» reaksjonen, intensjonen eller handlingssekvensen og så videre. «Normative meaning making delineates a culture's standards of fitness or appropriateness, whether in setting discourse requirements, felicity conditions, or limit on so-called self-interest» (Bruner 1996: 97). Gjennom sin ordning av det som er normalt og unormalt, rett og feil, sant og usant, obligatorisk eller valgfritt, tjener språket som en kraft for å tilføre og konstituere normative standarder.

I analysene av fortellingene kommer det frem to prominente normsystemer som tillegges livsmetaforen; individorientering og diskursive kjønnete meningsfellesskap. Analysene handler ikke bare om hva filmene forteller tilskuerne, de tar også høyde for hvordan informantene kobler seg på filmenes normsystemer. Therese, Nicolai og Beates fortellinger utmerker seg ved sin sterke vektlegging av individuelle livsprosjekter der normen er *autonom subjektivitet*. Dette er verdikoder som alle de tre fortellerne vurderer seg selv i forhold til. Thereses fortelling er konsistent med verdiene i «the American master myth», som igjen er konsistent med hennes egne overordnede narrativ for egen (skole)biografi og hennes diskursive identitet. Nicolais anti-helt-fortelling handler om protagonistens prosjekt om å bli et selvstendig individ, et prosjekt som feiler. Nicolais egen optimistiske tro på eget handlingsrom, gjenkjennes imidlertid i identifikasjon med den handlekraftige antagonist som dominerer protagonistens liv. Beate uttrykker virkningen en film har på henne; den kjennes «nærstående», for filmen handler om «å finne den rette veien i livet» og foreta individuelle valg på grunnlag av denne erkjennelsen. Protagonistene spiller hennes egne verdier i fullt monn. Filmen handler rett og slett om henne.

«Noen liker Titanic, men eg liker The Notebook», sier Lidija og peker slik på filmen som en kjønnnet identitetsmarkør. Og Lidija har rett: Tre av ti jenter har denne filmen som sin favoritt, mens ingen av guttene nevner at de har sett den. Tre gutter forteller om filmer som handler om gutter, skole og idrett/konkurranser. Ravi forklarer dette med en folketeori om at «Alle gutter drømmer jo om å drive

med idrett» (Ravi1). I Ravis utsagn legges det en norm på den intersubjektive og den handlingsordnende modusen for hva det vil si å være gutt. Denne teorien støtter den intersubjektive forståelsen som gjør det mulig for Ravi å anta noe om det som foregår i andre gutters hode, og samtidig utelukkes jenter fra en slik sammenheng. Under folketeorien ligger det et narrativt skjema der forestillinger om (ideelle) livssekvenser for gutter krones med en profesjonell idrettskarriere, der skolens tilbud er mindre viktig.

Det er den siste av de tre modiene som spesifiserer den syntagmatiske tenkemåten, den normative/ideologiske modusen, som lukker tenkning inne i det kulturelle eller det språklige. Denne tenkemåten kraft ligger i at dens premisser gir trygghet, tilhørighet og sammenheng/mening. «Obviously such «necessities» are not of the same order as causal necessities or logical entailments. Yet they have an enormous power in providing coherence and generality to meanings constructed under their contextual control» (Bruner 1996: 98). I disse meningsnettverkene skapes sammenheng innenfor premisser som ikke trenger begrunnelse. Problemet oppstår når betingelsene for å «leve» i slike nettverk utelukker andre (sub)kulturer og skaper avstand til andre «verdener» eller mennesker. Denne avstanden ser ut til å eksistere overfor de indre forholdene ved skolen, særlig i Ravi og Frederics fortellinger. For disse guttene og jentene er det andre normer som er mindre konsistente med deres elevidentiteter, og som virker sterkere når det i meningsdannelsen rundt de amerikanske filmene.

Alle fortellingene om film innebærer tolkning på det intersubjektive nivået. Tolkning på det syntagmatiske nivået former en diskurs som er sentrert rundt følelser, empati og nærhet. Dette er sentralt for å kunne delta i menneskelig samhandling. Problemet med en orientering bare innenfor en slik diskurs/tenkemåte er at den ikke har noe repertoar for eksplisitt vurdering av handlinger og derfor heller ikke øker handlingsrommet. Den intersubjektive tolkningen er spontan og intuitiv, men skolens prosjekt, sier Bruner, er å videreutvikle denne evnen (2003). Det handler om tolkning basert på argumenter, begrunnelser og forklaringer. Det er på dette grunnlaget sentrale literacy-teoretikere argumenterer for retoriske lesninger av litteratur (Scholes 1998; Penne 2010). Retorisk lesning handler om metabevisthet om dramaturgiens virkning på leseren/tilskueren/lytteren. Når man blir klar over den, tenker man dobbelt: Man er klar over tekstens retoriske virkning samtidig som man er klar over «seg selv». Man kan rett og slett ikke tolke tekster på noe annet nivå enn det intersubjektive hvis man ikke har dette doble blikket. Uten et utenfra-blikk på sine fortellinger står lesningen (her: fortellingen om filmen) i fare for å bli avkodning/referat basert på intersubjektiv tolkning, dypt fundamentert i et ubevisst verdisystem. Da kan man snakke om lesing med en svært begrenset kontekstbevissthet. Hvis man ikke kan innta denne posisjonen, kan man ikke skille mellom seg selv og teksten. Da faller fortelleren/leseren/tilskuerens kontekst sammen med tekstens kontekst. I retoriske lesninger suppleres følelsene, empatien og nærheten, med en analytisk og kritisk avstand som diskursivt kan gjenkjennes ved bruk av begrunnelser, forklaringer og argumenter. Det er bare Beate og Nicolais fortellinger (og til en viss grad Siljes) som bærer i seg denne dobbeltheten. Og det er bare Beates fortelling som eksplisitt gjør greie for hvilke filmer som «virker» på henne, og hvorfor de gjør det.

4.4 Oppsummering

Det er en sammenheng mellom litterære sjangrer og andre tekstsjangrer som samlet kan belyse literacy-spørsmålet som har blitt dominerende innenfor internasjonal utdanningsforskning (Gee 2008; Scholes 1985; Olson 1988). Sammenhengen er blant annet pekt på av Penne:

Den litterære og metaspråklige tilnærmingen til tekster som elevene har tilegnet seg i bøkernes verden, aktiveres foran fjernsynet og i kinosalen; det gjelder narrative strukturer og ikke minst metaforer og overførte betydninger – det som i omgang med litteratur gjerne kalles «dypere mening (2010: 18).

Man kan altså forutsette at den metaspråklige kompetansen, i analysene eksemplifisert gjennom metakognisjon, kapasitet for mer eller mindre kompleks narrativ strukturering og metaforisk projeksjon, aktiveres i møte med både filmer og litterære fiksjonstekster.

Det dominerende trekket ved Lidija, Zofia, Ravi, Frederic, Petter og Thereses gjenfortellinger er imidlertid at de bærer liten preg av kritisk analyse og kontekstbevissthet. Det er rett og slett ikke behov for det. Fortellingene er selvforklarende; de er fremført med «stolt affinitet», de bekrefter verden slik den trer frem for de refererte informantene, de besvarer grunnleggende spørsmål man kan ha til plott, de er kontekstualiserte og konsistente, og de innlemmer fortellerne i et meningsfellellskap. Filmene oppfyller rett og slett kravene om *kontekst* og *koherens* (Iser 1978; Maagerø og Tønnessen 2001; Gee 2000/2001; Penne 2012), noe som bekreftes i elevenes gjenfortellinger av filmene. Filmenes kontekst finnes ganske enkelt «nært» fortellernes identitet: Fortellingene «er» elevene. Når for eksempel Zofia ikke husker filmen helt, kan hun gjette, konstruere og re-konstruere fortellingen. «Hullene» tettes og komplementeres gjennom Zofias eget hverdagspråk; hun henter «resten» i sin egen erkjennelse. Dette er en viktig ferdighet som handler om kunnskap om kulturell «sannsynlighet» som skaper en koherent fortelling. Narrativ kompetanse er altså kulturell kompetanse på mange nivåer.

De fleste fortellingene om filmer antyder det Ziehe kaller regresjonstendenser (Ziehe og Stubenrauch 2008). Plottene stadfester det fortellerne visste før de så filmen og krever oftest ikke tolking ut over den syntagmatiske tolkningsmodusen. Fortellerne forestiller seg at lytteren, intervjueren, er innenfor det samme selvsagte verdiunivers som dem selv, og derfor trengs det heller ingen eksplisitt kontekstualisering. Det som mangler, er det som man kan tenke seg at skolen kan tilby: kritisk avstand, analyse, tolkende refleksjon, metaspråk og kontekstuell bevissthet. Slik de fleste fortellingene fremstår, ser det ut til at filmene tilbyr gode emosjonelle opplevelser, men de nærer i liten grad refleksjon.

Oatley (2002) skiller sakprosa fra fiksjon gjennom begrepet *simulering*. Simulering refererer til leserens forventning eller forutsetning av det han kaller «fiktive sannheter». Den første forutsetningen inngår i en hermeneutisk sammenheng; «coherence truths of interactions among the many elements of a story» (Oatley 2002: 40). Dette gir sammenheng og kontekst. Den andre «fiktive sannheten» er leserens «personlige» sannhet eller innsikt:

I have argued that the impact of fiction occurs mainly via emotions, perhaps especially literary emotions (*rasa*), which are suggested when one reads a novel or a short story, or watches a play or a film. These emotions occur as the reader/watcher constructs and enacts a version of the story as a simulation that runs on his or her mind (Oatley 2002: 165).

Et sammenfall av fiktiv og personlig sannhet skjer når leserens forforståelse mangler metabevisthet eller erfaring med fiksjon. Lidija og Zofia forenkler den narrative struktureringen av den gitte teksten, filmen (de kan for eksempel ikke forklare filmens tittel innenfor sine narrativer), for å nå målet om «happy ending». Dette kan bero på manglende kognitive/språklige metastrategier for å skape mening til karakterenes død. Ved å innta et metaperspektiv og aktivt tolke fortellingen kan Silje, innenfor skjemaet om «happy ending», tilskrive døden mening. Dersom Lidija og Zofia hadde lært dette, kunne de kanskje grepet kompleksiteten i filmens narrative strukturering av handlingselementene. Da ville de kanskje også ha husket noen av tekstene som de har blitt presentert for i norskfaget. For ulikt de amerikanske filmene, tilbyr ikke tekstene som elevene møter i norskfaget samme grad av gjenkjennelse. Tekstene spiller ikke opp mot informantenes identitet (Ziehe og Jacobsen 2004). Slik filmene fremstår i intervjumaterialet, finner fortellerne det de trenger og vil finne, innenfor en stram felleskultur formidlet "skjematisk" eller folketeoretisk, og her oppstår tautologiene.

Forforståelse i møte med fiktive dramaturgiske helheter formes av tidligere erfaringer med fiksjon, og denne erfaringen dreier seg for en stor del av elevene om filmer som bekrefter det de allerede vet. Samlet kan vi si at informantene ikke lærer noe nytt av å se sine yndlingsfilmer. Filmene har ikke rystet dem, «desentrert» dem, fått dem til å tenke annerledes eller tilført nye perspektiver. Filmene formidler opplevelse og mening knyttet til primærdiskursen der affiniteten knytter seg til bekreftelse av det allerede kjente. Gjennom rådende ideologier, ideer om det autonome individet og heteronormativ ideologi, som fyller meningsdelen av livsreisemetaforen med innhold, forsterker de amerikanske filmenes fortellinger meningsfellesskap mellom informanter fra hele verden.

Kapittelet har forsøkt å forklare hvorfor (amerikanske) filmer er så meningsbærende for informantene sammenlignet med norskfagets tekster. Det har blitt pekt på ett sentralt trekk ved filmene og som skiller filmene fra norskfagets tekster; den lykkelige slutten. Den lykkelige slutten krever ingen tolkning for at mediere mening. Den utfordrer altså ikke leseren/tilskueren/lytteren. Når det gitte også ser ut til å falle sammen med fortellerens diskursive rom, gir fortellingen mening så det monner uten aktiv tolkning. Dette samsvaret gjør filmene lettere å huske/gjenfortelle; konteksten er selvsagt og utgjøres av de verdiene som allerede er kjent i informantenes sosiale rom. I møte med norskfagets tekster kan imidlertid konteksten ikke hentes fra primærdiskursen alene. Dette gjør avstanden mellom de litterære tekstene og elevene større sammenlignet med (de amerikanske) filmene.

Kapittel 5: Fremstillinger av historisk utvikling

Det er en nær tematisk sammenheng mellom dette kapittelet og avhandlingens tre påfølgende kapitler. Samlet undersøker de fire kapitlene *sammenhenger mellom forforståelse og lesemåter av litterære tekster*. I dette kapittelet undersøkes informantenes historieforståelse, og sammen med undersøkelsen av informantenes selvframstilling i kapittel 6, utgjør dette den delen av informantenes forforståelse som er utgangspunkt for analysene av deres lesninger av de litterære tekstene i kapitlene 7 og 8. Kapittel 8 har et snevrere tekstlig nedslagsfelt enn kapittel 7 og kan leses som en utdypning og en nyansering av funnene i kapittel 7. Sammenhengen mellom de fire kapitlene er også tydelig gjennom det teoretiske begrepsapparatet som analysene bygger på. Sentrale analytiske begreper i alle kapitlene er folketeorier/kulturelle modeller, narrative og metaforiske skjema.

5.1 Intervjuenes kartlegging av historiesyn

Det er altså den historiske dimensjonen som forforståelse og kontekst for tekstlesing, undersøkt gjennom samtaler om et litteraturhistorisk spenn fra opplysningstid og frem til dag, som danner grunnlaget for diskusjonen i dette kapittelet. Denne delen av datainnsamlingen var planlagt i forkant av gjennomføringen av intervjuene. Når det i tillegg viste seg at samtalene rundt de litterære tekstene i mange tilfeller raskt var uttømt, kom intervjuene i utstrakt grad til å dreie seg om den litteraturhistoriske dimensjonen.

Intervjuene som utgjør empirien som analysene baserer seg på, blir forstått som diskurser. Dette innebærer en påstand om at intervjuene følger diskursive regler der felles forventninger til progresjon og mål for samtalen for en stor del styrer samtalens retning og vektlegging av innholdskomponentene (Mishler 1986; Heath, Street og Mills 2008). Det ligger i talehandlingens natur at diskursene/intervjuene får ulik karakter. Spørsmålene er sitert nedenfor slik de var formulert i intervjuguiden. De fikk sine spontane reformuleringer i de konkrete intervjukontekstene som resultat av retningen intervjuene tok, samtidig som innholdskomponentene ble berørt i så godt som alle intervjuene.

Dataene som utgjør det viktigste analysegrunnlaget for gjennomgangen av historiesyn er hentet fra intervju5. Intervjuguiden inneholder disse spørsmålene knyttet til den historiske dimensjonen:

-Vi skal nå snakke litt om Det moderne prosjektet. Det er vanlig å si at Det moderne prosjektet handler om frihet, fremskritt og fornuft. Kan du si noe om hvordan du forstår utviklingen i denne perioden? (Stikkord for samtalen kan være: Ytringsfrihet, demokrati, likhet for loven, rettigheter til politikk, arv, statsrettigheter.)

- Vi har snakket om opplysningstid, det moderne gjennombrudd, psykoanalyse og feminisme. Er samfunnet styrt av fornuft, har vi frihet, hvilke type fremskritt har det vært i perioden? Er Det moderne prosjektet fullført? (Intervjuguide5)

I løpet av observasjonsperioden hadde Det moderne prosjektet på ett eller annet tidspunkt blitt introdusert i alle klassene, men intervjuguide5 ble utformet med usikkerhet om elevene hadde festet

seg ved benevnelsen, noe som viste seg å være en berettiget mistanke. Det var derfor behov for å minne dem på begreper som «frihet», «fornuft» og «fremskritt». Det er altså viktig å være klar over at spørsmålene om utvikling var spesifiserte av «de tre f-ene» slik de hadde blitt presentert i klassene, noe som selvfølgelig var med på å gi retning til informantenes svar.

Tidsspennet som denne avhandlingens litteraturutvalg er hentet fra, har i *Kunnskapsløftets* fagplan fått benevnelsen Det moderne prosjektet. Etter Vg3 skal elevene kunne «drøfte Det moderne prosjektet slik det uttrykkes i tekster av sentrale forfattere fra opplysningstiden via realismen til i dag» (Læreplan i norsk 2006). Det moderne prosjektet nevnes ikke i bøkene som elevene ved Lien skole bruker. Det er heller ikke beskrevet i læreplanen, men ressursider på Internett beskriver det historiske strekket. Sammenfattende kan man si at fremstillingene forteller om en ønsket samfunnsutvikling som strekker seg etter frihet, fornuft, opplysning og fremskritt.

I elevenes norskbok er litteraturhistoriske perioder fremstilt antitetisk som motreaksjoner på foregående perioder. Boken vektlegger altså periodene som brudd der nye ideer og ideologier og deres nye estetikk introduseres; realismens «virkelighetsnærhet» avløser romantikkens idealer, naturalismens mer eller mindre vitenskapelige modell for fremstilling av menneske og samfunn, avløser realismens sjablongmessige typeskildringer og så videre. Perspektivet som legges på utvikling gjennom kompetansemålet Det moderne prosjektet, kan konseptualiseres både som kontinuerlig og diskontinuerlig. Det kommer an på hvordan begrepene «frihet», «fremskritt» og «fornuft» beskrives og perspektiveres i lys av i ulike nedfallspunkt i perioden. Elevene skal altså forholde seg til to ulike narrativer for hvordan man kan forstå utviklingen av det moderne Norge. Formuleringen av kompetansemålet om Det moderne prosjektet legger ikke opp til at denne narrativen skal presenteres som en ferdig definert utvikling. Det skal være opp til elevene, gjennom undervisningen, å gi narrativen innhold med utgangspunkt i begreper som «frihet», «fornuft» og «fremskritt». Disse skal drøftes opp mot de aktuelle tekstene slik at narrativen konseptualiseres via «autentiske» periodetekster som blir lest og tolket i norskklassen.

Kapittelet inntar derfor et fenomenologisk perspektiv. Det er ikke informantenes gjengivelse av historiske «fakta» som er sentralt i dette kapittelets analyser, men hvordan historiesynet som et konstrukt bygd på kognitive skjema tilfører mening til fagstoffet som elevene blir presentert for i klasseromskonteksten. Gjennom begrepet «cultural models» (folketeorier) knytter Gee (2008) «den indre og ytre verdenen» sammen fordi slike teorier eksisterer både på kognitivt og kulturelt nivå. Slike kulturelle skjema er prototypiske strukturerer som gjør det mulig for oss å ha ta-for-gitt-antakelser i møte med den ytre verdenen. De tilbyr rammer som hendelser og handlinger kan forklares innenfor. Narrative skjema er slike kulturelle verktøy som gjør det mulig å utføre konfiguratve handlinger som trengs for å skape mening til sett av temporært distribuerte enkelthendelser i fortid ved å sette dem inn i tolkbare helheter eller plott (Cobley 2001; Penne 2010; Polkinghorne 2005; Gee 2008, 2011; Wertsch 2002). De tjener som kognitive instrument for å organisere vår forståelse av fortiden. Denne handlingen er ofte kalt «emplotment» (Wertsch 2002; Polkinghorne 2005).

Metoden for å undersøke informantfremstillingene av den historiske dimensjonen er diskursanalytisk. Narrative skjema er ett av de mest grunnleggende kognitive skjemaene for meningsskaping, og slike narrative skjema inngår i Diskurs slik vi har sett at Gee fremstiller dem (2008, 2011). Fremstillingen er i sterkere grad deskriptiv enn diskursanalysen i forrige kapittel, men

elevenes narrative skjema for konfigurering av historiske hendelser blir tatt med videre i analysene i de to neste kapitlene og er et bakteppe, forstått som en del av elevenes forforståelse, for disse kapitlenes mer kritiske diskursanalytiske tilnærming.

5.2 Kollektivt minne

Analysene i dette kapitlet nyttegjør seg i hovedsak av James V. Wertschs begreper og teoretiske tilfang slik de er presentert i boken *Voices of collective remembering* (2002). Wertsch forholder seg til diskursbegrepet, men han går i sterkere grad fenomenologisk til verks via sine narrative analyser. Wertsch knytter narrativer/kulturelle modeller/folketeorier til det han kaller *kollektivt minne*³². Wertsch drar opp et hovedskille i det begrepsmessige landskapet mellom *individuell og kollektivt minne*. Individuelt minne vil ikke spille en sentral rolle i denne gjennomgangen siden informantene alle er født på slutten av 80-tallet eller begynnelsen av 90-tallet. Talehandlingene dreier seg derfor ikke om subjektive representasjoner av opplevd fortid. I stedet er den historiske dimensjonen nødvendigvis mediert gjennom noe. I denne sammenhengen må dette «noe» forstås som den norskfaglige konteksten, det vil si via norsk boken, tekstene, ressursider på nett og undervisningen, men også andre tekstlige ressurser og sosiale fellesskap som trolig har en vel så sterk innflytelse på sosialiseringen/tillegningen av narrative maler for innordning av historiske hendelser.³³ Selv om lærebøkene presenterer «fakta» og referer til spesifikke hendelser, er minnet fenomenologisk. Det er derfor det «indre» anliggende, det vil si informantenes fortolkning og fremstilling av fagstoffet, som undersøkes her.

Kollektivt minne-studier tenderer mot å undersøke det menneskelige arbeidet med å skape en nyttig/meningsfull fortid, sagt med andre ord; å skape en redegjørelse for hendelser og aktører som oppfyller en hensikt i nåtid. I slike undersøkelser blir subjekter ofte betraktet som konstruerende eller forhandlende heller enn ressurser for nøyaktige representasjoner av fortiden. Heller enn å gjenfinne betingelsene for gitte hendelser, der minnet blir vurdert i forhold til hvor nøyaktig man kan gjengi fortid og hvordan det kan bli målt med utgangspunkt i et slikt nøyaktighetskriterium, er kollektivt minne-studier opptatt av betingelsene for den opprinnelige formuleringen. I dette perspektivet fungerer minne som en tilføring av en fortid som kan brukes («usable past»), en fortid som kan tjene politiske behov og behovet for identitet. Wertsch plasserer seg i en mellomposisjon i forhold til disse to tilnærmingene. For Wertsch innebærer minne et møte mellom behovene for nøyaktig representasjon og behovet for tilføring av en fortid det er bruk for. Metoden for å knytte sammen «det ytre» og «det indre» kaller han «functional dualism». Begrepet presiserer slik det fenomenologiske perspektivet. På den ene siden vurderes minne på grunnlag at dets nøyaktighet, og man stiller spørsmål ved det når unøyaktige representasjoner av fortid er satt frem som sannhet. På

³² «Minne» er ikke en tilfredsstillende oversettelse av det engelske ordet «remembering». Wertsch har valgt begrepet «remembering» fordi det beskriver det mer eller mindre aktivt prosessuelle ved en kognitiv reaksjon eller handling. I mangel av et tilfredsstillende norsk ord, har jeg likevel valgt å bruke ordet «minne». Det må forstås som en aktivisering av en kognitiv evne som vi kaller hukommelse, og viser til mediering av ulike ressurser eller «stemmer» (Bachtin et al. 1986; Bachtin og Öberg 1991) for å (re-)konstruere historiske hendelser eller historisk kunnskap. Minne er individuelt, men samtidig også sosialt ved at det er fundamentert i skjema eller kunnskaper som er distribuert blant grupper av mennesker.

³³ Wertsch skriver: «These sites of socialization may be private discourse settings, the media, and so forth» (2002: 177).

den andre siden blir minne ofte tatt i bruk for å tilføre en fortidsdimensjon i konstrueringen av individuell eller gruppeidentitet.³⁴

«Functional dualism» vil variere i ulike kontekster. Noen ganger vil den fokusere på nøyaktighet uansett hvor truende den er for identitetsforpliktelser. I andre tilfeller kan motivasjonen for å presentere en sammenhengende identitet føre til at man ofrer objektivitet og presisjon. Å tilnærme seg disse posisjonene ved «funcional dualism» tilfører en vinkling som gjør at man unngår å plassere de to funksjonene som opposisjoner. «Remembering» er slik forstått som en aktiv søken etter mening som har sin base i fortid, men som aktivt omformer denne basen etter behov i samtid. Kollektivt minne kan da fungere som en retorisk og politisk prosess som tjener behovet for en (nasjonal-)identitet og som i varierende grad forholder seg til det «faktuelle».

De talehandlingene som utgjør hovedempirien for denne gjennomgangen, kan ikke uten videre forstås som gruppeidentitetsdiskurser, men heller som posisjoneringer eller selvframstillinger i en intervjusituasjon innenfor en spesifikk kontekst. Men som vi skal se, er fremstillingene forbløffende like, det vil si at de kommuniserer det samme selv om *måten* det blir kommunisert på viser stor diversitet. Samtidig er talehandlingene rammet inn av intervjudiskursen, en samtale om skole og fag som innholdsmessig er nært knyttet til den undervisningen informantene har hatt i norskfaget, til «det ytre». Gjennomgangen vil berøre spørsmålet om nasjonal styring av identitetsutvikling, ikke primært som en diskurs som eksisterer blant informantene, men som en diskusjon av analysens resultater.

5.3 Narrative maler for historieforståelse

Et av de fundamentale funksjonene nasjonalstaten har, er å konstruere nasjonal identitet og nasjonal lojalitet. Historie former nasjonal identitetsforståelse gjennom narrativer. «Viewed as a whole from afar and, especially, viewed from without by a spectator who never belonged to the groups he observes, the facts may allow such an arrangement into successive and distinct configurations, each period having a beginning, middle, and end» (Wertsch 2002: 81). Prototypen er altså en universell historie produsert gjennom objektive perspektiver som gjør det mulig å integrere ufullstendige synspunkter eller enkelthendelser inn i et hele, en narrativ. For den som ikke har erfart fortidens hendelser, slik som dette prosjektets informanter, vil en slik «universell» historie kunne være enda viktigere for å kunne gripe (den nasjonale) helheten.

Fokuset for denne fremstillingen er narrativer og den rollen de spiller i «remembering» av settinger, aktører og hendelser. Narrativer er allestedsnærværende i den menneskelige bevissthet (Polkinghorne 2005; Bruner 1986, 1996; Penne 2006; Gee 2008). Wertsch forholder seg til to generelle funksjoner ved narrativene: 1) distinksjonen mellom «referential» og «dialogic» funksjon og 2) skjematisk narrative maler. *Den referensielle funksjonen* dreier seg om narrativenes potensial til å referere settinger, karakterer og hendelser. De kan være fiktive eller med påstander om referanse til virkelige hendelser. *Den dialogiske funksjonen* dreier seg om forholdet en narrativ har til andre narrativer. Dette forholdet kan påvirke alt fra motivasjonen til å fortelle til formen fortellingen tar.

³⁴ «The core meaning of any individual or group identity, a sense of sameness over time and space, is sustained by remembering» (Gilles 1994 b: 3 her sitert fra Wertsch).

Disse blir ikke av Wertsch sett på isolerte, men undersøkt i sitt samspill der én funksjon noen ganger kan spille en mer prominent rolle for fremstillingen enn den andre.

Distinksjonen mellom referensiell og dialogisk funksjon har å gjøre med spesifikke narrativer. *Spesifikke narrativer* er hendelser som refereres og som inkluderer for eksempel navn, tids- og stedsreferanser. I intervjuene vil for eksempel Georg Brandes' forelesningsrekke om hovedstrømninger i det 19. århundres litteratur ved Københavns universitet være et eksempel på en slik spesifikk narrativ. Spesifikke narrativer beskrives innenfor et kontinuum der ytterpunktene er *abstrakte og konkrete hendelser*. Konkrete hendelser involverer identifiserbare og individuelle handlinger i en avgrenset, lokal setting, til forskjell fra vagt definerte hendelser som involverer uspesifiserte aktører og settinger. Siden abstrakte og konkrete hendelser må forstås som ytterpunktene på et kontinuum, er det altså mulig å avdekke et plan av *midtnivåhendelser*. Wertsch beskriver slike midtnivåhendelser som typisk å involvere større grupper, heller enn individer, utvidete settinger som ikke er spesifikt avgrensede, men likevel avgrensede slik at de verken kvalifiserer som abstrakte eller konkrete.

Kollektivt minne er også fundert i en generalisert narrativ funksjon som Wertsch kaller *skjematiske narrative templer/maler*. Wertsch er opptatt av ideen om at en generalisert narrativ form ligger under en rekke spesifikke narrativer i en kulturell tradisjon. En slik generalisert narrativ form må forstås i kognitivt perspektiv som et skjema på mer grunnleggende nivå for meningskapning. Narrative maler er skjematiske i den forstand at de berører abstrakte, generaliserte funksjoner. De tilfører essensielle semiotiske ressurser som medierer, og også avgrenser eller rammer inn, produksjonen av nye offisielle historier, og det er disse ressursene som vil være de primære analyseredskapene i dette kapittelet blant annet fordi de har sterke didaktiske implikasjoner. Heller enn å lære en lang liste med spesifikke narrativer om fortid som separate enheter, fungerer disse malene slik at man kan konstruere verktøyene som skal til for tekstuell/språklig mediering med bare noen få basisbyggeklosser. Disse byggeklossene tilhører ulike narrative tradisjoner og kan variere fra en kulturell setting til en annen. Disse tradisjonene er ofte ubevisste, ureflekterte, uanalyserte og uobserverte (Wertsch 2002: 62), og samtidig som de er kulturelle redskaper for meningskonstruksjon, kan de også lukke tenkning inne med sine stabile meningskonstituerende skjema.

Wertsch undersøker to grupper russiske informanter; én med skolegang fra sovjet-tiden og én med skolegang i post-Sovjet. Wertsch peker på en kognitiv ressur i form av en skjematisk narrativ mal, som «aktiveres» hos begge informantgruppene når de blir bedt som å gjøre greie for det de vurderer som de fem viktigste hendelsene under andre verdenskrig. Wertsch kaller denne malen «den russiske triumf-over-fremmede-styrker». Denne narrativen inneholder disse funksjonene:

- 1) An «initial situation» in which the Russian people are living in a peaceful setting where they are no threat to others is interrupted by:
 - 2) The initiation of trouble or aggression by an alien force, or agent, which leads to:
 - 3) A time of crisis and great suffering, which is:
 - 4) Overcome by the triumph over the alien force by the Russian people, acting heroically and alone.
- (Wertsch 2002: 156)

Denne malens rekkevidde for meningskonstruksjon er imidlertid ulik for de to gruppernes fremstilling av andre verdenskrig. Til forskjell fra den eldre generasjonen som baserer sin narrativ på hendelser

fra midtnivået i tillegg til «den russiske triumf-over-fremmede-styrker»- malen, baserte den yngre generasjonens narrativer seg på kombinasjonen av den skjematisk narrative malen og spredt kunnskap om sterkt konkrete hendelser. De to gruppenes narrativer viser altså ulike mønstre for å identifisere informasjon og å sette den sammen til en narrativ. Den eldre generasjonen har sterkere innslag av spesifikke narrativer, med hendelser på midtnivået, i sin redegjørelse for krigens gang. Den yngre generasjonen har mye mindre å fortelle om andre verdenskrig enn Sovjet-generasjonen. Fordi så få «historiske fakta» fra spesifikke narrativer utgjør komponentene i narrativene, hviler altså den yngre generasjonens redegjørelse tyngre på den skjematisk narrative malen enn sovjet-generasjonens narrativ. Den yngre generasjonens narrativer medieres slik med mindre reflekterende perspektiv.

5.4 Den progressive utviklingsmalen – fra den korte til den lange versjonen

Informantene i denne undersøkelsen aktiverer en ganske annen skjematisk narrativ mal for innordning eller konseptualisering av enkelthendelser i perioden som i læreplanen benevnes Det moderne prosjektet, enn malen de russiske informantene aktiverer i sine beskrivelser av sentrale hendelser i sitt lands historie. De norske informantene baserer seg ikke på en mal der et fredelig folk lever under trusler fra fremmede nasjoner der dette folket gjennom lidelse, utholdenhet og mot gjenoppretter og opprettholder sin selvstendighet. Selv om intervjumaterialet ikke er rikholdig med tanke på narrativer i snever forstand, kommer en klar og entydig generalisert narrativ frem som tydelig strukturerer gjenfortellingene i alle intervjuene. Denne malen presenteres både i sin korte og lange versjon, og med de spesifiseringene som kommer frem i flere av intervjuene.

5.4.1 Den korte versjonen

Den korte versjonen av narrativen får sin formulering blant annet i Zofias korte beskrivelse: «Du har jo, det har jo blitt bedre. Det har utviklet seg» (Zofia5). Denne narrativen hviler fullt og helt på en skjematisk narrativ mal, det vil si uten spesifikke narrativer, og beskriver en kontinuerlig utvikling mot noe «bedre». Slik er også Lidijas narrative skjema:

L: Eg vet ikkje. Det har endret seg skikkelig mye.

Int: Ja, på hvilken måte da?

L: På en positiv måte, synes eg da. (Lidija5)

Andre korte versjoner som knytter seg sterkere til begrepene frihet, fornuft og fremskritt, er også konsistente med skjemaet om en kontinuerlig utvikling til «det bedre»; «Ja, at vi skal få lov til å utvikle oss mer» (Hassan5), «Ja, eg tror, det har vært ganske fornuftig, og det kommer til å fortsette» (Frederic5). Nicolais fortelling skiller seg fra de andre korte versjonene ved at den nesten utelukkende baserer seg på konkrete hendelser, samtidig som også denne fortellingen er konsistent med den skjematisk narrative malen.

N: Fornuften, Gud er død. [...] Du har både Einstein, du har flere andre, eg kommer ikkje på alle. Du har psykologen, eg husker ikkje hva han het, Freud med flere. Og Darwin og artene, så det er jo veldig mye forskjellig. Så det er veldig mange fremskritt både innenfor hvordan samfunnet styres, i Norge for

eksempel, velferdsstaten Norge blir utviklet etter hvert. Innenfor fornuften; du kan tenke hva du vil. (Nicolai5)

Denne malen, som man kan kalle *den progressive utviklingsmalen*, kan beskrives som en sakte, men sikker utvikling mot fornuft og frihet, en kontinuerlig, progressiv historie som leder frem til Norge i dag, et sted der mennesker gjør sine livsvalg basert på sin store frihet og sin selvstendige individualitet. Vi skal se nærmere på denne malen for strukturering av historiske hendelser, men altså fastslå at dette er noe vi finner igjen hos alle informantene; en fortelling om en kontinuerlig utvikling, og denne utviklingen er god.

Vi skal se på én av de kortere narrativene i materialet før vi går over til de mer utfyllende redegjørelsene for utviklingen av det moderne Norge. Denne er kanskje spesielt interessant fordi Donatila bare har tre års botid og skolegang i Norge. Slik beskriver hun, dog med god hjelp av intervjueren, utviklingen fra opplysningstid og frem til i dag slik:

Int: Det moderne prosjektet da?

D: Forandring.

Int: Ja, det er det.

D: Av samfunnet.

Int: Ja.

D: Likestilling.

Int: Det kommer jo også etter hvert.

D: Etter hvert, ja.

[...]

Int: Hvilken utvikling har vi politisk i denne perioden, i Europa?

D: Æh. Kongen og sånt, har ikke mer makt. Andre skal få.... Makten skal fordeles.

Int: Demokratiutvikling, sant.

D: Ja.

Int: Økonomisk?

D: Liberalisme, han Smith. (Donatila5)

Donatilas konseptualisering av utviklingen av Norge er organisert rundt komponentene «forandring av samfunnet», «likestilling etter hvert», «maktfordeling» og «økonomisk liberalisme». Komponentene er på ulike nivåer av kontinuumet konkret/abstrakt hendelse. «Forandring av samfunnet» og «likestilling» er på et abstrakt nivå, maktfordeling er på midtnivået, og «liberalisme, han Smith» på det konkrete nivået der utviklingen blir beskrevet gjennom en personalisert konkret hendelse. Donatila tilkjenner ingen positiv utvikling i sitatet over, men det fremgår av intervjuet at hun vurderer både likestilling og demokrati som positivt. Det er altså klart at Donatila med sin korte botid i Norge også «aktiviserer» samme mal for utvikling som resten av informantene.

Samlet for de korte versjonene av historiske utvikling, kan man si at de støtter seg primært, slik som hos de post-sovjetiske informantene, på en skjematisk narrativ mal selv om Nicolai og Donatilas fortelling også inneholder konkrete.

5.4.2. Drivkreftene og betingelsene for utviklingen av det moderne Norge

Noen av informantenes narrativer beskriver drivkreftene i denne utviklingen.

E: Opplysningstid var i alle fall at folk ble mye mer opplyste om ting og tang, og så spilte det en rolle at det var folk som tenkte selv. Det er jo den største utviklingen, tenker jeg. Det fokuset på kjønnsroller, det var det jo ikke før. Ja, likestilling. Folk fikk nye tanker og kunne liksom på en måte tenke selv uten at alle hadde liksom samme mening. Selvfølgelig, det har jo sine negative sider også, men det har sine positive sider at folk tenker forskjellig. Fikk jo en del, masse litteratur. Hehe. Det er positivt det, liksom. Masse malerier også i sånne, ja, kunstnere som viser sine meninger i bildene sine. (Emine5)

Selv om Emines assosierende resonnement spriker i flere retninger, samles enkeltdelene av/i den progressive utviklingsmalen. Hennes påstander om denne positive utviklingen kan fremstilles i tre hovedpunkter: økt kunnskap, pluralitet og, som det viktigste kriteriet for utviklingen, individuell tankefrihet. Likestilling og en styrking av kvinners stilling er et symptom eller en konsekvens av denne utviklingen. Det samme er økt produksjon av litteratur og kunst. Og utviklingen er hovedsakelig positiv. Emines resonnement har mange fellestrekk med Thereses forklaring på hvordan utvikling skjer.

T: Det eg tenker liksom når du sier det moderne prosjektet, det er en utvikling, du må ikke bare følge flokken, du må kunne tenke selv. [...] Du må velge hva du vil, sant. Sånn som før, hvis du ikke trodde på det, så var du på en måte, du måtte tro på det, du hadde ikke noe valg, sant, hvis du tenker langt tilbake. Hvis du var det de kalte for heks, sant, så brente de deg på bålet. De var temmelig brutale på sånne ting, sant. Så har det utviklet seg. Det var forfattere som spekulerte i diverse ting, på en måte egne utgangspunkt. De påpeker ting, du kan tenke på dem som opprørere nesten på en måte. At de prøver å opplyse folk, for når man skriver, så prøver man å opplyse folk om at det er tid for å på en måte, at vi må modernisere oss litt, vi må prøve å ikke følge flokken, at vi er mennesker selv, at vi kan si hva vi vil. (Therese5)

Therese tenker seg et vendepunkt der utviklingen av det moderne starter, et punkt der man begynner «å tenke selv». Hun peker på forfattere som de sentrale aktørene i kampen for oppøving av kritisk tenkning hos «folket». Dette finner man igjen i mange av intervjuene: Forfatterne er pådrivere for et arbeid som starter i en tid der vanetenkning og overtro styrte folks tanker og handlinger, ofte med fatale utfall for visse grupper. Forfatterne har tatt på seg oppgaven med å opplyse folk og slik «modernisere» samfunnet med et mål om selvstendig tenkning og ytringsfrihet. «Modernisering» er derfor positivt. Nina med sine seks år i Norge ser utviklingen i samme perspektiv.

N: Kampen mot fordommer...

Int: Og undertrykking..

N: Og vanetenkning. (Nina5)

Videre ser hun fri tanke som en kraft som kan endre samfunnet og forholdene som menneskene lever under, og hun medierer det hun tenker seg er agentene for det moderne opplysningsprosjektet og deres tanker:

N: Det var jo også det som er veldig viktig med det moderne prosjektet. At ved fornuft så kunne du bekjempe, ved fornuft så kunne du selv komme frem til sannheten. Du kunne tenke det over, du kunne tenke ved å bruke din egen hjerne, så kunne du tenke hvordan fordommer ble til. Og det er jo, kvinner kjempet jo mot at de bare skulle sitte hjemme og passe på barn. De ville ut i arbeid. (Nina5)

Informantene beskriver en utvikling som blir drevet frem på grunnlag av ny kunnskap og nye tanker som blir presentert av forfattere som er opprørere eller som vil opplyse. Utvikling er mulig hvis

menneskene tenker selv ved å bruke sin fornuft og rasjonelle tanke. Mekanismen/teknologien for forandring er diskusjon.

Betingelsen for større rasjonalitet eller fornuft er i alle fall til en viss grad sekularisering, her eksemplifisert gjennom Ahmed og Siljes resonnementer:

Int: Har vi blitt mer fornuftige?

A: Har vi det? Haha. Det tror eg ikkje vi kan svare på. Altså, jo, vi skjønner jo mer hva som foregår i verden. Nå sier vi ikkje at det som skjedde i Japan nylig, var Guds vilje, nå vet vi at jordplatene presser mot hverandre. Så i den forstand er vi blitt mer fornuftige, vi vet mer om hva som skjer rundt oss. Så det vil si at vi faktisk har det. (Ahmed5)

S: Eg tror vi har blitt friere, for det går mindre på våre følelser og litt mer fornuften. Akkurat det som blir fortalt gjennom bøker, Bibelen og kirken og du er ikke nødt til å ... eller det er ikkje så. Så eg føler det blir litt mer åpent, og du har mer frihet til å tro det du vil tro. Og dermed har du en annen frihet. Du trenger i alle fall ikke å være religiøs. (Silje5)

Fremstillingene legger vekt på sekularisering, teknologi, fri tanke/demokrati, likestilling, diskusjon og andre sosiale og økonomiske rettigheter som betingelser for og konsekvenser av den progressive utviklingen. I noen informantdiskurser fremstilles utviklingen som fullført og inneholder påstander om at Norge har nådd lenger enn mange andre land. Her eksemplifisert av Stingo, Beate og Cindy:

S: Eg tror vi er nesten så frie som vi kan være for å si det sånn. (Stingo5)

B: Men det har noe med hvor langt du er kommet i utviklingen, hvor langt du er kommet i systemet. Her er vi jo relativt langt kommet, og er et veldig moderne land da. (...) Altså, hvis du ser på det rent prinsipielle, så har vi kommet lenger rent utviklingsmessig. Men selv om vi har kommet lenger utviklingsmessig, så betyr ikkje det at vi har rettigheter eller makt til å overstyre andre som ikkje er kommet så langt. Folk må få lov til å gjøre ting i sitt tempo, ikkje sitte her og si at vi har funnet ut at dette er best, og at alle andre skal gjøre det også. Kanskje det ikkje er best for alle andre, kanskje det passer veldig bra i Norge, men ikkje i Afghanistan. (Beate5)

C: Det er sånn, det er bedre nå når det gjelder frihet, fremskritt og fornuft liksom. For eksempel langt tilbake i tiden da folk trodde at verden var flat liksom, så var den egentlig ikkje det. Folk aksepterer bedre ting nå, siden samfunnet er mer moderne og teknologien er mer. Og eg tror det er mer frihet nå enn det var før, for eksempel at kvinner får ikkje lov til å gå på skole og de får ikkje forskjellige jobber og sånne ting, mens nå kan de gjøre alt, samme som mennene. (Cindy5)

5.4.3 Den lange versjonen

De samme betingelsene/symptomene/konsekvensene av «det moderne» finnes i de mer utfyllende versjonene av den historiske utviklingen i materialet. Håkon beskriver, som de andre en utvikling, som er progressiv:

Det første eg tenker på er jo på en måte hvor i barokken så sinnssykt forholdet til religion var. I opplysningstiden så slipper det mer og mer taket, og det blir mer fokus på fakta og vitenskap da.

[...]

Det er jo klart at det er litterært, og hvordan man skrev har forandret seg veldig mye. Men også hva man kunne skrive om og hva som var lov da. Sånn som med Amalie Skram og med kvinner og

seksualitet var jo sånne ting, det var jo ting som man ikkje snakket om, i alle fall ikkje skrev om. Men at det ble tatt frem for eksempel. Og som sagt, det er om frihet da. På en måte all, ... eg tenker den moderne verden i dag startet på en måte med den franske revolusjonen, med menneskerettighetene, ja parlamentarisme kommer vel derfra. Ja, det er mye som skjer da.

Int: Ja, demokratiutviklingen snakker du om nå, og du snakker om frihet, stemmerett, ja.

H: I den tiden da, det er så mye som skrives ned at det blir en sånn, eg vet ikkje helt hva eg skal si. Det er veldig flott da, synes eg.

Int: Mmm. Du liker det moderne prosjektet?

H: Ja.

Int: Du er for det moderne prosjektet? Fornuft, frihet..

H: Ja, absolutt. Og på en måte, sånn som vi har jobbet i norsken helt fra andre klasse og til nå, har vært veldig sånn historisk lineært da på en måte. Vi begynte med, ja, middelalderen og sånne ting. Så får du et veldig godt innblikk i hvordan historien har forandret seg da. Og så hvor sinnssykt mye som har skjedd de siste hundreårene da i forhold til hundreårene før, hvor mye mer som skjedde da, og hvor mye fortere ting gikk og hvor mye mer som ble skrevet også da. (Håkon5)

Det er flere ting å merke seg ved Håkons beskrivelse av det moderne Norges historie. Fortellingen er konsistent med den skjematisk narrative malen om en kontinuerlig, progressiv utvikling mot mer frihet og fornuft. I tillegg identifiserer Håkon spesifikke hendelser som for eksempel den franske revolusjonen og innføringen av parlamentarismen. Fortellingen starter med frigjøring fra religiøs dogmetenkning som i narrativen blir satt i motsetning til vitenskapelig kunnskap og fortsetter med oppgjør med tabuer. Symptomet er litteraturen. Amalie Skram blir nevnt som et konkret, personlig substitutt eller en slags indeks for det frigjøringsarbeidet som norske forfattere sammen drev. Det handler om kvinnelig seksualitet som blir et eksempel på tabuer som brytes, og som slik kobles til et arbeid for større frihet for menneskene.

Dette er en utvikling som er udelt positiv ifølge Håkon. Han innfører også et komparativt perspektiv med en alternativ utviklingshistorie, en historie om stillstand der det er lite utvikling. Utviklingen av det moderne Norge har hatt et høyere tempo sammenlignet med tempoet i utviklingen før opplysningstiden. Dette er en utvikling der Norge er en del av et større Europa, og det er strømninger som kommer utenfra som påvirker Norge. Dette er et trekk som går igjen i flere av de lengre narrativene, og dette har med «det norske» å gjøre. Det norske blir ikke fremstilt som essens i disse lengre fortellingene, men heller som en konfigurasjon skapt av påvirkning fra Europa. Norge trer frem som en mer eller mindre passiv mottaker av idestrømninger fra kontinentet, for eksempel i intervjuet med Jon:

J: Når du sier det moderne prosjektet så vil eg jo si videre, resten av verden er jo med på det, men eg ville sagt den vestlige verden, for det er lettere å knytte det opp mot det norske. Ja, altså, Norge har jo ikkje vært ledende innenfor fremskritt, frihet og fornuft. Den franske revolusjonen er jo et tegn på at det foregikk også i Frankrike. Det er jo et stort steg for frihet, vekk med monarkiet og frem med makt for folket og ja, revolusjoner hadde du jo også i Russland så det at de tar vekk disse små autoritære monarkistirene er jo også et tegn på at frihet og fremskritt er også et tema i resten av Europa.

[...]

Int: Og så skjer det et brudd der, og det har du snakket om før.

J: Ja. Det at mennesket ble mer satt i sentrum og, ja, folk begynner å se bort fra det som eg ser på som ekstremt ved barokken da, der er det jo bare lidelse og lengsel etter døden for å komme til det ekte livet, til etterlivet der alt er herlig. Livet er slitsomt. Men da man gikk vekk fra det, så begynte man å sette seg selv og enkeltmennesket i sentrum. Og videre ut fra det så begynner folk å gå mer vekk fra religion og mer over på forskning og ja, sånne ting.

[...]

Frihet blir det jo gradvis. Det starter der i begynnelsen av det moderne prosjektet. Og frihet, det er en rød tråd gjennom hele prosjektet, det har vi allerede vært inne på. Eg vet ikkje om den friheten utvikler seg så mye, for du vet sånn derre drastiske omveltninger fra ingen frihet til frihet generelt hvis du skjønner. [...] Det er tankefriheten som styrer gjennom hele greien. Tanken blir bare friere og friere. Altså, det var tilknytning til religion på Holberg sin tid fremdeles. Ja, det samfunnet som han lever i, er drevet av kirken for en stor del, og så etter hvert har det bare blitt mer og mer sekularisert og i dag så har vi statskirken, men det er ikkje så mange som kan regne seg som personlig kristen. Så ja, folk blir mer og mer fri.

[...]

Det er jo, hehe, på 70-tallet så vil en jo si at det er fremskritt når kvinner begynner å få flere rettigheter og sånn. Og det er jo ikkje bare der det er fremskritt. Også religion og når kirken ikkje lenger har direkte makt i samfunnet, så vil eg si det er et direkte fremskritt, for det er mye innenfor kirken som ikkje direkte bygger på fornuft. Så når de mister makt, så kan faktisk det som baserer seg på fornuft, stige frem og ta kontroll. (Jon5)

Jons lange versjon er også samsvarende med den progressive utviklingsmalen og inneholder de samme basiskomponentene som Håkons redegjørelse med vekt på spesifikke hendelser på midtnivået. Motsetningen mellom religiøse dogmer og frihet danner spenningen i utviklingen. Vitenskapelig kunnskap leder ut av en formørket uvitenhet, en uvitenhet som har ufrihet i tanken som konsekvens. Det er tankefriheten som er fundamentet for utviklingen. Når tanken er fri, er utvikling mot frihet, fornuft og fremskritt en naturlig følge. De mer spesifikke hendelsene, konsistente med malen, er midtnivåhendelser; bruddet som opplysningstid representerer, kirkens minskende makt og kvinnekamp på 70-tallet, men også mer konkrete hendelser som revolusjoner i Frankrike og Russland.

Det er viktig i denne sammenheng å minne om at konteksten for denne undersøkelsens talehandlinger er svært ulik den i Wertschs undersøkelse. Det er ikke til å komme utenom at konteksten er bestemmende for innholdskomponentene i diskursen. De russiske informantene blir bedt om å nevne de fem viktigste hendelsene under andre verdenskrig, og skrive et essay om krigen. Informantene i denne undersøkelsen er invitert inn i en intervju situasjon som er knyttet opp til skolen og norskundervisningen spesielt. Det er mulig at dette svekker mine påstander om en felles kognitiv ressurs for innordning av spesifikke hendelser i norsk historie generelt, og at svarene ville ha vært basert på andre ressurser dersom det hadde handlet for eksempel om historiefaget eller samfunnskunnskap. Samtidig er det slik at informantene refererer til andre fag i sine svar. Dette gjelder særlig historie, historie og filosofi og sosialfag. Ravis fortelling er en styrking av påstanden om en generalisert narrativ for norsk historie fordi denne narrativen inneholder spesifikke hendelser som de to verdenskrigene, hendelser som ikke ble sterkt vektlagt i norskundervisningen.

R: Det har vært opp og ned. Det har vært andre verdenskrig, hva kan eg si, og da har man brukt veldig mye penger på mat og sånn og krigsutstyr. Og så skulle det bygge opp etter andre verdenskrig, og første verdenskrig, og så har de brukt penger på det. Ja, men det kommer seg. (Ravi5)

Ravi fastslår at utvikling er unngåelig. Når han nevner verdenskrigene, blir også disse passet inn i den progressive utviklingsmalen, der krigen bare markerer små opphold i en kontinuerlig utvikling.

5.5 Oppsummering

Spørsmålet om en felles narrativ mal er interessant i relasjon til en flerkulturell intervjugruppe generelt, men også spesielt i forhold til perioden fra Opplysningstid fordi det er i dette historiske strekket at det moderne vokser frem og blir vår definisjon av det norske/europeiske/vestlige. Til forskjell fra de russiske elevene i Wertschs undersøkelse, som har et grunnleggende narrativt skjema som forklarer nasjonens utvikling gjennom konflikter med andre nasjoners aggresjon, og konfliktenes løsning som et resultat av «folkets» ukuelige motstand og store mot, opererer alle informantene i dette prosjektet, *uansett kulturell bakgrunn, mengde av «faktuelle» historiekunnskaper eller fiksjonsforståelse, med et skjematisk narrativt templat som beskriver norgeshistorien fra opplysningstid og fremover som en historie om en kontinuerlig, progressiv utvikling mot større individuell frihet, flere individuelle rettigheter og demokrati*. Narrativens begynnelse, opplysningstiden, representerer et brudd, en diskontinuitet, i norgeshistorien der utviklingen av det moderne Norge starter. Drivkraften for utviklingen forstås som *en grunnleggende indre vilje til frihet*, som igangsetter debatt og diskusjon av urettferdige forhold, tabuer, vedtatte sannheter; noe som sammen bringer frem ny kunnskap, fremskritt, fornuft og frihet. Dette er et kontinuerlig arbeid der forfattere og kunstnere spiller en sentral rolle, og der hovedidéer kommer fra kontinentet. Betingelsen for en slik utvikling er «tankefrihet». Utviklingen blir vurdert som positiv av samtlige informanter.

Malen for historisk forståelse er en viktig didaktisk ressurs i en flerkulturell sammenheng, nettopp fordi den deles av alle informantene. Samtidig er det spesifikke forskjeller mellom de korte og lange versjonene. De korte har likhetstrekk med Wertschs post-sovjetiske informanternes versjoner ved at de hovedsakelig baserer seg på den skjematiske narrative malen og konkrete hendelser, mens de lengre versjonene, Håkon og Jons, er likere den eldre generasjonens fortellinger om den andre verdenskrig, fortellinger som faktisk også baserer seg på individuelt minne, ved at de baserer seg på midtnivåhendelser i tillegg til den skjematiske narrative malen. Hendelser på midtnivået får sin spesielt viktige funksjon i narrativen fordi de involverer større grupper og utvidete settinger samtidig som de har en referensiell funksjon, det vil si at de kan favne bredere når det gjelder referanser med påstand om «virkelige» hendelser.

Det metaspråklige får også sin formulering hos Wertsch ved begrepet dialogisk funksjon. Den dialogiske funksjonen ved narrativer dreier seg om forholdet de står i til andre narrativer. Med unntak av Frida, med sin påpekning av sirkularitet³⁵ og Håkon, med sin komparasjon av en stagnasjonshistorie, fremmes ingen andre alternativer til den den progressive utviklingsmalen. Den

³⁵ Siden Frida flyttet til et annet sted etter intervju2, ble hun aldri spurt om Det moderne prosjektet og de lange utviklingslinjene i nyere norsk historie. Hun presenterer en alternativ modell for tenkning omkring historisk utvikling når hun blir spurt om eldre teksters relevans:

«Og eg synes utvikling er veldig viktig, hvordan man utvikler seg. Og da får du liksom det fra skrætsj, fra antikken, før og etter Jesus ble født og så går det oppover. Og du kan se at det er på en måte mote, noe som går av og på mote. Og så opplysningstiden mener at de som tenkte da, fikk de samme tankene som de tenkte i antikken, i grekertiden, med Platon, Aristoteles og Sokrates og you name it. Så det har liksom gått av moten, så kanskje om et par hundre år så blir vi den nye barokken.

Int: Nyreligøsitet?

F: Ja, sikkert noe sånt, og du har jo sånn healing og alt dette her og gale mennesker med den sjetten sans. Så eg mener jo det at det går liksom i runder, det går på tur.» (Frida2)

dialogiske funksjonen kommer likevel til syne i analysen blant annet gjennom Beates komparative perspektiv, der Afghanistan blir et eksempel på en nasjon som ikke har kommet «så langt» i utviklingen som Norge. Omtalen av Afghanistan er imidlertid også fundamentert i den progressive utviklingsmalen; historisk utvikling skjer på samme måte for Norge som for Afghanistan, bare i ulikt tempo. Det er derfor usikkert om eksempelet Beate viser metatenkning utover den skjematisk malen. Håkons komparasjon må forstås på samme måte som Beates; en kontinuerlig utvikling som bare varierer i tempo. Disse to eksemplene viser at malen heller ikke er «en unik nasjonal forklaringsmåte» (Wertsch 2002: 61), men noe som gjelder alle nasjoner under betingelse av individuell tankefrihet. Jon og Håkons utsagn om Norges passive mottakerrolle når det gjelder idéstrømninger, peker heller ikke i retning av forestillinger om «nasjonal essens».

Den skjematisk narrative er mindre transparent enn de spesifikke narrative. Skjematiske maler er ofte ubevisste, ureflekterte og uobserverte og står i fare for å være så vage og forenklete at de motsetter seg kritisk utspørring og distanse.³⁶ Det som er felles for alle versjonene av den historisk utviklingen, er at de trer frem i en inneforståthet som handler om *det kontinuerlige*. Det er i det hele ingen eksempler på informantdiskurser som inkorporerer eventuelle kostnader ved denne utviklingen, eller tanker om at utviklingen går negativ retning. Det er heller ikke eksempler på diskontinuiteter eller tilbakeslag i informantenes historiefremstilling (med et mulig unntak av Frida). Selv verdenskrigene blir, av Ravi, forstått bare som små pauser i en kontinuerlig pågående progressiv utvikling; fremskritt mot større frihet og et samfunn mer basert fornuft.

Denne narrative er en kulturell redskap for så vidt som den kan brukes for å konseptualisere eller samle spesifikke hendelser i en sammenhengende enhet. Da kan den fungere som et basisinstrument for aktivering av minnet, som en spesifikk måte å samle aktører, motivasjoner, hendelser og vendepunkt innenfor en meningsfull enhet. Særlig er narrative funksjon tydelig i Emines fortelling. Hennes «frie» og tilsynelatende usammenhengende assosiasjoner samles i den progressive utviklingsmalen.

Dette kapittelet ble innledet med en presisering av sammenhengen mellom dette og de tre neste kapitlene. Wertschs tenkning inneholder påstander om at historisk forståelse har funksjon som identitetsressurs. Den progressive utviklingsmalen skal i dette perspektivet altså kunne si noe om informantenes selvrefleksive identitet, om deres forståelse av eget sosialt rom. Med utgangspunkt i Wertsch, men også de andre teoretikerne som denne avhandlingen støtter seg på, vil man kunne anta at mangelen på metaperspektiv/kritisk avstand til den progressive utviklingsmalen vil kunne synkronisere elevenes identitetsforståelse. Dette er temaet for det neste kapittelet.

³⁶ Wertsch advarer likevel mot å tenke seg skjematisk narrative maler som arketyper av ulike nasjoners historie. Skjematiske narrative maler er kulturelt tilførte og reflekterer ulike narrative tradisjoner og endrer seg over tid.

Kapittel 6: Elevenes selvframstilling og den progressive utviklingsmalen

Wertschs begrep «remembering» betegner en aktiv søken etter mening som har sin base i fortid, men som aktivt omformer denne basen etter behov i samtid. Kollektivt minne kan da bli forstått som en retorisk og politisk prosess som tjener som identitetsressurs. Den progressive utviklingsmalen som del av det kollektive minnet kan ha flere implikasjoner når det gjelder identitetskonfigurasjon, søken etter sammenheng som fundament for det narrative eller sosiale selvet. Man kan tenke seg at den skaper et handlingsrom som gjør det mulig å fremføre en sammenhengende historie, samtidig som den også begrenser mulighetene for hva denne historien kan inneholde, og *når den får funksjon av å være det Wertsch kaller en identitetsressurs (2002: 60)*, blir fortellingen om fortiden samtidig en fortelling om nåtiden, det vil si en del av det narrative selvet. Den kollektive fortellingen blir bakteppet som den individuelle identitetsfortellingen kan tre frem på. Dette kapittelet omhandler informantenes framføring av egen identitet og sammenhengen mellom denne identiteten og den kollektive fortellingen slik den ble presentert i kapittel 5.

6.1 «Her og nå» – elevenes framstilling av eget handlingsrom

På samme måte som Lebow (2012) med sin formulering av *det narrative selvet*, legger Wertsch vekt på den overgripende og viktige rollen narrativen spiller for store deler av tenkning, tale og andre former for menneskelig handling:

[M]an is in his actions and practice, as well as in his fictions, essentially a storytelling animal. He is not essentially, but becomes through his history, a teller of stories that aspire to truth. But the key question for men is not about their own authorship; I can only answer the question «What am I to do?» if I can answer the prior question «of what story or stories do I find myself a part?» We enter human society, that is, with one or more imputed characters – roles into which we have been drafted – and we have to learn what they are in order to be able to understand how others respond to us and how our responses to them are apt to be construed. It is through hearing stories about wicked stepmothers, lost children, good but misguided kings, wolves that suckle twin boys, youngest sons who receive no inheritance on riotous living and go into exile to live with the swine, that children learn or mislearn both what a parent is, what the cast of characters may be in the drama into which they have been born and what the ways of the world are. [...] Hence there is no way to give us an understanding of any society, including our own, except through the stock of stories which constitute its initial dramatic resources (2002: 56).

Vi er særlig «narrative dyr» når det gjelder gjenfortelling og tolkning av egne og andres handlinger; motivene som ligger bak dem, settingen de fremkommer i, resultatet de fremskaffer og så videre. De kulturelle, historiske og institusjonelle settingene vi lever under, vektlegges som narrative redskaper til bruk i slike sammenhenger. På samme måte som Bruner sier at symbolske systemer allerede er på plass, dypt integrert i språk og kultur (1990), sier det ovenstående sitatet at narrativer som vi bruker for å skape mening i menneskelig handling, kommer fra «a stock of stories». Heller enn å være unike eller universelle, er de del av en «cultural tool kit» (Gee 2008) og kan derfor variere fra kultur til

kultur, fra kontekst til kontekst. Wertsch peker på utdanningsinstitusjonen som den viktigste institusjonen for tilegning av slike kulturelle redskap.

First, how does the state, and its education system in particular, go about maximizing the chances that regulation through identification, as opposed to regulation through introjection (or even something less) will occur? That is, how can state authorities get citizens not only to employ the «right» cultural tool when speaking and thinking, but experiencing this behaviour as acting in accordance with own volition rather than in response to external force? Second, how does the state or anyone else really know if they have been successful in their efforts? (2002: 122).

Påstanden i det foregående kapittelet er at det har lyktes skolen å utvikle en demokratisk innstilling hos elevene ved Lien skole. Informantene som uttrykker seg gjennom lengre versjoner av den progressive utviklingsmalen, ser drivkraften for utvikling som diskusjon, kritisk tenkning og individuelle rettigheter og frihet. Betingelsen for at individer skal ta aktivt del i demokratiet, blir uttrykt gjennom en tro på tankefrihet og stort handlingsrom. Dette kapittelets analyser er med på å så tvil om at det er skolen/staten som har vært sentral i utformingen av den demokratiske innstillingen. Dette blir belyst gjennom informantenes tro på eget handlingsrom, et tenkt handlingsrom som nødvendigvis må være resultat av en historisk utvikling.

6.1.1 «Man velger selv»

Dette kapittelet tar hovedsakelig utgangspunkt i intervju3, men også intervju4 og -5. I intervju3, om Det moderne gjennombrudd, var ett av temaene forskjellen på realisme og naturalisme og deres ulike modeller for fremstilling av de litterære karakterene. I undervisningen ble det lagt vekt på realismens tro på valgmuligheter og naturalismens avvisning av slike muligheter. Intervjuerens oppfølgingsspørsmål slik de var formulert i intervjuguide3, dreide seg om informantenes egen selvforståelse vurdert med utgangspunkt i en samtale om de to modellene:

- Hva er realisme og naturalisme? Forskjell. (Hvor vet de dette fra? Undervisningen, boka, nettet?)
(Dersom de ikke kan svare, forklarer jeg: "I realismen tror man at mennesket skal skape sin skjebne, slik som Nora som må skape sitt eget liv. I naturalismen tenker man at livet er forutbestemt av arv og miljø slik som fortellingen om Albertine".)
- Hva tenker du om dette? Kan man skape sitt liv eller er det styrt av ting utenfor oss? Er du realist eller naturalist?

Som vi har sett, så tenker elevene seg Norges historiske utvikling som en kontinuerlig prosess mot fremskritt, større frihet og mer bruk av fornuft, der drivkreftene blir forstått som et allmennmenneskelig frihetsbehov eller en form for iboende vilje til selvstendig tenkning som ligger til grunn for ønsker om endring, og et samfunnmessig arbeid som legger til rette for «fri tanke» ved å fremme kritikk. Det er en nær sammenheng mellom elevenes fortellinger om historiske utvikling og deres selvframstilling:

Int: Velger du selv?

J: Ja. Eg velger selv og bestemmer livet mitt og sånne ting. Det er ikkje sånn at alle i familien skal bestemme over meg, og hva eg skal... Det er greit at de kan bestemme litt, men ikkje det viktigste for å si det sånn.

Int: Så du er på en måte en realist, ikke en naturalist?

J: Nei.

Int: Du er ikke fanget i noe slikt som Karen³⁷?

J: Nei, akkurat. (Jonathan3)

S: Eg tenker at eg velger.

Int: Det finnes ingen begrensninger? Verden er åpen for deg?

S: Ja.

Int: Ja. Så du er den optimistiske realisten?

S: Ja. (Stingo3)

Int: Ja, hva tenker du ... hvilken modell tror du på? Den med valg eller...?

F: Den med valg.

Int: Ja.

F: Ja, eg støtter den.

Int: Ja, men føler du at det er sånn? At du har det sånn?

F: Ja, ja. Mmm.

Int: Fullt og helt, ikke kombinasjonen av de to?

F: Nei. Ikkje i det hele tatt

Int: Så det ingenting som på en måte fanger en?

F: Nei, ikkje som eg kan komme på. (Frederic3)

D: Ja. Eg tror realismen har mest riktig. For du ... i alle fall på den tiden vi lever på, så kan du bli det du vil. Du blir det du vil. Ja.

Int: Mmm. Kan du bli det du vil?

D: Jaaa. Mmm. Nå vet eg ikkje, men eg vet at eg kan kjempe veldig mye for å bli det eg vil. (Donatila2)

H: Ja, hvis du jobber virkelig hardt. Hvis du jobber målrettet mot det, da oppnår du det til slutt.

Int: Kan du bli statsminister i Norge?

H: Det kan du. Eg tenker i alle fall sånn. Eg gir ikkje lett opp ting. Eg jobber til eg klarer deg, i alle fall til eg klarer det til en viss grad.

Int: Ja. Jeg synes du skal sikte mot å bli statsminister i Norge hvis du vil bli det.

H: Nei, men eg interesserer meg ikkje for noe sånt. (Hassan5)

R: Eg er en realist. Altså alt er jo avhengig av meg liksom, eg er avhengig av meg selv på en måte. Eg må ta mine egne valg og eg må ta riktige valg, ellers så kommer du ikkje langt nok. Eg tror eg er veldig realist. (Ravi3)

T: Eg føler egentlig eg kan velge så lenge eg står på. Sant. Men det velger eg selv; gidder eg det, eller gidder eg det. Ikkje sant. (Therese3)

Det slående i de overstående sitatene er den sterke troen på mulighetene for frie valg. Disse informantene, både jenter og gutter, minoritets- og majoritetsspråklige, vurderer det vi kan kalle moderniteten som positiv og et viktig gode som de forstår sitt eget (store) handlingsrom som et

³⁷ Intervjueren referer til Skrams novelle «Karens jul».

resultat av.³⁸ Informantene gjenkjenner eller anerkjenner svært få strukturer/kontekster som begrensende for deres handlingsrom. Det er altså mulig at den progressive utviklingsmalen både bekrefter og forsterker informantenes selvforståelse.

Dette kapittelet ble innledet med et langt sitat av Wertsch som forteller om narrativens kraft på identitetskonfigurasjon, og som allerede antydnet, er det mulig *at informantenes selvforståelse nettopp blir en «happy ending» på en narrativ* som starter med opplysningstidens oppgjør med religiøs dogmetenkning. Med utgangspunkt i Wertschs tanker om kollektivt minne som identitetsressurs, undersøker dette kapittelet informantenes selvforståelse videre. Men som vi skal se, er det ikke sikkert at *retningen* for identitetskonfigurasjon går *fra* informantenes historieførståelse *til* deres selvforståelse. Dette påpekes som en mulig problemstilling, men får først sin bredere drøfting i kapittel 7.

6.2 Metaforer som identitetsressurser

I forrige kapittel ble diskursbegrepet koblet opp til narrative skjema for meningsdannelse. Som vi har sett, fungerer metaforiske skjema på samme måte for eksempel ved at de kan begrense tenkning eller «utsyn». Metaforer er da ikke forstått som språklig figurer, men som folketeoretiske rammer for meningsdannelse. Disse folketeoriene medfører antakelser om modeller av forenklede verdener og er styrende for vurdering av valg og handlinger. På samme måte som folketeorier er bygd på narrative skjema, fungerer folketeorier bygd på metaforiske skjema som sosiale teknikker for ekskludering og marginalisering av ikke-selvagte tenkemåter og er avgjørende for hva som tenkes som sentralt, typisk og rett, og hva som er uvanlig eller unormalt. Folketeoriene arbeider med andre ord på et «taust» ideologisk plan og medfører påstander om det innlysende, det uunngåelige og det hensiktsmessige.

6.2.1 Eksempel på en folketeori: barns utvikling mot selvstendighet

Folketeorier impliserer ulike identiteter og diskurser omkring individet. Gee (2011, 2008) gir eksempler på hvordan slike teorier om individuell autonomi former sosialiseringsdiskurser blant amerikanske middelklasseforeldre. Når foreldrene i den refererte undersøkelsen snakket om sine barn, var særlig to folketeorier fremtredende. Den ene var teorier om utviklingsstadier som barn går gjennom. Den andre var teorien om barns voksende behov for selvstendighet, en ide som gav forklaringer på og rettferdiggjorde barnas oppførsel. Gee siterer fra én av mødrenes fortelling om sin sønn:

He's very definitely been in a stage, for the last three or four months, of wanting help, everything I do, he wants to help And now, I would say in the last month, the intensity of wanting to do everything himself is ... we're really into that stage ... I suppose they're all together ... ya, I suppose they're two parts of the same thing. Independence, reaching for independence. Anything he wants to do for

³⁸ Dette er ikke selvsagt, i alle fall ikke hvis vi skal ta i betraktning der medieskapte bildet av innvandrersgrupper (i Oslo) aktive motstand mot «det norske». Denne motstanden blir fremstilt som en naturlig konsekvens av en kulturell diversitet i befolkningen.

himself, which is just about everything, that I move in and do for him, will result in a real tantrum (2008: 106).

Sitatet indikerer en teori om at stadier er reelle ting som er «inne i» barnet. I Gees undersøkelse ser det ut til at teorien om stadier mot selvstendighet bare aktiveres når barnets oppførsel representerer handlingsmønstre som kan oppfattes som negative eller vanskelige og som krever nye typer responser fra foreldrene. Oppførsel som ikke er problematisk i denne forstand, blir ikke karakterisert i form av slike stadier. De amerikanske middelklasseforeldrene tolker altså denne potensielt negative oppførselen i form av den kulturelt oppvurderte kategorien *selvstendighet*, en oppførsel som i andre kulturer eller i andre sosiale grupper innen kulturen, kan tenkes å bli karakterisert som sosialt forstyrrende eller anti-sosial.

Hvordan etableres og vedlikeholdes så disse foreldrenes hverdagsteorier? Ideene om for eksempel «stadier» og «selvstendighet» er delvis bevisste, delvis ubevisste teorier som hos disse foreldrene tar form av sosiale diskursive praksiser. Diskurser trenger ikke å være fullstendige eller bevisste i foreldrenes «hoder» hvis de er gjenkjennelige og tilgjengelige i kulturen foreldrene lever i; gjennom media, annet skrevet materiale om barns utvikling og/eller i interaksjonen med andre i den sosiale verdenen.

Gees argumentasjon for at basen for våre valg og antakelser om mening er folketeoretisk, peker mot at det er visse felles basisantakelser som deles i et samfunn. Gee kaller slike basisantakelser for «master myths» (2008: 111). Slike grunnplott knytter seg ofte til visse karakteriserende metaforer som fanger gruppen eller samfunnets «sannheter», «kunnskap» eller «visdom». På samme tid «skjuler» eller underkjenner slike myter, plott eller metaforer andre mulige tenkemåter, til og med tenkemåter som eksisterer side ved side med «the master myth» i et samfunn. Grunnplott blir forstått som uunngåelige, naturlige, normale, fornuftige, allmenngyldige, ahistoriske, på tross av at andre kulturer eller andre tider har sett dem som unaturlige og farlige. På samme tid som disse foreldrenes teorier er fundamentert i et narrativt skjema; barnets psykososiale utvikling, må «selvstendighet» forstås som en kognitiv metafor, det vil si en idé på et mer abstrakt, dekontekstuelt eller ikke-narrativt nivå (Lakoff og Johnson 1999).

6.2.2 Metaforen om det autonome individet

Informantene ser få begrensninger for sitt handlingsrom. De har tro på at de har frihet til å gjøre selvstendige valg, og de hevder at deres drømmer kan realiseres. Slik kan informantenes ideer om egen autonomi forstås som en livsmetafor (Lakoff og Johnson 1999). *Metaforen om det autonome individet* er medierende for det den amerikanske sosialpsykologen Nicolas Rose peker på som vår tids kulturelle kanon; individorientering (2012). Roses påstand er at vi aldri har levd i en tid hvor individet står i et så sentralt fokus innenfor vitenskap, institusjoner og erkjennelsesteori. Ideen om det autonome individet gjennomsyrrer vestlige kulturer.

In such societies, the self is construed as a naturally unique and discrete entity, the boundaries of the body enclosing, as if by definition, an inner life of the psyche, in which are inscribed the experiences of an individual biography. But modern western societies are unusual in construing the self as such a natural locus of beliefs and desires, with inherent capacities, as the self-evident origin of actions and decisions, as a stable phenomenon exhibiting consistency across different contexts and times. They

are also unusual in grounding and justifying their apparatuses for the regulation of conduct upon such a conception of the self: law, with its notions of responsibility and intent; morality, with its valorisation of authenticity and its emotivism; politics, with its emphasis upon individual rights, individual choices and individual freedoms (2012: upagineret website).

Rose peker på det innforståtte ved dette individbegrepet som tilslører at begreper som *individ*, *person*, *personlighet*, *subjekt* og *selv* er ideologisk, kulturelt og diskursivt ladet. Ordene har historisk utgangspunkt, og de får forskjellige historiske utviklingsfortellinger eller posisjoner etter hvilke diskurser/fortellinger som har behov for dem (Foucault 1997a, 1995a; Alcoff og Mendieta 2003; Copley 2001), jamfør for eksempel Wertschs påstand om historie som identitetsressurs. Selv i akademisk sammenheng er det en tendens til at disse ordene og definisjonene griper over i hverandre etter hvert som diskursene rundt ordene vokser ut over det de selv kan innfange. Slik er denne individforståelsen et eksempel på folketeorier som også eksisterer og griper inn i vitenskapelige diskurser.

6.3 Individmetaforens meningsdel

Vi skal i det følgende undersøke denne metaforens meningsinnhold videre slik den trer frem i informantenes selvframstillinger. Vi har sett at individmetaforen med sine påstander om autonomi, individualitet, frie valg og handlekraft er virksom i informantenes selvframstilling. Et sentralt poeng hos Gee er at kognitive skjema, enten de er narrative, metaforiske eller andre, inngår i primærdiskursene eller hverdagspråket vårt. På samme måte som Wertsch peker på skjematiske narrativer som ofte ubevisste og uanalyserte kognitive verktøy, er også de metaforiske skjemaenes sentrale sideeffekt forenkling av komplekse forhold. Den følgende fremstillingen av informant-diskursene undersøker individmetaforens meningsdel.

6.3.1 Nicolai: Frihet, mål og mening

Det er ikke slik at informantene ikke ser noen hindringer på veien mot realisering av egne mål. Karakterer, økonomiske ressurser, foreldres stimulans er noe som nevnes, dog av overraskende få. Nicolai er en av dem som reflekterer mest rundt faktorer som begrenser mulighetene til å realisere individuelle mål. Han reflekterer mer eksplisitt enn mange av de andre informantene rundt forholdet mellom individet og kollektivet, og også når det gjelder begrepene frihet, fremskritt, fornuft, modernitet, selvstendighet og likhet. La oss først slå fast at Nicolai tror, som sine medelever, på individets muligheter til selvstendige valg, i alle fall i Norge:

Int: Ja, er du «realist» eller «naturalist» eller er du begge deler eller?

N: Nei, eg vil si eg ikkje er... Eg vil si at eg er realist, at du kan forandre din skjebne, det tror eg de fleste kan. Men eg tror det kan være veldig vanskelig, men de fleste... alle kan gjøre det hvis de prøver hardt nok. Alle har mulighet til det i alle fall, det er ikkje alle som greier det. Spesielt i fattige land så er det vanskeligere, men hvis de prøver hardt nok, så skal det være mulig å komme seg ut av den skjebnen som ser ut som om den er forutbestemt for deg.

Int: Ja. Tenker du at verden ligger for dine føtter, at du kan velge hva som helst?

N: Ja, eg tenker nå egentlig det. Altså, når du bor i Norge, så har du ganske mange muligheter i hvert fall. Og ja, du kan egentlig gjøre det du vil, synes eg... tror eg. (Nicolai3)

Nicolai gjør her greie for livsvilkår som gjelder for alle. Selv om han mener at disse vilkårene kan variere, er de spesielt gode i Norge. Mennesker har «muligheter» til å «forandre sin skjebne» hvis de «prøver hardt nok». Noe er forutbestemt, men det kan man «komme ut av». Nicolai «lever» innenfor metaforen om frie valg. Det finnes en normativ undertekst i Nicolais betraktninger rundt menneskets livsvilkår; i metaforen ligger det nemlig et insitament til handling: *Man bør bruke friheten til å forbedre sine livsvilkår.*

Når Nicolai blir bedt om å presisere Det moderne prosjektet, gjør han dette, slik vi har sett tendensen er hos de informantene som har lengre versjoner av den progressive utviklingsmalen, gjennom det som må forstås som en diskursiv spenning mellom religion på den ene siden og «fornuft» på den andre:

N: Nei, det er jo fremskritt innen teknologi. Fornuften, Gud, Gud er død.

Int: Ja, hva er forholdet mellom «Gud er død» og fornuften da?

N: At de innser at det gjerne ikke er noe oppi der. Eller at folk må stole mer på seg selv. (Nicolai5)

Det antitetiske forholdet mellom religion og fremskritt er en spenning som Nicolais diskurs om modernitetets utvikling bygges på. Denne diskursive spenningen viser en kanskje overraskende konsistens og kontinuitet mellom intervju3 og intervju5:

Int: Du, hva med det begrepet «moderne», hva forstår du med det?

N: Nei, eg forstår «moderne», det var mer at ting begynte å skje i samfunnet og at folk flyttet fra bygden. At de hadde mer fokus på mennesket enn de hadde tidligere, på følelser og begynte å tenke litt mer sånn som vi gjør i dag. Æh...

Int: Ja, hvordan tenker vi i dag da?

N: Nei, i dag er vi ikke så opphengt i det at vi trenger noe å trøste oss med hele tiden. Det er ikke den guden som var tidligere som var å støtte seg til der. Vi tenker mer selv, og vi er mer selvstendige og før tenkte de gjerne mer på helheten i samfunnet. Nå tenker vi mer for oss selv, jobber mer for oss selv. Vi jobber ikke for hele samfunnet. (Nicolai3)

Nicolai peker, helt i tråd med Roses (2012) påstand, på at moderne måter å tenke på fikseres rundt individet. Dette eksemplifiseres med Norge her-og nå; man tenker ikke på fellesskapet eller den samfunnmessige helheten. Dette blir fremstilt som positivt i Nicolais resonnementer, ved at det knyttes opp til det oppvurderte begrepet selvstendighet. Samtidig viser Nicolais resonnementer rundt forholdet mellom individet og kollektivet seg som motsetningsfulle når han videre knytter frihet og fornuft til nasjonen Norge:

N: Så det er veldig mange fremskritt både innenfor hvordan samfunnet styres, i Norge for eksempel, velferdsstaten Norge blir utviklet etter hvert. Innenfor fornuften; du kan tenke hva du vil. (Nicolai5)

Fremskrittet viser seg i oppbygningen av felleskapsprosjektet velferdsstaten. At fremskritt og fornuft knyttes til her og nå i Norge, ser ut til å være karakteriserende for Nicolais frihetsdiskurs, for også «frihet» ser ut til å knytte seg til norsk likhetstekning.

N: Nei, det er jo fokus på at alle skal være like, og hvis alle er like, så har du frihet på en måte. Altså, eller ikke frihet, men hvis du har mer og mer frihet, så bør du ha like muligheter i alle fall til å gjøre det samme. Og det er det de prøver å fokusere på i den feminismen, at de skal få like rettigheter som menn og skal ha de samme mulighetene. Det kan jo peke litt motsatt av og til, men det er jo det som

er det poengmessige, altså, frihet, at folk skal ha mest mulig frihet og likhet og, i forhold til slik det var tidligere. (Nicolai5)

Nicolai medierer sosialdemokratiske (og feministiske) meninger: Frihet betyr like muligheter og like rettigheter og er samtidig betingelser for at individene skal være frie i et samfunn. I Nicolais resonnementer er det en tilsynelatende automatikk i dette: mer likhet er mer frihet, mer frihet er mer likhet. Forholdet mellom individ og kollektiv fremstår som motsetningsfullt i Nicolais formuleringer og får ikke sin avklaring.

Nicolai er den av informantene som peker på flest kulturelle trekk som kan begrense et individs frihet: «Altså, du må jo tilpasse deg samfunnet for å være fri da. Du har masse regler og sosiale klasser. Så for å være mest mulig fri da, hvis man settes i bås, så er man ikke så fri lenger» (Nicolai5). Nicolai mener at «regler» og økonomiske forhold kan sette begrensninger for friheten. Han mener også at det nå i vår tid finnes konflikter mellom frihet og den sikkerhetstenkning som kompliserer frihetens spillerom. Her snakker han om Datadirektivet som Stortinget godkjente i 2011:

N: Tryggheten har nesten kanskje tatt over litt for friheten. Hvor viktig friheten var i forhold til. Tryggheten er blitt viktigere nå. Og trygghet er jo viktig. Så lenge mennesker kan gjøre sånn som du vil, så er det litt sånn. Det har jo alltid vært, det var kanskje striktere før, men det har blitt litt strikt igjen nå. (Nicolai5)

Nicolai ser også språk som begrensende eller styrende for individenes frihet og likhet. «At menn dominerer i språket også hvis du tenker så langt, drar det så langt» (Nicolai5). Også når han snakker om psykoanalysen, tenker han seg sterke begrensninger for individets frihet.

N: At du gjerne er påvirket av de forskjellige tingene som har skjedd med deg tidligere, du er påvirket av miljøet mest da, eller arv, ikke så mye arv, men mest miljø at du, ja, har en del tvangstanker som, ting som har skjedd tidligere som påvirker deg, hvordan du oppfører deg, hva du gjør. Men at du kan gjerne gjennom psykoanalyse bli klar over disse tingene og greie å putte de vekk og da blir du fri til slutt. I alle fall friere. (Nicolai4)

På tross av sine påpekninger av kulturelle, økonomiske, sosiale, psykologiske, språklige og kjønnete begrensninger for individuell utfoldelse mener Nicolai at mennesker er frie, at vi «kan styre vår egen skjebne» som han uttrykker det. Hvorfor fastholder Nicolai dette synet når han gjennomgående ser begrensninger som språk, kjønn, klasse, oppdragelse/sosialisering påfører individets muligheter til selvtutfoldelse? Dette spørsmålet har delvis blitt besvart i gjennomgangen av det teoretiske rammeverket, men belyses videre i gjennomgangen av de andre informantdiskursene i dette kapittelet.

Nicolai er nemlig ikke den eneste som peker på begrensninger som settes på individets handlefrihet. Noen informanter har reservasjoner i forhold til påstander om egen frihet, men som i Nicolais resonnementer, ser det likevel ut til at ideer om frihet trumfer ideer om begrensninger. Selv om Emine i intervju4 forklarer og tilslutter seg psykoanalytiske diskurser som vektlegger erfaringer i barndom som formende for det voksne individets handlingsmønster, holder hun likevel fast ved et grunnplott om at mennesket er fritt.

E: Nei, det er det eg ikke helt klarer å forstå, for alle går jo gjennom de samme fasene på en måte, sant. «Ja» og «nei» på en måte når det gjelder psykoanalysen. Grunnen vil eg tro er at alle opplever det samme, men de har også sin frihet til å velge på en måte også. (Emine4)

På samme måte tilslutter Petter seg ideer om sosiale og biologiske forutsetninger når han blir bedt om å vurdere menneskesyn i lys av realisme og naturalisme, men som Emine og Nicolai konkluderer han med at slike forutsetninger kan overkommes; det er «opp til» en selv:

P: Eg har troen på at mennesker kan lage sin egen skjebne, samtidig som du... det er bestemt av arv og miljø. Eg føler at... ja, mye har med arv å gjøre, men du kan også bryte ut av det. Det er opp til deg selv. (Petter3)

Også Jon, selv om han om påpeker frihet som noe relativt, trer ikke ut det verdensbildet som metaforen om det frie individet predikerer, når han gjør greie for egen posisjon.

J: Hvis du tenker på frihet og fornuft, så vel, vi er ganske fri i dag, men om tretti, førti år fremover, så kan man jo se tilbake igjen og tenke «eg var jo ikkje fri, det er jo så mye som har skjedd». Men per dags dato så vil eg si at eg føler meg ganske fri egentlig. (Jon5)

Jon tror ikke helt på individets absolutte frihet, men innrømmer at han «føler» seg fri. Det er altså en distinksjon hos Jon mellom «være fri» og «føle seg fri» som kanskje er verdt å merke seg, men som ikke kommer til uttrykk andre steder i det empiriske materialet.

Det er bare to informanter, Ahmed og Lidija, som reserverer seg i forhold til ideen om det frie individet:

A: Vi er frie til en viss grad alle sammen da. For eksempel bundet av naturens lover sant, vi har jo ikkje helt hundre prosent frihet. Og eg vil si at vi har en falsk form for frihet litte granne da. I og med at hvis du er liten og ikkje vil gå på skolen, så, altså, du velger selv «mamma og pappa, eg vil ikkje på skolen». Da truer de, eller de truer ikkje, men de sier at når du blir voksen så kommer du ikkje til å få jobb, og du kommer til å ende opp i det ekstreme tilfellet som uteligger da. Så vil du på en måte bli truet til å følge normen da. Gå på skole, utdanne deg. Er det virkelig frihet da, i og med at du faktisk gjør det? (Ahmed5)

L: Frihet? Eg mener at ingen har frihet fordi du har frihet, du kan ta valg, men du også blir påvirket fordi hvis du ikkje tar en bra utdanning, så får du ikkje jobb. Og du har ikkje akkurat frihet, du vet at du må gjøre det for å få en jobb, og du har, for eksempel hvis du velger å ha frihet, da velger du jo ingenting. Da kan du bare flytte til et øde sted og bare bo for deg selv, og velge dine egne valg og er fri fra verden. Men du har aldri frihet for du er nødt til å jobbe, du er nødt til å ha penger for å leve, så ja. Int: Du må oppføre deg på en bestemt måte for å fungere i samfunnet, sant?

L: Ja, så du kan bestemme deg for å velge valg du har lyst til å velge, men eg mener du har aldri frihet. Du har bare valg du kan gjøre, så.. (Lidija5)

Reservasjonene overfor troen på individer som frie kommer med eksempler fra de to informantenes skolehverdag; skoletvang og manglete skolegangs konsekvenser for økonomisk fremtid. Med Lidijas kloke refleksjoner introduseres en distinksjon mellom frihet og valg, der friheten er utopisk, for valgene vil alltid bære med seg kostnader. Den potensielt mest rammende kritikken av individmetaforen blir kanskje fremført av Ahmed der han antyder at ideen om det frie individet, er en falsk bevissthet. Kritikken blir av begge eksemplifisert gjennom skoletvang, men verken Ahmed eller Lidija utdyper sine synspunkter videre. Kritikken er enkeltteksempler i det empiriske materialet og blir heller ikke utdypet i det samlede empiriske materialet.

6.3.2 Frihet i Norge og i andre land

Brorparten av informantene bringer inn et komparativt perspektiv når de blir bedt om å gjøre greie for sine reservasjoner når det gjelder «frihet», og peker på et lands økonomiske forhold som begrensende for frihet. Som Ahmed sammenligner de Norge med svært fattige land og tenker seg mangel på handlingsrom som et spørsmål om økonomi på både nasjonalt og individuelt nivå:

A: Hvis du for eksempel bor i et fattig land, la oss ta det som eksempel, og du da ikke kan flytte ut fordi du er fattig. Ikkje sant. Og da får du noen få valg om hva du har lyst å jobbe som i det landet, hvis du da ikke kan flytte ut. Da blir du fanget i fattigdom, men du kan liksom... Hehe. Det er så mange forskjellige nivåer av fattigdom, for eksempel du kan være uteliggerfattig, eller du kan være fattig som eier et lite sted å bo i og nok til å fø en familie på to tre, sant. Men hvis du får da mange valg, så har du da selvfølgelig muligheten til å påvirke fremtiden og livet ditt. (Ahmed3)

Ahmed og Nicolai mener det samme: Når det gjelder det sosialdemokratiske Norge, er borgernes frihet ikke begrenset av økonomi. For Beate er den heller ikke begrenset når det gjelder kjønn.

Int: Er man fri på samme måte som mann og kvinne?

B: I dag i Norge så er du det. I dag i Afrika eller i Afghanistan; nei! Men det har noe med hvor langt du er kommet i utviklingen, hvor langt du er kommet i systemet. Her er vi jo relativt langt kommet, og er et veldig moderne land da. Og i Norge så står gutter og jenter veldig likt i forhold til alt egentlig. Det eneste som er til hinder er ens egen psyke og ens egen bevissthet, da. (Beate5)

Det komparative perspektivet blir utdypet av to av jentene som har kort botid i Norge. Tilfører den personlige erfaringen av å ha vokst opp i et annet land et sterkere metablikk på eget handlingsrom enn det som er tilfelle for de med hele sin skolegang fra Norge? La oss først se på Lidijas redegjørelse for sine individuelle valg i to ulike kontekster, to ulike land:

Int: Ja, fortell. Hva er realisten i deg?

L: At eg har lyst til å ta mine egne valg, gjøre noe... Og familien min og de ville at... liksom det gamle, eller sånn muslim.... Eg er muslim, så da har de noen liksom valg fra før av som de må gjøre, det samme som de mener. For eksempel foreldrene mine vil at eg skal liksom..., ja, eg vet ikkje, de vil at eg skal studere det de har lyst, men eg har ikkje lyst å gjøre det. Ja, så det for eksempel. Og så ville det vært mye strengere hvis eg var i [land], for det at der er det jo mye strengere det. Der er alle muslimer og vil gjøre alt sånn som de... Hvis eg var der så måtte eg ha gått med sånn skjørt og noe sånt. Og her i Norge så må eg ikkje det. Men eg må... hvis eg skal til universitetet å studere videre på det, da mener de at eg er kvinne og masse sånn derre. (Lidija3)

Lidijas fortelling er en fortelling om «lyst». Det som fremstilles er muligheter og hindre for det hun har lyst til, og eksemplene hentes fra hennes egen hverdag. Lidijas frieste handlingsrom befinner seg i Norge: Her opponerer hun mot foreldrene, hun går i bukser og her har utdanning en verdi for både henne og familien. Når det gjelder Norge, nevnes kollektivet overhodet ikke, annet enn indirekte som et sted hvor hun kan utdanne seg til det hun vil. Lidijas fortelling om Norge kan kalles en forenkling som gjenspeiler en syntagmatisk tenkemåte.

Derimot anerkjennes rammer utenfor henne selv i hennes fortelling om det å være muslimsk jente. Her har hun et metablikk på seg selv, på spenningsforholdet mellom henne, som jente, og et religiøst

kollektiv. Det er altså deler av hennes diskurs som avspeiler en paradigmatisk tenkemåte og slik beveger seg utover det uanalyserte og forenklete.

Ninas fortelling er i så måte annerledes. Nina og Lidija mener det samme, men Nina mener på en annen måte. Hennes fremstilling av eget handlingsrom skjer også med utgangspunkt i to ulike steder og handler også om individuelle utdanningsprosjekter:

Int: Er du en realist eller en naturalist eller er du begge deler, eller?

N: Siden vi bor i et moderne samfunn i dag, så kan da nesten alle, i hvert fall i så rikt land som Norge, vi kan klatre opp, ja, til høye stillinger, for det er jo mange muligheter å ta utdanning hvis du bare vil, hvis du gidder, gratis utdanning. Du har støtte og det er bare hvis du har stor lyst å gjøre noe, da har du alle muligheter å bli noe. På den andre siden så har vi andre land da som er ikke så rike som Norge, da hvis du er fattig og ... da har du nesten ingen muligheter å komme ut av dette fordi at i store land så er det ikke sånn som i Norge for eksempel, og i Sverige, da kan ikke liksom, da er det veldig mye mer, hva er ordet, da er det mye mer kriminalitet og problemer og urettferdighet, og det vanskelig å ha like god kontroll på et stort land enn et lite land.

Int: Men hva med ditt liv da? Har du har valg eller er du fanget i noe?

N: Altså. Eg er heldig for at eg fikk sjansen å bo i Norge. Det mener eg.

Int: Hvorfor det?

N: Fordi at hadde eg bodd i [land], hadde eg ikke hatt like gode muligheter å ta utdanning og få jobb som i Norge. (Nina3)

Nina ser på Norge med «et annet blikk». Fremstilling forsøker å overskride den narrative strukturen ved at den er tatt ut av tidsstrømmen. Den er ikke vesentlig subjektiv, men forsøker å si noe om flere menneskers kår og preges derfor av en vilje til å se med et objektivt eller med et universelt blikk på verden. Premissene for det påståtte store handlingsrommet i Norge er koblet til begreper som «moderne» og (sterk) nasjonal økonomi. Dette blir igjen koblet til sosial mobilitet, utdanning og («god») statlig kontroll. Dersom et land ikke er moderne eller «i hvert fall» ikke rikt, er mobiliteten mindre, utdanning vanskeligere og kontrollen over lovbyggere mindre. Dette gjør individenes handlingsrom lite. Når hun trekker inn seg selv som eksempel, er dette nettopp som eksempel på individets muligheter i systemet. Ninas argumentasjon avspeiler en paradigmatisk tenkemåte, en tenkemåte som åpner opp for analyse og kritisk undersøkelse og samtidig forsøker å si noe mer om allmenngyldige vilkår for menneskelig frihet. Og som hos Lidija kommer Norge godt ut av sammenligningen. Nina mener det samme som de andre, men måten hun mener det på er litt annerledes.

6.3.3 Metaforens harmoniserende virkning

Som vi så, var Nicolais resonnementer rundt forholdet mellom individet og kollektivet, delvis motsetningsfulle. På den ene siden oppvurderte han det han mente var vår tids individuelle tenkning sammenlignet med hensyn til det kollektivet. På den andre siden så han fellesprosjektet «velferdsstaten» som et tegn på modernisering og likhet som en betingelse for individuell frihet. Denne problematikken er fraværende i mange informantdiskurser:

T: Nå må du liksom, se selv hva som kanskje er fornuftig for deg. Sånn som eg sier, sånn som i dag, eg relaterer alle tingene til hvordan det er i dag. Du må tenke selv, du må velge. Du har frihet og fornuft til å velge selv. (Therese5)

Det handler rett og slett om «deg», og «du» er autonom. Fraværet av kompliserende faktorer for frihet, som individets forhold til fellesskapet, kommer i de fleste sitatene frem implisitt. Silje er imidlertid mer eksplisitt i sin påstand om at modernitetens frihetsprosjekt må handle om individet.

S: Hvis det [det moderne prosjektet] skal fortsette? Da må det vil bli mer åpent, det må bli satt mer pris på at folk er forskjellige. Og bli lagt mer opp til at folk kan være forskjellige og tørre å skille seg mer ut. At man må ønske det da, å ikke være som alle andre da.

Int: Så det er en aksept eller toleranse for mangfold eller diversitet mellom folk.

S: Ja.

Int: Som kan gi en større frihet?

S: Ja.

Int: Akkurat. Tenker du på noen spesielle grupper da?

S: Nei, egentlig sånn generelt bare ...

Int: For enkeltmennesket?

S: Ja, enkeltmennesket. Sånn at alle skal finne ut, sånn at vi blir forskjellige. Selvfølgelig innenfor grupper også, det må bli mer aksept for folk, ja, at vi har forskjellige synspunkter og forskjellige følelser og velger å leve livet sitt litt forskjellig. Nei, hvis det skal bli forskjell i samfunnet, så tror eg alle må utvikle seg. Det må være sånn at alle må kunne utvikle seg sånn som de vil, uten at det skal bli sett på som noe rart eller dumt eller feil. (Silje5)

Siljes formuleringer om «å sette pris på at folk er forskjellige» og «å tørre å skille seg ut», kjenner man lett igjen fra senmodernitetens «feiring» av individualitet og pluralitet. Gjennomgående i informantmaterialet som allerede er presentert, også i kapittel 4 om informantenes fortellinger om film, har vi sett at det blir stilt få spørsmål til ideen om frie valg. Reservasjonene er aldri, med mulige unntak av Ahmed og Lidijas kritiske utsagn, sterke nok til å forkaste ideen om frie valg. Det som trer frem som et diskursivt trekk ved informantenes sterke individorientering, er noe *uproblematisert*, *ukomplisert* eller *harmoniserende*. Dette underbygges av mange intervjuutdrag.

På bakgrunn av en undervisningsøkt om psykoanalysen avviser Hassan i intervju4 psykologiske forklaringer som plausible for et individs handlingsmønster.

Int: Nei. Du kan ikke bare fortrenge det [negative opplevelser fra barndommen] med en gang?

H: Det går ikke. Men du kan velge hvordan det skal påvirke din oppførsel, skjønner du?

Int: Ja.

H: Du kan jo gå rundt å være lei deg for resten av livet, men det hjelper jo ingenting. Så det der med å fortrenge greier, du må bare gjøre det, egentlig, fortrenge det. Bare drite i hele greien. (Hassan4)

I Hassans pragmatiske holdning er handlingsmønstre og «oppførsel» er et spørsmål om valg; dersom man har hatt vonde opplevelser, må man legge det bak seg så fort som mulig; «bare drite i hele greien». Dette pragmatiske/praktiske perspektivet legges også på spenningen mellom begrensninger av muligheter og «frihet» i de fleste andre elevdiskursene. Mange av dem handler om utdanning og karriere.

Int: Ja, hvilke valg er det du tar..., som du mener selv at «nå velger eg»?

Z: Jeg er jo akkurat blitt atten da. Hehe. Så eg tar jo et valg om at eg skal fullføre skolen, hvis vi skal se på det nå. Og at eg vil ha en bra jobb, og at eg fortsetter å jobbe der eg er nå, på Kiwi. Hvis du starter ett sted så eg vet hvordan det er å være ute i arbeidslivet. Men eg kunne aldri tenkt meg å jobbe der resten av livet. Eg vil jo liksom bygge meg oppover. Det som eg er fanget i da, ... det er eg ikke helt

sikker på, men... det må være noen situasjoner som eg har vært bort i. Eller eg er jo på en måte fanget i det å fullføre... i det å gå på skolen. For det har jo liksom vært gjennom hele oppveksten, fra du er syv år gammel til..., ja. Så går du liksom litt i det samme... (Zofia3)

S: Mmmm. Eg kunne ikkje ha valgt om eg skulle bli født som gutt eller jente. Eg kunne ikkje valgt hvilken familie eg ville bli født inn i sånn sett. Men eg kan velge hvilke valg eg vil ta i mitt eget liv, om hva eg vil gjøre. For eksempel hvilke linjer eg vil studere og hva eg har lyst til å stå for og... (Silje3)

T: Eg føler egentlig eg kan velge så lenge eg står på. Sant. Men det velger eg selv; gidder eg det, eller gidder eg det. Ikkje sant. (Therese3)

N: For i Norge er alle på lik linje, alle har gode muligheter, til og med innvandrere sant, de som kommer har en annen hudfarge, og for eksempel hvis hun jobber som en vaskedame, sant, så trenger hun ikke jobbe som vaskedame hele livet, hun kan jo få utdanning, jeg kjenner noen som har gjort det, som tok utdanning, og hvis du bare har lyst, så får du en sjanse her. Ja. (Nina3)

Ziehe (2004) sier at kløften mellom kulturens løfter om frihet og den ytre verdenens begrensninger for det individuelle handlingsrommet skaper *ambivalens* for dagens unge mennesker. Ambivalensen vedvarer når unge mennesker istedenfor å møte diskontinuitet eller motsetninger med refleksjon, søker stabilitet. De unge menneskene som refereres i dette kapittelet, har ennå ikke møtt ambivalensen. I de fire sitatene er det særlig to trekk som er sentrale i denne sammenheng. For det første blir frie valg belyst gjennom muligheter for utdanning og karriere. For det andre kommer fremstillingene av valgene, på samme måte som hos Hassan, frem i det selvsagte, det uproblematisk og enkelhetens lys. Gjennomgående ser det ut til at det er lett å gi eksempler på egen frihet, men vanskeligere å komme på noen begrensninger. Det er snakk om valg, og frie valg er tilgjengelige om man «gidder» å «bygge seg oppover», om man «driter i» vanskelige følelser eller ut fra «lyst». Det ser ut til at metaforen om det autonome individet har funksjon av et sterkt harmoniserende kulturelt redskap.

6.3.4 Frihetens etikk

På samme måte som i D'Andrades (1985) fremstilling av det amerikanske grunnplottet, ligger det en etikk, et insitamant til handling i metaforen om det autonome individet. Det handler om å bruke de mulighetene som friheten gir oss. Dette så vi var normgivende for Nicolais refleksjoner rundt frihet og samsvarer nøyaktig med de følgende informantutsagnene:

B: Ja, si anti-feministisk eller feministisk, det er ikkje det som betyr noe, det som betyr noe er at disse menneskene skal ha de samme mulighetene til å oppnå, til å ut, opprette... hva heter det?

Int: Utrette. Altså, til å realisere seg selv eller sine valg eller?

B: Ja, til å realisere seg selv. Ja, gjør sine valg, og ta konsekvensen av sine egne valg, samme hvilket kjønn det er. (Beate5)

N: Vi har jo ikkje, for eksempel, det er ikkje alle som setter pris på den friheten de har og de mulighetene de har. Så det er slett ikkje alle som er fornuftige, slik du burde ha vært, med tanke på hvordan det var før, og alle mulighetene for eksempel kvinner har nå, da bør jo kvinner utnytte det bedre. (Nina5)

R: Altså alt er jo avhengig av meg liksom, eg er avhengig av meg selv på en måte. Eg må ta mine egne valg og eg må ta riktige valg, ellers så kommer du ikkje langt nok. (Ravi3)

Int: Hvilke valg gjør du? Og når er du fanget og sånn ting?

E: Eg vet ikkje når eg er fanget liksom, men de valgene eg gjør... eg prøver selvfølgelig å jobbe meg oppover, sant. Få meg jobb og la-la-la, før hadde eg jo ikkje det heller, sant. Ja. Du får på en måte livserfaring på det du gjør på en måte, sant. Det er sikkert folk som fortsatt går uten jobb og får penger av foreldre. Og eg synes ikkje det er greit. Du må liksom... hver enkelt må jobbe seg oppover, sant. (Emine3)

D: Ja. Eg tror realismen har mest riktig. For du ... i alle fall på den tiden vi lever på, så kan du bli det du vil. Du blir det du vil. Ja.

Int: Mmm. Kan du bli det du vil?

D: Jaaa. Mmm. Nå vet eg ikkje, men eg vet at eg kan kjempe veldig mye for å bli det eg vil. (Donatila2)

H: Ja, hvis du jobber virkelig hardt. Hvis du jobber målrettet mot det, da oppnår du det til slutt.

Int: Kan du bli statsminister i Norge?

H: Det kan du. Eg tenker i alle fall sånn. Eg gir ikkje lett opp ting. Eg jobber til eg klarer det, i alle fall til eg klarer det til en viss grad.

Int: Ja. Jeg synes du skal sikte mot å bli statsminister i Norge hvis du vil bli det.

H: Nei, men eg interesserer meg ikkje for noe sånt. (Hassan5)

T: Eg føler egentlig eg kan velge så lenge eg står på. Sant. Men det velger eg selv; gidder eg det, eller gidder eg det. Ikkje sant. (Therese3)

Man skal ta sine valg og så skal man ta konsekvensen av disse valgene; slik formulerer Beate «frihetens etikk». For Nicolai, Nina, Ravi, Hassan, Therese, Donatila og Emine impliserer individuell frihet en etikk der positive verdier som selvstendighet innebærer *en moralsk plikt til å bruke denne friheten*. Tiltaksløshet og det «å leve på andre» utgjør den negative normen. Metaforen om det autonome individet er svært styrende for informantdiskursene, og meningsdelen ser ut til å kunne initiere handlekraft og motivasjon. Litt polemisk kan man kanskje bemerke at dette lover godt for nasjonen Norge; her ligger det et potensiale for produktive borgere. Dette er den samme etikken som ligger i den amerikanske grunnplottet, men som vi har sett, er det ikke sikkert at dette kognitive skjemaet initierer handling (Strauss 1992).

Det er imidlertid usikkert om denne moralske plikten knytter seg til skolearbeid. Zofia fortelling om jobben på Kiwi impliserer også denne etikken. I sin fremstilling henter hun altså sine eksempler utenfor skolen. Therese finner støtte for denne etikken i sin yndlingsfilm «The Pursuit of Happiness» som handler om å få en ledende stilling i et firma. Ravi (Ravi1) som lurer på om han skal bli lege, reflekterer lite over at hans karakter i norsk og hjemmespråk muligens vil sette en stopper for disse planene. Det kan heller se ut til at denne etikken først begynner å gjelde, når man er ferdig med utdannelsen.

6.4 Oppsummering: Mangelen på kritiske motstemmer

Elevene ved Lien skole mener at de har frihet til å gjøre selvstendige valg, og de hevder at deres drømmer kan realiseres innenfor det norske samfunnssystemet. Når de snakker om fortid og nåtid, styres begge diskursene av begreper som frihet, fornuft, moderne, likhet, rettferdighet,

selvstendighet, tanke- og yringsfrihet. Sammenhengene mellom begrepene forblir uklare selv av de informantene som eksplisitt forsøker å knytte en forbindelse mellom dem. Nettopp det vage, uforklarte og implisitte peker i retning av at vi har å gjøre med det Gee kaller folketeorier (2011, 2008), nærmere bestemt det vi med Lakoff & Johnson kan kalle livsmetaforer (Lakoff og Johnson 1999, 2003).

Metaforen om det autonome individet unndrar seg perspektiver som for eksempel involverer etikk om kollektivt ansvar. Det kan se ut til at når elevene bruker begrepet *moderne*, så tolker de dette som individuelle valgmuligheter. På samme måte kan det se ut til at *fornuft* blir forstått som selvrealisering. Etikken som metaforen impliserer, uttrykkes av noen informanter som «du tar dine valg og står for dem». Slik fremstår teorien om det frie individet som forenkende i elevenes diskurser også.

Gee (2011) sier at slik diskursive skjema ikke trenger å være fullstendige eller bevisste hvis de er gjenkjennelige og tilgjengelige i kulturen individene lever i. Vi er da tilbake til spørsmålet om Nicolais forfektelse av egen autonomi på tross av at han peker på både økonomiske, kulturelle, språklige og psykologiske begrensninger som legges individes handlingsmuligheter. På samme måte som folketeorier om barns utviklingsstadier, er ideen om det autonome individet kulturelt tilgjengelig i informantenes sosiale rom. Som vi har sett, er individmetaforen styrende for plottene i informantenes amerikanske favorittfilmer. Norske medier hyller Norge som verdens rikeste land og verdens beste land å bo i på daglig basis. Denne retorikken er også utgangspunkt for de fleste politiske debatter. «Å stå på sitt», «å være seg selv» og «å stå for det du har gjort» utgjør også den sentrale etikken som blir fremført av norske reality-deltakere. Med støtte i populærkulturen, men også politisk/journalistisk retorikk, er det kanskje ikke så rart at informantene er så sterkt synkroniserte i sine påstander om egen autonom frihet.

Den progressive utviklingsmalen bekreftes i elevenes selvframstilling der troen på muligheter for individuelle valg dominerer, selv i det komparative perspektivet til to jenter med kort botid i Norge, og selv med Ninas metablick på det norske samfunnet. Det finnes rett og slett få kritiske stemmer blant elevene i de tre klassene. Dette gjenspeiles blant annet i et paradoks. Deres demokratiske innstilling, den sterke troen på at kritiske stemmer i samfunnsdebatten har skapt en positiv utvikling, reflekteres ikke i en tillit til egen evne til å skape endring. Informantene snakker ikke om kampen om frihet. Det snakkes ikke om hva man kan gjøre sammen, og det spørres ikke om man skulle gjort en innsats for fellesskapet. Det handler isteden om at vi er frie.

Tidligere i kapittelet ble Gees framstilling av amerikanske mødres forståelse av sine barns utvikling trukket frem som et eksempel på folketeorier. Det Gee antyder, er at teorien om utviklingsstadier er uttrykk for middelklasseverdier. Barns asosiale eller forstyrrende oppførsel, slik den kunne ha blitt karakterisert av andre sosiale grupper, ble isteden vurdert av deres (middelklasse)mødre som steg på veien mot «selvstendighet»/autonomi, en oppvurdert middelklasseverdi. Med støtte i det meste av kvantitative undersøkelser, for eksempel Bakken (2012), vil en kunne hevde at middelklassebarn i stor grad kan hevde sin frihet med rette når den dreier seg om utdanning og yrke. Det skulle derfor, med utgangspunkt i informantenes egen skolekontekst, være grobunn for kritiske motstemmer. I dette informantutvalget ser det imidlertid ut til at denne middelklasseverdien er overtatt av *alle* informantene.

Det metaforiske arbeidet får slik preg av å være harmoniserende. Elevene har en sterk demokratisk innstilling, men når denne reformuleres til et spørsmål om handlingsrom, ender diskursen i refleksjoner rundt mulighetene for individuelle utdanningsvalg. Den skjematisk narrative malen faller da sammen med og fungerer sammen med metaforen om det autonome individet som et slags meningsnettverk som skaper en selvsagt verden der selvrealisering er et mål på frihet. Og med så sterk tro på eget handlingsrom, er mangelen på kritiske motstemmer kanskje ikke overraskende. Men motstemmer er nettopp det elevene selv ser som en betingelse for utvikling. For å skape motstemmer må det finnes tvil, men elevene ved Lien skole tviler ikke. Nettopp fordi spenningsforholdet mellom individ og kollektiv er lite problematisert i elevenes selvframstilling, og fordi ambivalensene og konfliktene i dette forholdet ikke språkliggjøres, men heller harmoniseres gjennom livsmetaforen, er det ikke sikkert at elevene ved Lien skole kan nyttegjøre seg av det handlingsrommet som de selv mener de har. I så fall har ikke skolen lyktes i sitt prosjekt om å utvikle kritisk tenkning, som for eksempel perspektiver på individorienteringen.

Dette kapitlet ble innledet med et langt sitat fra Wertsch (2002: 56). Essensen i sitatet er en påstand om at man ikke kan forstå sin sosiale rolle om man ikke forstår hvilken fortelling denne rollen er en del av. Dette perspektivet støtter Wertschs andre påstand som har blitt trukket frem i dette kapitlet, at narrative skjematisk maler fungerer som identitetsressurser. Informantenes forståelse av fortiden baserer seg på et skjema med påstander om et kontinuerlig arbeid for større frihet og mer fornuft, en narrativ som «krones» i informantenes egen selvframstilling beskrevet gjennom metaforen om det autonome individet; et plott som altså har funnet sin løsning i informantenes her og nå. Samtidig blir den kognitive metaforen en kulturell redskap som projiseres på historien om det moderne Norge. Slik blir forholdet mellom fortid og nåtid stående i et tautologisk forhold. De to kulturelle redskapene forsterker og bekrefter hverandre, og sammen virker de synkroniserende i et meningsfelleskap der informantene er enige, samstemte og like i sine betraktninger rundt utviklingen av det moderne Norge, så vel som i forståelsen av eget handlingsrom. Det vi ser er altså en mulig vekselvirkning mellom de kulturelle redskapene heller enn årsak-virkningsforhold som bare peker i én retning. Denne muligheten blir en del av drøftingen i det påfølgende kapitlet, kapittel 7.

Kapittel 7: Tekstlesninger og styrende skjema for meningsdannelse

Som vi har sett er informantenes livsmetamorfer medierende for det Nicolas Rose setter frem som vår tids vestlige hovedplott; individorientering. Ideen om det autonome individet kan forstås som et diskursivt, kulturelt og historisk begrep som i vestlig identitetstenkning får funksjon av en kognitiv metafor som støtter opp om, for eksempel, ideen om et demokrati. «Advanced liberal democracies often measure their civilization in terms of the prominence they give to the values of individuality, freedom and choice» (Rose 2012: upaginert webside). Skolens prosjekt er et demokratisk prosjekt, og ideologisk er metaforen om det autonome individet derfor ikke problematisk i seg selv. I tråd med kognitiv teori kan man tenke seg at det handlingsinitierende aspektet ved metaforen skaper handlekraft og optimisme, og som vi har sett, er informantene i dette prosjektet på full fart inn i egen fremtid med en sterk tro på fremtidige, interessante studier og yrkeskarrierer. I hvilken grad de lykkes er opp til «dem selv», for metaforens etiske aspekt forplikter. Hva er så problemet? I dette kapitlet undersøkes sammenhenger mellom styrende kognitive redskaper og informantenes konseptualisering av litterære tekster og perioder.

Man kan tenke seg en alternativ metafor, *offermetaforen*, som en mulig identitetsbærende metafor for elevene ved Lien videregående skole. Denne metaforen er også kulturelt tilgjengelig. En av de mange som har beskrevet offerretorikken i moderne medier, er den danske historikeren Henrik Jensen. I boken *Ofrets århundrede* (1998) gir han en samtidsanalyse der han blant annet undersøker mediernes fremstilling av offermetaforen. Særlig tv har en massiv offerretorikk, hevder han. Denne identiteten har også stort spillerom for eksempel i ukebladenes fra virkeligheten-historier. Jensen ser tegn på en tiltakende tendens til av «vi» fikseres i en rolle som offer som unnviker personlig ansvar. En slik metafor ville da kunne støtte et handlingsmønster som kan tenkes å være preget av handlingslammelse, passivitet og pessimisme. Men offermetaforen kommuniserer ikke i vesentlig grad med dette prosjektets informanter.

Ett av Lakoff & Johnsons mest sentrale poenger er at abstrakte begreper og abstrakt tenkning i hovedsak er metaforisk: «Abstract concepts are largely metaphorical» (1999: 1). Metaforiske skjema er, på samme måte som narrative, nødvendige. Når man tar utgangspunkt i kognitive prosesser, viser nemlig abstrakte konsepter for meningsdannelse, som tid, tilstand, endring, årsak og hensikt, seg å være metaforiske (Lakoff og Johnson 1999, 2003). Disse konseptene er nødvendige for å gripe subjektiv erfaring. Lakoff og Johnson viser hvordan metaforiske skjema påvirker hva vi erfarer, hva vi føler og hvordan vi handler fordi de former vår forståelse av «virkeligheten» (1999; Lakoff 1987). For eksempel forteller den kognitive metaforen «et hensiktsmessig liv er en reise» noe om hvordan livet er, og når livsmetaforens meningsdel gjenkjennes og anerkjennes i kulturen, forsterkes dens funksjon som styrende ramme for individers tolkning av sine «liv». I motsetning til innovative metaforer som åpner opp for nye erfaringer, kan de kognitive metaforene lukke inn våre muligheter for å gripe den sosiale verdenen og slik begrense vår forståelseshorisont.

Det teoretiske rammeverket predikerer slik at både den narrative skjematisk malen om progressiv utvikling og den kognitive metaforen om det autonome individet vil virke på lesernes resepsjon av fagstoffet, det litteraturhistoriske og de litterære tekstene. Med utgangspunkt i intervju2, -3, -4 og -5

undersøkes elevenes konseptualisering av perioden opplysningstid og hvordan tekster fra ulike perioder fremstilles i intervjuene.

7.1 «Hvordan ville du forklart Opplysningstid til noen som ikke var i klassen?»

Deloverskriften er hentet fra et spørsmål fra intervjuguide2. Som alle intervjuene om de ulike periodene, ble intervjuet om opplysningstid gjennomført rett etter (det vil si én til to uker) at klassene var ferdige med undervisningen om den gitte perioden. I et fenomenologisk perspektiv er vi ikke primært interessert i det som *de facto* står i tekstene, «det gitte», men den forståelsen som tekstene møtes med (Iser 1978). Dersom tekstene leses overflatisk, med primærdiskursen eller hverdagspråket som utgangspunkt, vil man kunne anta at individmetaforens intersubjektive og normative modus virker sterkt styrende på tolkningen av fagstoffet.

Langt fra alle informantene var villige til å gi en redegjørelse av Opplysningstid, og det er de som var villige til dette som blir referert nedenfor.

E: At folk tenker på en måte litt mer fritt, og det er ikkje bare at du lever i den kristne troen hele tiden, og at folk på en måte får tro det de vil og leve på sin måte. Mens i barokken var det, da var det liksom «sånn skal det leves» og «sånn skal det gjøres» og sånn var det liksom bare, for alt og alle. Ja, mmm. (Emine2)

F: Nei, eg ville ha sagt at opplysningstiden, det var den tiden som kom etter barokken da, da de virkelig begynte å tenke litt på seg selv, og ikkje gjøre alt for å leve et liv etter døden som de ikkje visste fantes en gang. De ble ganske fornuftige, og de tenkte litt mer på naturfølelsen, at vi er født frie og det var veldig mye brorskap og likhet og sånne ting som går igjen i de tre revolusjonene da. Så eg hadde nok forklart det på den måten at de ble litt mer fornuftige enn hva de ble i barokken, da.

[...]

Men fornuften tror eg er det som skiller mest. Det er liksom trist og alt er drit i barokken og «eg vil ikkje leve». «Alle er teite, og eg vil leve et liv etter døden» liksom. Men her er det liksom mer «eg vil leve». «Og eg vil ha frihet og gjøre de tingene eg har lyst til» og «eg vil ha de samme rettighetene alle andre har». Og fornuften den er, fornuft er fint. Eg er en tilhenger av fornuft. (Frida2)

J: Det er tankefriheten som styrer gjennom hele greien. Tanken blir bare friere og friere. Altså, det var tilknytning til religion på Holberg sin tid fremdeles. Ja, det samfunnet som han lever i, er drevet av kirken for en stor del og så etter hvert har det bare blitt mer og mer sekularisert og i dag så har vi statskirken, men det er ikkje så mange som kan regne seg som personlig kristen. Så ja, folk blir mer og mer fri. (Jon5)

P: Eg ville ha sagt at det var en periode på 1700-tallet som ... der folk begynte å stille seg kritisk til kirken og det politiske styresettet. De skulle begynne å tenke litt selv og sette mennesket litt i fokus og hvordan... at de skulle gjerne kreve mer fra staten da på en måte, og at det ble skrevet tekster på andre måter enn det de hadde gjort før, på en del forskjellige... Det var mye forskjellig i de tekstene. Ja. (Petter2)

N: Opplysningstiden? Nå husker eg ikkje helt skikkelig, men det er jo det at folk blir mer opplyst, og litt det der at folk oppdager litt mer om både seg selv, at det er lov å tenke selv, og at ikkje kirken bare tenker for dem. Og mye oppfinnelser som skjer, kirken står ikkje like sterkt lenger er vel egentlig ... og at menneskene blir mer opplyst og flere oppfinnelser blir... humanetisk, hum... hehe, ja, mennesket i sentrum rett og slett. Ja. Eg husker det sånn. (Nicolai2)

Int: Ja. Hvis du skulle forklare opplysningstid til noen, hva ville du ha sagt?

H: Da ville eg ha sagt at det var en periode på 1700-tallet, der det ble mer og mer fokus på vitenskap og fornuft, og mindre fokus på religion og gudfryktighet som hadde vært veldig sentralt før.

Int: Som for eksempel i barokken?

H: Ja.

Int: Ja. Så du ser en helt tydelig forskjell mellom tekstene i barokken og disse?

H: Ja, helt klart. I barokken er det jo mye svart elendighet, det virker jo egentlig som de bare går rundt og venter på å dø for å komme opp til himmelen. (Håkon2)

N: Det var jo også det som var veldig viktig med det moderne prosjektet. At ved fornuft så kunne du bekjempe, ved fornuft så kunne du selv komme frem til sannheten. Du kunne tenke det over, du kunne tenke ved å bruke din egen hjerne, så kunne du tenke hvordan fordommer ble til. Og det er jo, kvinner kjempet jo mot at de bare skulle sitte hjemme og passe på barn. De ville ut i arbeid. (Nina5)

T: Altså at de begynner å tenke nytt, de skriver på en måte litt for å opplyse og ikke bare for å... Det var ganske vanlig før at de på en måte fortalte folk ting på en måte hvordan det skulle være. Men her var forfatterne opptatt av å vise folk, ikkje fortelle, eller fortelle folk at de kunne velge selv, men ikkje fortelle de hva de skulle gjøre. Altså å si at du kan velge for deg selv, og på en måte påvirke gjennom tekster. (Therese2)

Det som er gjennomgående i de overstående sitatene, er at fremstillingene av Opplysningstid skjer ved aktivering av det samme skjemaet som i fremstillingene av eget selv, metaforen om det autonome individet. I sitatene beskrives opplysningstid som et brudd hovedsakelig med tidligere religiøs dogmatisme som avløses av en fornuftsbasert tilnærming til «virkeligheten». Opplysningstidens påståtte frie tanke, humanisme, plassering av mennesket «i sentrum», vektlegging av fornuft og så videre, er som ekko av informantenes beskrivelse av egen handlingsfrihet og også av Roses beskrivelse av vår tids kulturelle kanon; ideen om et autonomt individ som kilden til all handling. Opplysningstid blir slik forstått som begynnelsen på en utvikling som «feires» i dagens Norge, det samfunnet informantene selv befinner seg i; et godt, fritt og demokratisk samfunn bygd på humanistiske verdier.

Det vi ser, er altså en oppvurdering av opplysningstiden basert på en vurdering ut fra de samme verdikodene informantene legger til grunn for egen forståelse av individualitet, autonomi, frie valg og fornuft. Opplysningstid og eget her og nå handler rett og slett om det samme. Denne forståelsen er det sterke støtte for i informantenes lærebok (Jansson 2007: 166-169). Opplysningstiden beskrives blant annet slik i *Tema*, klassenes norsk bok:

Det som først og fremst kjennetegner opplysningsfilosofien, var troen på fornuften. [...] Det var nemlig fullt mulig å gjøre seg opp en mening om naturen, mennesket og samfunnet, bare folk brukte fornuften og sansene sine. [...] Slik opplysningsfilosofene så det, hindret altså nedarvede fordommer mer kunnskap om verden, og derfor måtte «fordommene» som kirken og adelskapet lenge hadde innprentet folk, nedkjempes. Gjennom opplysning skulle menneskene lære å tenke selv, slik at de kunne utvikle seg til selvstendige individer. [...] Det moderne demokratiet, slik vi kjenner det i den vestlige verden i dag, er altså et resultat av at opplysningstida åpnet opp for fornuft, rasjonalitet og refleksjon (Jansson 2007: 168-9).

Derfor styrkes ikke hypotesen om at det er de kulturelle verktøyene som den progressive utviklingsmalen eller metaforen om det autonome individet som former fremstillingen av den

litterære perioden. Som vi skal se, ser imidlertid hypotesen ut til å bli styrket av informantenes lesninger av de spesifikke tekstene.

7.2 De litterære tekstene og metaforen om det autonome individet

I løpet av undervisningen om det moderne gjennombrudd leste alle klassene flere tekster fra perioden. I intervju³ får informantene selv velge hvilken tekst de vil snakke om. Mange valgte å snakke om Ibsens *Et dukkehjem*. Therese har bare lest slutten av stykket, men velger likevel å snakke om denne. Hun setter teksten inn i en sammenheng hun finner relevant.

T: Eg tenker på sånn at... altså i dag så kan vi på en måte velge selv, vi er selvstendig sånn. I alle fall, vi trakk jo frem to kvinner i tekstene, sant, og det er litt sånn... Menn hadde mye mer, altså fikk snakket mer, og kvinner er mye mer undertrykt. I dag er det jo ikke sånn i det hele tatt. Så det moderne i tekstene er jo det, i alle fall Nora, så er det på en måte, at hun kan velge selv og velge for seg selv, på en måte si at «nei, eg vil ikkje ha det sånn som det herre her». Hun bryr seg ikkje om hva alle andre sier. Sånn som i dag er det ingen som bryr seg om, eller de fleste i alle fall, de gjør det som passer dem. (Therese3)

Therese forklarer det moderne ved Nora-skikkelsen med at Nora gjør som hun vil uten «å bry seg om hva andre sier». Vi kjenner etikken igjen fra meningsdelen av individmetaforen. Det handler om individets plikt til «å stå for det du mener»; det er det som gjelder i dag, og det er det Ibsens tekst kan lære oss noe om. Det er altså et nøyaktig samsvar mellom det Therese mener man kan få ut av å lese *Et dukkehjem* og det etiske aspektet ved metaforen om det autonome individet; Friheten skal brukes, det handler om «deg». Jonathan forstår verdikodene i stykket på samme måte. Ifølge Jonathan handler mye av litteraturen fra det moderne gjennombrudd om kvinner som «står for seg selv» og for «meningene sine».

Int: Du, husker du noe om forfatterne?

J: Ja, det var jo masse sånn. Nei, egentlig ikkje om forfatterne, men de der dramaene.

Int: Ja.

J: Ja. Det var jo det som gjorde sånn at flere gjorde... tok et valg om å gå fra mennene sine sant. Og kvinnene stod for seg selv.

Int: Snakker du om *Et dukkehjem*?

J: Ja, *Et dukkehjem* som sånn gjorde at flere kvinner greide å stå for seg selv og stå for meningene sine. (Jonathan3)

I Donatilas fortelling om Nora forenkles plottet ytterligere til å handle om «det man vil» eller «har lyst til».

D: Altså, før så var det sånn at Nora, hun levde av sin mann. Det var mannen som bestemte over henne. Hun levde med en som hun ikke var glad i, en som hun ikke ville leve med. Men så kom det at hun kunne bestemme selv, hva hun hadde lyst, ikke hva mannen hadde lyst. Hun kunne leve med den som hun hadde lyst på og .. ja. (Donatila5)

Det vi ser i disse tre eksemplene er altså at gjenfortellingene av Ibsens tekst skjer innenfor en primærdiskurs som i liten grad involverer en historisk metabevisthet. Thereses tolkning kan beskrives som et mer eller mindre aktivt arbeid for å konstruere mening som skal gjelde i

informantenes sosiale rom her og nå. Også hos Jonathan og Donatila fremstår denne konstruksjonen som ubevisst. Det er altså snakk om en tolkning av Noras prosjekt innenfor den intersubjektive modusen der identifikasjon med karakteren Nora skjer med informantenes egen selvforståelse som eneste kontekstuelle referanse. I Silje og Jons resonnementer får Ibsens drama preg av å være en sekundærdiskurs, der Jon aktivt gjør bruk av litteraturhistoriske kjennetegn som bakgrunn for sin teksttolkning, mens Silje eksplisitt gjør greie for en tro på at teksten betyr noe utover selve fortellingen. Likevel ser individmetaforen også ut til å være diskursen som styrer lesningene.

S: Å bryte ut som hun gjør i *Et dukkehjem*, så er det for å få en forandring som vi må gjøre, og det er det samme som vi må gjøre. For at det skal bli en forandring så må vi bryte ut av de rammene som er satt rundt oss. (Silje5)

Siljes mer paradigmatisk formuleringer handler om mer generelle vilkår for endring: Endring skjer ikke på et samfunnsnivå, det er individet som først må «bryte ut» av rammene som allerede er satt for det. Noras kamp blir da forstått som et eksempel på et individuelt selvrealiseringsprosjekt, og midlene så vel som målet er de samme i dag som før. Jon gjør bruk av stykkets historiske kontekst for å tilføre mening til teksten.

Int: For det at... i realismen så er det vanlig å si at man tenker seg at mennesket har valg..

J: Ja, de styrer sin egen skjebne ut i fra de valgene de tar. Det jo da Ibsens *Et dukkehjem* som er det mest, ja, som kommer til meg når du sier realismen. Føler det er akkurat et prakt eksempel på en sånn tekst, eller sånt stykke. (Jon3)

Teksten er et «prakteksempel» på realistenes menneskesyn slik Jon oppfatter det, og forteller om en generell tendens for menneskeforståelse på et gitt tidspunkt i litteraturhistorien. Og kanskje har Silje og Jon rett. I Silje og Jons utsagn forblir teksten en sekundærdiskurs ved at tekstene blir tatt ut som *eksempler* på noe annet enn dem selv. Fremstillingen av realismen, slik de har møtt den i læreboka og i norsktimene, samsvarer i stor grad med informantenes fremstilling av individmetaforen.

7.2.1 Zofia, Cindy, Petter og Hassan: «Nora er lei av å gjøre alt, vaske, lage mat, ta vare på ungene...»

Zofia, Cindy, Petter og Hassans omtale av *Et dukkehjem* er, som Therese, Jonathan og Donatilas, eksempler på ikke-historiske lesninger, og i disse fire informantenes lesninger får den manglende historiske konteksten et underlig utslag. Zofia omtaler Kiellands «Karen», Skrams «Karens jul» og Ibsens *Et dukkehjem* som tekster om samme tema. Det dreier seg om et misforhold mellom menn og kvinner: Menn arbeider, mens kvinner skal ofre seg for husmoderlige plikter.

Int: Nei, for jeg tenker litt på det at det handler så mye om damer. Det er liksom Nora, og det er Albertine, og det er Karens jul, Karen på Krarup kro. Liksom bare damer, som skal liksom... ja.

Z: Ja, kanskje fordi de hadde det... de blir fremstilt litt annerledes enn menn. For menn er jo det sånn som det har vært i veldig lang tid. Det er de som arbeider. Og kvinner skal på en måte bare gjøre husarbeid og ta seg av unger. (Zofia3)

Denne avhandlingen inneholder påstander om at tekster har et meningspotensial som for en stor del er gitt (Olson 1988), det vi si at tekster ikke kan bety hva som helst (Rosenblatt 1995; Iser 1978). Med dette som utgangspunkt er det slående at Zofia peker på husarbeid og barnepass som det sentrale

ved Nora, Albertine og de to Karen-enes livsvilkår. I de gitte tekstene er det lite snakk om husarbeid. Både Albertine og Kiellands Karen arbeider, og det er strengt tatt bare i «Karens jul» at kvinneskikkelsen tar seg av barn. Husarbeid og barnepass ser imidlertid ikke ut til å være en uvanlig kontekst å forstå tekstene innenfor. I tillegg til Zofia er det nemlig hele tre andre informanter som henviser til Noras mange plikter i huset når de skal forklare dramaets sentrale plott; hvorfor Nora går:

H: Eg husker Ibsen, stykkene han har laget, og hva de handler om og at han faktisk var feminist. Det er det ikkje mange som var på den tiden der. Så ja. Skjønner ikkje helt hvorfor, men... Haha,

Int: Hva mener du med at du ikke skjønner helt hvorfor?

H: Hvorfor han var det. For det er jo ikke vanlig nå heller, for en mann å være feminist, liksom. Ganske sjelden, eller veldig lite av det.

Int: Men hvorfor sier du at han er feminist?

H: Jo, for han støttet kvinner, og det reflekterte han i de stykkene han lagde. I alle fall i Et dukkehjem.

Int: Helt riktig. Og hva var situasjonen i det hjemmet der?

H: Kvinnen var lei, og hun gjorde alt, og så ville hun forlate mannen.

Int: Og det gjorde hun også, sant, og ungene.

H: Ja, det var heller ikke vanlig på den tiden.

Int: Forstod du grunnen til at hun gjorde det?

H: Ja.

Int: Ja, du forstod det?

H: Ja, hun ble lei.

Int: Hva ble hun lei av?

H: Av å gjøre alt, vaske, lage mat, ta vare på ungene. (Hassan3)

Int: Hva vil du si at temaet er for noe, i stykket?

C: At det var om mye undertrykkelse av kvinner. At han vil vise det på en måte.

Int: Men hun hadde det jo ikke så ille, sånn materielt.

C: Nei, ikke akkurat. Men eg er ikkje sikkert, men eg mener liksom det er en ting [uhørbart] og det var ikkje så mye likestilling. Nora hadde ikkje jobb, hun måtte være sånn, måtte være hjemme å rydde huset og lage mat og sånne ting og passe på ungene. Det var på en måte kvinnens jobb istedenfor å gå ut og virkelig jobbe og tjene penger.

Int: Hva tror du at Nora gjør etter at hun er gått?

C: Æh... Det vet eg ikkje faktisk.

Int: Nei, det er det ingen som vet.

C: Nei. Hehe. Hva eg tror?

Int: Ja.

C: Kanskje vandre rundt i verden og se nye ting og prøve å finne seg selv, og skjønne hva hun selv egentlig vil. Ja. (Cindy3)

P: Et dukkehjem handler om Helmer og Nora som er gift. Og der Nora på en måte, hun skal egentlig bare være et statusbevis for Helmer. Så hun er pent kledd, passer på barna og lager mat og sånne ting. (Petter3)

At Nora bryter ut av ekteskapet fordi hun er lei ansvaret for barna og husarbeidet, er en lesning som går på tvers av for eksempel etablerte, akademiske lesninger der Noras erkjennelse av at hun selv ikke blir gitt ansvar for eget liv, og heller ikke for sine barn, blir det avgjørende for ekteskapets utfall (Hamm 2006; Cavell 1996). Ut fra den sterkt leserorienterte resepsjonsteorien er kanskje Zofia, Hassan, Cindy og Petters lesninger plausible, men med et utgangspunkt om at betydningspotensialet

allerede er innskrevet i teksten, trer det at hele fire lesninger fremstiller Noras huslige plikter som tungen på vektskålen for det helmerske ekteskapet, frem som ganske oppsiktsvekkende. Hvordan kan en slik felles fortolkning oppstå når den gitte teksten forteller særdeles lite om barnepass, husvaske eller matlagning?

Lesningene tyder på en annen referanse for tolkning enn selve teksten og dens historiske kontekst. Nora blir beskrevet som uselvstendig, og dette er det sentrale plottet. Hun må derfor prøve «å finne seg selv» og «å skjønne hva hun selv vil». Informantenes resonnement må se noenlunde slik ut: Husmødres passer barn, vasker og lager mat. Dette er plikter, og plikter gjør mennesker ufrie. Å være ufri betyr at man ikke «tenker selv» eller «står for» meningene sine. Når husmoren Nora bryter ut av ekteskapet, er det fordi hun har behov for «å tenke selv». Det motsetningsfulle mellom husmoderlige plikter og «å tenke selv» medierer en forenklet og til dels tabloid fremstilling av vår samtids likestillingsdiskurs, men antyder samtidig en mangel på historisk lesning for eksempel ved at man ikke forestiller seg at den borgerlige hustruen har både barnepike og kjøkkenhjelp. På samme måte som hos Therese, Jonathan og Donatila, trer tekstlesningen hos disse fire informantene frem som en reproduksjon av mening som forenkles innenfor hverdagsspråkets diskursive rammer fundamentert i samme metafor som de fremstiller seg selv gjennom.

I Zofia, Hassan, Cindy og Petters lesninger gir mangelen på en metastyrt lesestrategi seg et svært underlig utslag i teksttolkningen. Problemet i didaktisk sammenheng er ikke selve verdikodene som tolkes inn i teksten. Problemet er at tolkningen forenkles og tilpasses slik at de *bekrefter* informantenes allerede eksisterende meningsbærende skjema. Ziehe sier at elever som søker bekræftelse, finner bekræftelse. Olin-Scheller, Årheim og Penne sier at dette skjer når leseren overlates til seg selv. Da lærer de ikke å erobre nye leseroller. Lesemåter som bare bekrefter det informantene allerede vet, åpner ikke opp for ny tenkning, og dersom skolen bygger opp under slike lesemåter, faller begrunnelsene for litteraturlesing som denne avhandlingen støtter seg på. Disse lesemåtene kjennetegnes av manglende inkludering av den andres perspektiv (Iser 1978; Aase 2005b; Rosenblatt 1978), fraværet av sekundære kontekster for meningskonstruksjon (Gee 2008; Penne 2010; Årheim 2007) og av at leserne ikke har erobret nye leseroller (Scholes 1998; Olin-Scheller 2006). Istedenfor spilles tekstene nært opp til informantenes egen identitet (Ziehe og Jacobsen 2004). Da er mulighetene for å utvikle metaperspektiver små. Man lærer ikke å tenke, som Olson (2009) uttrykker det.

7.2.2 Hassan og Nicolai om Krohgs *Albertine* Hoels «Den første» og Ibsens *En folkefiende*

Informantenes lesninger av *Et dukkehjem* støtter påstandene om individmetaforens styrende kraft på tekstlesningen. Nicolai og Hassans vurderinger av tekster av Krohg, Ibsen og Hoel er også slående eksempler på dette. Her vurderer Hassan Albertines endelikt ut fra verdier som det allerede er gjort rede for.

Int: For eksempel ... husker du Albertine?

H: Ja, delvis.

Int: Hun som ble prostituert.

H: Ja, hun ja.

Int: Den teksten på en måte motsier det de fleste av dere sier. Dere sier at dere er frie, men så kommer det en tekst som sier «nei, dere er ikke frie».

H: Ja.

Int: Fikk den teksten deg til å tenke noe nytt, eller forstå noe eller?

H: Eg mener fortsatt vi er frie, eg, du styrer deg selv.

Int: Ja.

H. Men det finnes regler.

Int: Ja. Hva er reglene?

H: Nei, det er mye. Det er jo ikke alt du kan gjøre, du kan jo ikke rane en bank for eksempel. Men ... ja, du styrer deg egentlig selv, du bestemmer handlingene du gjør.

[...]

H: Hvis du velger å bli prostituert, så velger du å bli det.

Int: Ja.

H: Det er ikke sånn «nei, det er så synd på henne som har blitt prostituert». Det er noe man har valgt å bli, det. Det finnes tusenvis av muligheter i livet, å bli noe annet enn prostituert. (Hassan5)

Den historiske konteksten som teksten ble plassert i i undervisningen; naturalismen og dens vekt på arv og miljø som determinerende for livsløp, står i et motsetningsforhold til ideen om det autonome individets frie valg. Det er altså et potensial for desentrering i møte med denne teksten, men som vi ser, skjer det ingen forrykning av «det selvsagte» når Hassan møter tekstens forståelseshorisont (Iser 1978); teksten om Albertine får slett ikke Hassan til å reflektere på nye måter. Det ser heller ut til at teksten fungerer som en bekreftelse på det Hassan allerede mener; livet består av selvstendige valg. Hassan gir ingen argumenter for denne antakelsen, annet enn at han fastslår at «det finnes tusen andre muligheter». Argumentasjon erstattes av rettferdiggjørelse av det Hassan allerede mener.

For at tekstene skal kunne være noen annet enn en bekreftelse av det man allerede vet, må man for eksempel kunne tenke seg at Albertines skjebne ikke kan vurderes ut fra dagens forhold. Da må man møte teksten med en historisk bevissthet der man forsøker å konstruere forholdene på 1800-tallet, forholdene som danner den historiske rammen for for eksempel fortellingen om Albertine. Deler av denne rammen har Hassan fått presentert i klassen gjennom en naturalistisk modell for virkelighetsbeskrivelse. Hassan bruker ikke denne rammen. Hassan tar utgangspunkt i seg selv og så generaliserer han. Primærdiskursen er først og fremst rettferdiggjøring av egen sosial verden (Gee 2008). I Hassans primærdiskurs, dypt fundamentert i individmetaforen, har de prostituerte bare «seg selv å takke». Fortellingen om Albertine blir slik en bekreftelse, en gjenkjenning og en rettferdiggjøring av metaforen om det autonome individet som han selv slutter seg til. Tekstens får da en funksjon som er stikk i strid med begrunnelsene for litteraturlesing som gis av de teoretikerne og litteraturdidaktikerne som denne avhandlingen støtter seg på.

Nicolai forstår dr. Stockmans prosjekt i Ibsens *En folkefiende* ut fra samme verdikoder som Hassan forstår *Albertine*. Det handler om en etikk fundamentert i individmetaforen som får sin formulering gjennom frasen «å stå på sitt» og vurderes ut fra om man «tar de rette valgene».

N: Ja, den En folkefiende handler jo rett og slett om hvordan... om å stå på sitt. Og å være moden nok til å ta de rette valgene. Ja, at de som er fagpersoner, er de som har rett, og det er rett og slett det med at du kan ikkje, at du gjerne må bli sveket da, hvis man går mot strømmen, da. Og rett og slett det å være moden nok til å stå på sitt, og hvis du mener du har rett, så ikkje bøye av selv om det er veldig vanskelig. Det er vel det han prøver å få frem der, og litt sånn om samfunnet på den tiden og at de tenkte veldig gammeldags.

Int: Ja, på hvilken måte.

N: Nei, det var vel at de tok... liksom de gamle, måten å tenke på, eller det at man hørte på de gamle, altså på det den forrige generasjon hadde sagt. (Nicolai3)

I Nicolais lesning blir målestokken for det siviliserte samfunnet enkeltindividets muligheter for å ha selvstendige meninger på tvers av det allment aksepterte. Dette handler altså om makten som det kollektive utøver på individet og som individet må frigjøre seg fra for å kunne tre frem som et «ekte» individ. På samme måte som Silje og Jons lesning av *Et dukkehjem*, fører ikke Nicolais lesning av *En folkefiende* til vesentlige kollisjoner med mer gjengse autoritative lesninger. Realismens fremstilling i læreboka speiler i det vesentlige informantenes ideer om frie og selvstendige valg. Nicolais lesning skiller seg derfor ikke i vesentlig grad fra konsensuslesningen av Ibsens stykke (Kaspersen 2009), men når den samme ideologien også projiseres på Hoels «Den første», kommer rammene for tenkningen tydeligere frem. Nicolai er en av svært få som i intervju4 forsøker å forstå teksten om Anders innenfor en psykoanalytisk tankegang slik teksten har blitt kontekstualisert i klassene:

N: Ja, du ser hvordan du blir påvirket av de forskjellige instansene tidligere i alle fall. Hvordan folk har ledd av han, og han har oppført seg sånn selv om han opplevd det dårlige før da, at han har blitt påvirket av dem rundt seg. Han har det liksom i bakhodet, at han ikke greier å si det derre «jeg elsker deg» eller ett eller annet, «glad i deg» fordi han har blitt såret tidligere da. ... at han har traumatiske opplevelser fra at han hadde sagt noe eller oppført seg på den måten da. Da kan du se at det spiller inn litt psykologi der, at han har noen sperrer i hvert fall oppi hodet da. (Nicolai4)

De psykososiale skjemaets vektlegging av begrensinger på frihet må forstås som et konkurrerende skjema til skjemaet om det autonome individet. Så lenge samtalen med Nicolai dreier seg om spørsmål som har blitt diskutert i norsktimen, holder han fast ved det psykoanalytiske perspektivet. Individmetaforens styrende kraft viser seg først når han blir bedt om å spekulere fritt om Anders' videre utvikling. Da gir han slipp på den psykoanalytiske forklaringsmodellen som han inntil da har støttet sin lesning på, går ut av denne konteksten og fremstiller Anders' fremtid innenfor rammen som metaforen om individuelle autonome valg setter.

Int: Hvis vi spekulerer enda litt mer da i forhold til denne teksten, eller denne figuren Anders da. Hvordan tror du han blir når han blir voksen?

N: Det så ut som om han var på en, på vei til å begynne å stå opp for seg selv i alle fall. Så han blir vel kanskje en fyr som står opp for seg selv og ikkje tenker så mye på hva andre tenker om ham. For han har opplevd at det funket ikkje noe bra. Men... Han står opp for de tingene han mener. (Nicolai4)

I sin fortelling om Anders trer Nicolai etter hvert ut av det hermeneutiske perspektivet og fortellingen ender i metaforens hverdagspråk. Nicolais ideer om Anders' videre utvikling innebærer en radikal utvikling i karakterens personlighet. Anders' manglende selvstendighet ender i Nicolais fortelling med en frigjørelse fra omverdenens påvirkning. Da er Nicolai tilbake i den optimistiske metaforen om individet som «herre i eget hus»; Anders lærer å «stå opp for seg selv». Han tenker seg altså ikke karakterens videre utvikling innenfor tekstens psykoanalytiske forestillingsunivers, men forestiller seg karakterens frigjørelse fra andres innflytelse som en erkjennelse av at «det ikke funket» å la seg påvirke av omgivelsene. Anders vil lære «å stå opp» for egne meninger, slik de gjorde det i opplysningstiden, slik Nora ikke får sjansen til i dukkehjemmet og slik ideen om det autonome individets etikk impliserer.

7.3 Litteraturens muligheter i et literacy-perspektiv

La oss kort forlate det diskursanalytiske og vende tilbake til det didaktiske for å perspektivere følgende av en slik projisering av rådende ideologi på de litterære tekstene. Kontekst er et nøkkelbegrep i UNESCOs definisjon av literacy.

Literacy is the ability to identify, understand, interpret, create, communicate, compute and use printed and written materials associated with varying contexts. Literacy involves a continuum of learning to enable an individual to achieve his or her goals, to develop his or hers knowledge and potential, and to participate fully in the wider society (UNESCO 2004).

Literacy handler om evnen til å tre ut av egen her og nå-kontekst, gå inn i andre kontekster og erobre nye leserroller. Det handler om en metabevisthet om hvorfor en tekst er skrevet, hva teksten «vil», hvordan den virker, men også hvordan dens budskap formidles via sjangervalg og valg av språklige og andre virkemidler. Koblingen til litterære tekster er åpenbar fordi litterære tekster nettopp kan representere nye eller andre kontekster enn de vi tar for å være selvsagte. Informantdiskursene som har blitt tatt opp i dette kapittelet, gir signaler om manglende vilje til å gå inn i andre og fremmede kontekster. Det ser heller ut til å være en tendens til at arbeidet med tekstene, på et ubevisst plan, handler om å gjøre tekstenes kontekst mest mulig lik ens egen. Penne (2012) peker på en metaspråklig kompetanse som betingelse for å kunne tolke tekster ved hjelp av andre kontekster enn leserens egen innforståtte:

Alt som framstilles i vår multimediale og skriftliggjorte verden må aktivt tolkes i ulike kontekster, og vi må erfare, eller aktivt lære, at vi tolker med ulike kognitive skjema og ulik for forståelse, for eksempel om vi skal tolke en folkevis, et historisk dokument, en litterær tekst eller en juridisk bestemmelse. Derfor er *kontekstuell metabevisthet* en viktig del av literacy-kompetansen. Egne følelser og meninger må stilles på vent. En må søke å forstå andres intensjoner og andres eventuelle følelser. Denne kompetansen utvikles i en skriftkultur og kan bare utvikles i skriftkulturer. Skrift stadfester tekstens ord. Men ordene er bare «ord». Skrift «er» ikke mening. Den skrevne teksten må gis mening gjennom tolkning, og den må alltid tolkes i forhold til den konteksten den skal eller skulle gi mening i (Penne 2012: 8).

Når informantene snakker om Dr. Stockmans kamp mot kunnskapsløshet, Noras frigjøringsprosjekt eller Albertines overgivelse til samfunnsstrukturene, gjør de det med en begrenset grad av metaspråk. Isteden trer deres tale frem i primærdiskursens språk med individmetaforens etikk formulert som «stå for egne valg», «stå opp for meningene sine», «det man vil», «det man har lyst til» og «om å stå på sitt». Informantene henter sine referanser fra sitt eget her og nå og forstår tekstene ut fra disse, og blant disse referansene eller skjemaene er det individmetaforen som dominerer lesningene. Når Nora er lei av å ta seg av ungene og vaske huset, har dette lite med det gitte ved Ibsens tekst å gjøre. I mangelen på en historisk tilnærming til teksten overses det i disse lesningene for eksempel muligheten for at det finnes en hushjelp i dukkehjemmet. Isteden blir det en tolkning der individmetaforens forenkling skjema for kvinnefrigjøring, likestilling og valg danner grunnlaget for meningskonstruksjonen rundt teksten.

De kognitive metaforene er knyttet til hverdagspråket, primærdiskursen. De er meningsskapende og identitetsgivende, slik vi har sett at metaforen om det autonome individet er sterkt identitetsbærende for informantene slik den overlapper med metaforen om livsreiser der målet er selvsrealisering gjennom fremtidig utdanning og yrkeskarriere. Tolkning innenfor hverdagspråket,

uten kontekstbevissthet, skjer hovedsakelig innenfor den intersubjektive modusen (Bruner 1996), og i denne modusen står tenkning i fare for å fanges i den syntagmatiske tenkemåten normative/diskursive modus. For å tolke en tekst på et annet nivå enn i den intersubjektive, der tolkningen i hovedsak baserer seg på empati med protagonisten, må man altså tre ut av eget her og nå. Man må «sette seg selv på vent» et lite øyeblikk for se teksten fra et annet perspektiv. Det fordrer at man har en dobbeltenkning som gjør det mulig å forstå tekstens virkning her og nå, men også med en metabevisthet om konteksten den ble skrevet i.

Man kan rett og slett ikke tolke tekster utover den syntagmatiske tenkemåten hvis man ikke har et metaspråk på teksttolkning. Uten et utenfra-blikk på eget ståsted står lesningen i fare for å bli ren avkoding og en bekreftelse av diskurser som man selv befinner seg innenfor, det vil si som man danner egne meninger med utgangspunkt i. Når lesingene overlates til lesere som søker bekreftelser, blir ikke tekstarbeidet en oppøving av metaspråklige ferdigheter slik Bruner, Scholes, Rosenblatt, Iser, Mossberg-Schüllerquist, Aase eller Penne peker på som det sentrale målet med litteraturundervisningen.

Mange av eksemplene som er brukt i dette kapitlet styrker påstanden om at manglende metaspråklig kompetanse fører til at leserne ikke «parkerer» seg selv, trer ut av her og nå eller ser seg selv og andre med annet perspektiv enn sitt eget innforståtte. Analysene bekrefter slik det teorien sier; hvis man ikke kan innta metaperspektivet, er det også vanskelig å skille mellom seg selv og teksten. Når skolen ikke lykkes i å få elevene til å tre ut av primærdiskursen og over i metatenkning omkring styrende metaforiske skjema, fortsetter elevene å projisere disse skjemaene på tekstene. Da tar man utgangspunkt i seg selv og generaliserer med seg selv som eneste referanse. Da har man sannsynligvis ikke tilgang til «mægtiere språkssystemer» (Bruner 1986).

7.3.1 Å lese mot metaforen – Håkon forsøker å forstå Holbergs prosjekt

Metaperpektivet, det doble blikket, mangler i de aller fleste av de siterte lesningene, men det finnes flere eksempler i datamaterialet på lesninger der eget ståsted ikke projiseres på lesningene. Vi skal se flere av dem i kapittel 9 og 10. Her presenteres Håkons fremstilling av *Erasmus Montanus* som ett eksempel. Gee definerer metaperspektivet som evnen til å vurdere ulike diskurser i lys av hverandre. «Teaching that leads to learning uses explanation and analyses that break down material into its analytic bits and juxtaposes diverse Discourses and their practices to each other. Such teaching develops meta-knowledge» (2008: 145). De fleste lesningene som har blitt presentert i dette kapitlet, kjennetegnes av at de er fundamentert på én diskurs. Vi skal se på Håkons presentasjon av Erasmus Montanus som eksempel på hvordan lesninger i et gee-perspektiv kan se ut. Håkon er en av få informanter som er usikker på hvor frie vi er. Han er også den eneste som bringer begrepet *plikt* inn i refleksjoner rundt frihet:

H: Ja. Altså, eg vet ikkje. Eg tror at det med frihet og sånne ting, eller oppgaver eller plikter eller hva en skal kalle det, er sånne ting man aldri vil komme helt i mål med. Eg tror det, sant, du kan ikkje bare si «nei, men det var jo så mye bedre nå enn det var før». Det er alltid noe som man liksom kan forbedre da. (Håkon 5)

For Håkon er frihet en prosess, ikke en tilstand. Frihet knyttes derfor ikke bare til individet slik det gjør hos de fleste andre informantene. Det handler om noe over individet, noe som pågår på et annet

nivå. Slik tenker Håkon seg også Holbergs forfatterprosjekt; Holbergs tekst inkorporerer ulike diskursive verdikoder som møtes og prøves mot hverandre. Montanus er, som Holberg, «en opplysningens mann», men Håkon tenker seg at det også finnes en annen fornuft i Holbergs tekst.

H: Men samtidig, det han [Erasmus Montanus] kommer med, det er jo helt latterlige argumentasjoner eller konklusjoner. Samtidig som han broren, Jacob, han er mye mer jordnær og nedpå, han snakker ikke om stjerner og planeter. Han er mest opptatt av å få jobben gjort og få mat på bordet. Han er egentlig mye mer rasjonell, og det er mye mer riktig på en måte det han sier egentlig, men de hører ikke på ham.

Int: Det er jo litt interessant i forhold til at det er opplysningstid, man skulle jo tro at det var Erasmus Montanus som var helten.?

H: Absolutt. Men det som eg synes har gått igjen i mange av de tekstene, er at han holder med de svake, da, at her holder han med bøndene på en måte, i Maskerade så holder han med de unge, i Hunder og katter liker han katten best selv om det er hunden som er mest populær. Selvfølgelig, det er jo hans personlige mening. Og i Niels Klims er det kvinnen som lider, eller mennene da. (Håkon2)

På intervjuerens spørsmål om den «mistankens lys» Erasmus Montanus (representanten for det autonome individets oppkomst og opplysningstidsidealet om fornuft, opplysning, utdanning, sekularisering og kunnskap) blir utsatt for i Håkons omtale, gir Håkon et svar som tyder på en lesning som ikke går *gjennom* metaforen om det autonome individet, men kanskje heller *på tvers* av den. For Håkon er ikke *Erasmus Montanus* bare en hyllest til «den nye fornuften», men kanskje i sterkere grad en tilslutning til aspekter ved den gamle. For å kunne begrunne dette må Håkon tre ut av hverdagspråket/den kognitive metaforen og inn i metaspråket. Han møter teksten med en tanke om at Holberg har et prosjekt/en intensjon med tekstene sine, og at hans egen lesning av disse tekstene kan avdekke Holbergs overordnede idé- og verdiunivers; tekstenes moralkoder. I Håkons spørrende holdning til tekstene søkes ikke bekreftelse på det selvsagte. Håkons lese måte avspeiler en tenkemåte som Olson og Penne peker på som fundamental innenfor et literacy-perspektiv der målet for tekstoppplæring er: «to assign the appropriate mental attitude to the content expressed» (Olson 1988: 33). Håkons posisjon overfor Holbergs tekster innebærer en undersøkende avstand, og i denne avstanden kan tolkning basert på historisk metabevisshet, bort fra eget ståsted, skje.

7.4 Oppsummering

Deler av dagens skolediskurser preges av en desillusjon i forhold til en elevgruppe som etter sigende forstår skolen bare som en arena for selvutfoldelse. Dette er et sentralt poeng i Ziehes tenkning omkring kulturell ambivalens, og ligger også indirekte til grunn for mange andre teoretikers tilslutning til utfordring som pedagogisk strategi. Twenge (2006) lanserte begrepet *Generation Me* og setter opp følgende punkter som hun ser som didaktiske konsekvenser av individorienteringen:

- a «pragmatization» of the content in educational activities
- a clear identity discourse can be seen in the learning culture
- a significant demand for motivating
- popular culture has a normative function

Dette kapittelets viktigste bidrag til diskusjonen om individmakt innenfor skoleinstitusjonen, er påvisningen av konsekvensene individorienteringen kan ha for tilnærmingen til skolens fagstoff. Som

vi har sett, og som vi skal se videre i denne avhandlingens analysekapitler, er Twenges punkter også karakteriserende for denne undersøkelsens informanter og deres forhold til skole og fagstoff.

Innledningsvis i dette kapittelet ble spørsmålet «Hva er problemet?» stilt. Spørsmålet refererte til elevenes selvframstilling som samlet ble formulert som en metafor: «Jeg er et autonomt individ». Som kapittelet har vist, oppstår det et didaktisk problem når metaforen lukker tekstlesningen inne i distinkte diskursive rom som bare hentes fra lesernes mentale rom. Innenfor slike diskurser/skjema/rammer skapes selvsagte verdener som ikke trenger begrunnelser. Her trumfer behovet for trygghet og sammenheng mål om utvikling av ny mening. Problemet oppstår når undervisningen ikke fremmer desentrering, en parkering eller forrykking av eget perspektiv. Da oppstår det ikke hermeneutiske situasjoner, forforståelse om skillet mellom fiksjon og fakta trenes ikke, og det læres lite nytt.

Det er kanskje ikke så rart at elevenes meningskonstruksjon rundt tekster og litterære perioder styres av metaforen om det autonome individet. Ifølge Rose gjennomsyres vestlige kulturer, både folketeoretisk og vitenskapelig, av denne ideen.

Over the last fifty years, and with increasing vociferousness over the last decade, we have witnessed the rise of a language of the self framed in terms of freedom, autonomy, self-fulfillment and choice. The modern subject, that is to say, is attached to a project of identity, and to a secular project of "lifestyle" in which life and its contingencies become meaningful to the extent that they can be construed as the product of personal choice (2012: upaginert webside).

I noen tilfeller fører metaforen til svært forenklede lesninger, i andre tilfeller blir lesningene mer nyanserte (for eksempel Silje og Jons lesning av *Et dukkehjem* og Nicolais lesning av *En folkefiende*). Og selv om informantenes framstilling av Nora, Albertine og Anders kolliderer med konsensusforståelser av disse karakterenes skjebner og prosjekter, står informantenes framstilling av Opplysningstid i liten grad i opposisjon til tradisjonelle framstillinger av perioden. Spissformulert kan man si at den litteratur- og idéhistoriske tradisjonen også lader framstillingen av Opplysningstid med en lykkelig feiring av at «vi er fri»; en lykkelig historie om hvor langt «vi» er kommet. Det er faktisk slik at informantenes beskrivelser av Opplysningstid i stor grad imøtekommer skolens forventninger. Men analysene av informantdiskursene antyder at dette bare skjer når det er et sammenfall i tradisjonelle framstillinger av perioden og metaforen om det autonome individet. Dette sammenfallet oppstår av og til, for eksempel når det gjelder gjengse framstillinger av opplysningstid, realismens tekster og de amerikanske filmene.

Det vi ser er altså en forbløffende grad av synkronisering mellom informantenes selvframstilling, rammene for deres framstilling av historiske hendelser og deres tolkning av litterære tekster. Forrige kapittel ble avsluttet med påstander om tautologier i forholdet mellom historiesyn (den progressive utviklingsmalen) og selvframstilling (metaforen om det autonome individet). Med utgangspunkt i dette kapittelets analyser kan påstanden utdypes. Begrunnelsen for tautologisk tenkning hviler på en argumentasjon om at elevenes selvforståelse bekreftes av en annen forforståelse; den skjematiske narrative malen, samtidig som den skjematiske malen forsterker informantenes selvforståelse slik den kommer frem gjennom den kognitive metaforen.

I dette kapittelet bringes et tredje element inn i problematikken; tekstlesing og -tolkning. Informantenes lesninger av de litterære tekstene er altså et tredje element som kan belyse påstanden om tautologisk tenkning. Lesningene peker ikke i retning av tautologier. Her er det få

eksempler på (hermeneutisk) sirkelbevegelse eller en vekselvirkning mellom leserhorisont og teksthorisont. Det er elevenes selvforståelse som i dominerende grad projiseres på de eldre tekstene. Man kan da si at påstandene om at den historiske malen virker som identitetsressurs (Wertsch 2002) er svekket, og at det isteden kan se ut til at det er den kognitive metaforen, her og nå-perspektivet, som virker på det narrative skjemaet for historiske forløp, på samme måte som den virker på elevenes tekstlesninger. Da går projiseringen i én retning, fra eleven til fagstoffet.

Metaforen om det autonome individet henter sin bekreftelse i samtidsdiskurser (Rose 2012) og produseres og reproduseres i folketeorier, så vel som i vitenskapelige diskurser. Analysen nærmer seg da Ziehes påstander om en ungdomskultur med tendenser til regresjon og egosentrisme. Når informantene snakker om seg selv, sier de det samme som når de snakker om opplysningstiden, om Nora, om Albertine, om Anders og om Dr. Stockman, og da kan man metaforisk snakke om aspekter ved en narsissistisk kultur som nedfeller seg i elevs resepsjon av faglig stoff.

Kapittel 8: «Vanskelig barndom – voksent individ»

Kulturelle forskjeller har i analysene blitt forsøkt avdekket gjennom forforståelse. Forforståelsen er innenfor denne avhandlingens teoretiske rammeverk blant annet forklart som kulturelle modeller eller folketeorier, rammer for meningskonstruksjon. Folketeorier kan være bygd på både narrative og metaforiske skjema, og i kapittel 5 så vi at informantene aktiviserte samme narrative skjema for konseptualisering av historiske hendelser i norgeshistorien, og videre, i kapittel 6 og 7, at individmetaforen er styrende både for selvforståelse og i lesningen av de litterære tekstene. Når elevene ved Lien videregående skole introduseres for psykoanalysen, møter de et konkurrerende skjema til metaforen om det autonome individet. I dette kapittelet undersøkes det om skjemaet for psykososial utvikling har samme meningsdannende kraft som ideen om frie individer som styrer sitt liv på grunnlag av autonome valg. Kapittelet kan derfor leses som en utdyping av resonnementene og påstandene i kapittel 6 og 7.

Avhandlingen hviler på innsikter om at kapasiteten for narrativ konfigurasjon er mental, mens produktene/resultatene av denne prosessen er formet gjennom plottene og det konseptuelle begrepsapparatet som er til stede i kulturen der produktene blir fremført (Gee 2011; Bruner 1986, 2003; Polkinghorne 2005; Penne 2006). Kulturelle skjema; folketeoretiske, narrative og metaforiske, inngår i Diskurser slik Gee fremstiller det. Narrativ strukturering tilfører hendelser mening ved å spesifisere deres rolle i og bidrag til fortellingenes slutt. Skjemaet for psykososial utvikling er et narrativt skjema som forklarer psykososiale forholds konsekvenser i et livsløp. Det handler altså om det samme som Wertsch kaller skjematiske narrative maler. På samme måte som Wertsch, legger også Polkinghorne vekt på det fenomenologiske ved narrativ strukturering.

Donald P. Spencer and Roy Schafer have proposed that psychoanalytic interpretations are less recoveries of real events of early childhood and the operations of real psychic structures than they are narratively organized creations that serve to give unity and wholeness to the patient's life (Polkinghorne 2005: 15).

Vi er altså tilbake til narrativen; det primære strukturerende skjemaet for organisering og konstruksjon av mening i interaksjonen mellom eget selv, andre og fysisk «virkelighet». Det skal ikke handle om narrativ metode for å avdekke psykoanalytiske «sannheter», men et mulig meningskonstituerende narrativt skjema som i diskursanalysen er et redskap for undersøkelse av meningskonstruksjonen i informantdiskursene.

Som vi har sett, er det stor enighet blant kulturteoretikere om at narrativer er kulturelt tilførte verktøy for meningsdannelse (Bruner 1990; Polkinghorne 2005; Gee 2008; Wertsch 2002; Copley 2001). «The narrative people employ for this purpose are those proposed for them by their cultures. The dominant cultural stories assign them roles in which they are the scapegoat for problems they encounter» (Polkinghorne 2002: 15). Man skulle derfor kunne tenke seg at narrativen om vanskelig barndom som kulturelt tilført plott, et plott som utover på 1900-tallet fikk styrket sin kulturelle sannsynlighetsverdi gjennom psykoanalysens utarbeidete, mer eller mindre vitenskapelige teorier i

Vesten, derfor er en forforståelse som elever med kulturbakgrunn i vestlige kulturer ville dra fordel av i møte med tekster bygd over dette plottet. I et slikt perspektiv er psykoanalyse spesielt interessant i forhold til forforståelse og litteraturlesing fordi freudianismen fremdeles dominerer vestlig tenkning som «rasjonell» fremstillingsform når det gjelder det som defineres som en psyko-seksuell utvikling: Samtidig med at vi kan forstå oss selv som rasjonelle, er vi ikke «herre i eget hus», men styrt av psykologiske disposisjoner og «skjellsettende opplevelser i tidlig barndom». Dette er en modell, et narrativt skjema, som speiles i moderne litteratur, så vel som moderne rettstenkning og psykologiske diskurser. Samtidig står skjemaet i et konfliktfylt forhold til skjemaet om det autonome individet. Hvis begge skjema er potensielle kognitive ressurser for selvforståelse og meningsproduksjon, kan man derfor tenke seg at det oppstår diskontinuiteter i meningsdannelsen.³⁹

Narrativ strukturering er knyttet til fortellerens kulturelle bakgrunn fordi dens funksjon som verktøy i komposisjonen av fortellingen skjer innenfor kulturspesifikke plott og rollerepertoar. Bruner tenker seg at mennesket er predisponert for narrativ forståelse, men at «the culture soon equips us with new powers of narration through its tool kit and through the traditions of telling and interpreting in which we soon come to participate» (1990: 80). Også sosialkonstruktivistiske perspektiver, eller sosiale læringsperspektiver, tar utgangspunkt i at det finnes kulturelle variasjoner i narrativ strukturering. Da tenker man seg at kapasiteten for narrativ strukturering er tilegnet gjennom internalisering av strukturer i kulturelle historier man har lest eller hørt (Polkinghorne 2005: 7). Slik er meningsbærende plott tilført fra repertoaret av fortellinger som finnes i individets kultur. Narrativ strukturering er ikke bare en enkel funksjon av gjenkalling av fortiden. Narrativ forståelse er retrospektiv tolkende komposisjon som fremstiller fortidige hendelser i lys av samtidsforståelses vurdering av deres viktighet (Wertsch 2002). Perspektivet der kulturell diversitet blir forstått som variasjoner for struktureringen av narrative produkter, er konsistent med Vygotskys synspunkt om at kulturelle produkter som språk eller andre symbolske systemer medierer tanke og preger individers representasjon av «virkeligheten» (Vygotsky 1978).

8.1 Det narrative skjemaet for psykososial utvikling

Det er ikke kunnskap eller kritiske lesninger av freudiansk psykoanalyse som undersøkes, men psykoanalyse mediert gjennom en folketeoretisk modell om psykososial utvikling. Som et folketeoretisk skjema vil modellen fremtre som en ofte ikke-bevisst teori om sammenhenger i den sosiale verdenen, en prototypisk struktur som gjør det mulig for oss å ha ta-for-gitt-antakelser i møte med den ytre verdenen, eller mer spesifikt; forutinntatte antakelser om menneskers idiosynkratiske forhistorie.

Det er denne narrativen som etterspørres i intervju4 etter at elevene har avsluttet undervisningen om psykoanalyse og dens påvirkning på litteraturen på 20- og 30-tallet. I A-klassen leste elevene Stenersens novelle «Drift», og i B- og C-klassen ble utdraget «Den første» fra Hoels roman *Veien til verdens ende* gjennomgått. Ett av spørsmålene i intervjuguide4 var formulert slik:

³⁹ Som vi har sett, er det ikke slik at brudd/diskontinuiteter mellom identitetsbærende skjema fører til meningstap, anomali eller krise (Strauss 1992). Ulike skjema kan eksistere side om side i en kultur, men vil variere i virkekraft til ulike tider, i ulike kontekster, mellom grupper eller mellom individer. Felles for dem er likevel at de er konstituerende for meningsdannelsen.

Hvis vi tenker oss noen som sitter rundt et bord og prater om en mann for eksempel. De har pratet lenge om ham, og til slutt sier de «nei, men du vet, han har hatt en veldig vanskelig barndom». Hva har de snakket om når det gjelder den mannen da? (Intervjuguide4)

Spørsmålet spiller opp mot et narrativt skjema som man kan anta eksisterer som en folkemodell, i alle fall blant de majoritetsspråklige informantene. Det er ment for å undersøke en kulturell kunnskap/kulturell redskap, et narrativt skjema, som kan si noe om sammenhengen mellom vanskelig barndom og dens konsekvenser for voksenlivet. Frederic, Øystein, Ravi, Petter, Donatila, Emine og Hassan kan stå som eksempler på de korte formuleringene av modellen:

F: Kanskje han oppfører seg annerledes, og at det da er en følge av at han har hatt en vanskelig barndom. (Frederic4)

Ø: At han har psykiske problemer kanskje. Og ja, kanskje litt vanskelig person å snakke med. (Øystein4)

R: Hvis det er snakk om barndom, så hadde eg tenkt sånn, æh, at han fyren er litt forstyrret, at han har noen handlinger som han har fortrenget i livet som igjen. Altså den fortrenningen som er grunnen til handlingene hans. (Ravi4)

P: Det kan jo være mange former for det, enten at det er en som har gjort en kriminell handling, kanskje gått på rus eller noen sånn, eller på en måte helt motsatt, sitter for seg selv og er veldig mye lei seg. (Petter4)

D: Fordi kanskje han ser ikke glad ut. Eller han gjør noe som er kanskje unormalt.

Int: For eksempel?

D: Hmm. For eksempel, ... han sitter alene, han snakker ikke, ja, da kan noen si sånt. (Donatila4)

E: Eg vet ikkje. Helt annerledes ut i fra holdt eg på å si det vi kaller det normale da. Enten så er de hyperaktive eller sinte eller så er de veldig stille. Som oftest er de jo egentlig sinte og sure hele tiden, slik som eg er. Hehe. Neida. (Emine4)

H: Nei, han kan gi tegn, dårlige tegn. Men hvis de kan se det, så kan det hende at det er noe som har skjedd med dem også. Altså, hvis de ser mannen og sier han har hatt en dårlig barndom. Ja, hvordan vet de det?

Int: Ja, hvordan vet de det? Kan du tenke deg det, kan du fantasere?

H: Eg vet ikkje. Kanskje ikkje like utadventd som andre, æh, vet ikkje, oppfører seg annerledes. Er annerledes. (Hassan4)

Informantene tenker seg at det er et årsak-virkningsforhold mellom fortid og nåtid, mellom vanskelig barndom og annerledeshet, psykiske problemer, asosial oppførsel eller kriminell løpebane i voksen alder. Alle de majoritetsspråklige og majoriteten av de minoritetsspråklige baserer sine svar på en tanke om at «unormal» oppførsel hos subjektet kan kobles til vanskelig barndom. De foregående sitatene er eksempler på mer syntagmatiske fremstillinger av skjemaet. Siljes svar er et eksempel på mer paradigmatisk fremstillinger av modellen:

S: Det er hvis folk har gjort noe dårlig, en handling, så forklarer gjerne folk det med at han har hatt en dårlig barndom. At han vet ikkje om noe bedre, ja, at han gjør noe som kanskje ikkje er så bra. Men det forklares ut fra at han hadde det vanskelig da han var mindre. Som har påvirket han da. (Silje4)

Siljes påstand er at dette er en vanlig tenkemåte; negative handlinger eller handlingsmønstre kobles til vanskelig barndom. Silje beskriver her et skjema som ikke handler om psyko-seksuellutvikling, men som er nærmere knyttet til en sosiologisk eller psykososial utviklingsmodell. Skjemaet sannsynliggjør teorier om sammenhenger mellom barndom og det voksne individet og muliggjør forklaringer på enkelthandlinger og handlingsmønstre. Skjemaet anerkjennes av alle de majoritetspråklige informantene, også av Stingo som kanskje er den i informantutvalget hvis diskurs er tyngst forankret i en syntagmatisk tenkemåte.

S: For eksempel sånn. Det er jo en som heter, vi kaller ham Pondus da. Han hadde jo da, for å si det sånn, en vanskelig barndom da, han bodde jo bare med moren og sånn. Og så døde jo hun, og så ble jo han, ikke akkurat uteligger da, men han vasker seg aldri eller noe, og så går han bare rundt i byn og sånn og spør «har du penger til meg eller røyk» eller noe sånt. Hvis noen spør hva som har skjedd med han, så sier man bare at han hadde en vanskelig barndom for å si det sånn. (Stingo4)

Ahmed henter også eksempler på skjemaet fra sitt eget sosiale rom. Her forteller han to historier bygd på samme narrative modell.

A: Altså, det har jo noe, det er jo noe rett i det for det. Vi hørte da, det var en jente da som hadde en presentasjon i klassen vår, i historietimen da, for vi hadde om Bastøy og guttehemmet, og da kjente jo hun, eller moren hennes, kjente en som var på et barnehjem, ikkje barnehjem, eller hva de kalte det nå igjen, et guttehem da, der alle de ikkje-greie guttene skulle reise da. Og der fikk jo han nesten ikkje noe mat, over tiden sant, så slapp han jo ut senere, og nå så tar han og hamstrer alt, og gjemmer alt i underbuksene sine.

[Latter]

Int: Og dette er en voksen mann?

A: Ja, dette er en voksen mann, ja, og han kaster ingenting, huset hans er fullt av all slags ting. Og så får han ikkje lov å handle lenger, for når han skal betale i kassen, så åpner han jo buksene sine og trekker pengene fra underbuksen. Og det er ingen som vil ta i de pengene.

Int: Hehe.

A: Ikkje sant. Det må jo nesten ha noe å si, for hvorfor blir han sånn og ingen andre sånn, sant. Og så har vi de som var i konsentrasjonsleirer, sant. Etter at de gikk ut, så begynte de å, altså, da, det fortalte også historielæreren om en mann, han kunne ikkje se smuler på fatet sitt for at han måtte plukke det opp og spise alt sammen. For han hadde lært at sult, det er noe han ikkje vil ha, absolutt ikkje vil ha. Og han hadde jo vært der siden han var liten. Så det må jo ha noe å si. Ja. (Ahmed4)

Stingo og Ahmeds eksempler er konsistente med Siljes paradigmatisk forklaring av modellen og altså hennes påstander som at det er slik vi tenker. Stingo og Ahmeds historier sier også noe om hvordan skjemaet er tilgjengelig og forsterkes og bekrefte i deres sosiale rom; Ahmeds første fortelling tar utgangspunkt i en norsk film. Fortellingen har først blitt fortalt av moren til en klassevenninne og videre fra datteren til historieklassen. Stingo henter sin fortelling fra nabolaget der han har vokst opp. Der har han møtt mannen med vanskelig barndom, og der har han fått høre mannens historie. Stingos fortelling avsluttes med en kommentar som medierer det «man» vanligvis sier. At guttene husker fortellingene godt og fremfører dem med streng konsistens, kan man lett

forklare innen kognitiv skjemat teori. Historiene blir av begge strukturert av det narrative skjemaet for psykososial utvikling. Via dette skjemaet gjøres historiene lette å huske fordi fortid og nåtid gis sammenheng i et velkjent kognitivt skjema.

Også Zofias svar viser skjemaets rekkevidde og muligheter for å skape sammenheng. Hun kobler vanskelig barndom til rusbruk. Dette har hun nettopp hatt om i sosialkunnskapen, og det hun har lært der, huskes lett slik det knyttes til folketeorien.

Z: Nei, eg tenker mer sånn alvorlige situasjoner rett og slett. Liksom, det første som faller meg inn er rusmidler, for det er jo sånn som vi har hatt om nå i sosialkunnskapen. Det var liksom det som slo meg først inn. (Zofia4)

Cindy peker, som Petter og Donatila, på mulighetene for at vanskelig barndom kan skape asosiale individer.

C: Det vil selvfølgelig påvirke personen hvis du er vokst opp i sånn, det kan hende at personligheten blir helt sånn vekke og at man merker... at ingen på en måte kommer nær ham. Eller hvis han tar det positivt og ikkje tenker så mye over det, så kan han kanskje lære seg det at når han blir voksen og får barn, så vil han ikkje behandle ungene sine sånn. Altså, han kan enten lære seg av det, eller ta det veldig ille og ikkje lære seg noe av det, for å si det sånn. (Cindy4)

Cindy ser to ulike utfall av vanskelig barndom; man kan lære av de feilene som har blitt begått, men hvis man ikke lærer av dem, vil det gå «ille». Nina ser også flere mulige utfall som resultat av vanskelig barndom.

N: Når de sier det, mener de kanskje han er, han er en vanskelig person å ha noe med å gjøre, eller tenker jeg at han er så aggressiv kanskje. Hehe. Og at han går alltid i forsvarsposisjon og så kan det hende at han har psykiske problemer, og ikkje har det helt fint i livet.

Int: Ja.

N: Eller hvis du ser det på en annen måte, for eksempel, selv om han hadde en vanskelig barndom, så klarte han å bli så god menneske. Så det er måten du ser det på. (Nina4)

Beate, Nicolai og Jon peker på normative sider ved folketeorien og setter den opp mot ideer om individuelt ansvar for handlinger; normer som er styrende for ideen om det autonome individet.

B: Han har vel kanskje gjort noen som han ikke helt, noe som er litt utenfor sosialt aksepterte normer da. Og da er det veldig enkelt å si at «nei, men han har hatt det så vanskelig, han har hatt det så fælt. Det gjør ingenting». Og da er det, istedenfor å akseptere det at han ikkje er som alle andre, og er modig nok til å ta steget å gjøre noe, eventuelt da, for å ta den positive vinklingen, og gjøre noen utenfor sosialt aksepterte normer, så blir det istedenfor det, at han får en slags tilgivelse. Han har hatt det vanskelig tidligere og derfor blir det akseptert at han ikkje er som alle andre. (Beate4)

Vanskelig barndom kan, slik Beate ser det, ha positive konsekvenser ved at det kan skape individer som handler selvstendig i forhold til «sosialt aksepterte normer». Samtidig gjør skjemaet det mulig å frskrive individer ansvaret for deres handlinger. Dette siste uttrykker Beate skepsis til; det blir for «enkelt». Nicolai og Jon peker også på mulighetene skjemaet gir for å bli fratatt ansvar for «dumme» handlinger.

N: Det virker ikkje som om det har gått så veldig bra i alle fall. Han reagerer eller gjør noe dumt eller ett eller annet sånn der, at du prøver å unnskyld ham eller finne en forklaring på hvorfor han handler som han handler. At det ikkje bare er ren ondskap i ham og sånn som det derre der, men at det er en grunn til at han handler som han handler. At han har opplevd ting før som ikkje har vært bra. Derfor handler han på den måten. Det er det eg tror da. (Nicolai4)

J: Nei, da er han kanskje mistilpasset eller gjør kanskje ting som ikkje er sosialt akseptert, og så skylder de på at han har hatt en vanskelig barndom, og det har påvirket til oppføre seg..., eller gjøre de tingene han gjør i dag. (Jon4)

Distinksjonen som disse tre peker på mellom det «essensielle ham» og handlingsmønstre «han» ikke har kontroll over, er svært konsis med gjengse forståelser av hva psykoanalysen har bidratt med når det gjelder beskrivelser av «det ubevisste». Som Beate mener Nicolai og Jon at skjemaet for vanskelig barndom kan fungere som et redskap/teknologi for å flytte ansvar for handlinger bort fra individet; det er ikke ham som gjør det, det er noe utenfor ham som har gjort at han har handlet slik som han har gjort. Slik markerer både Beate og delvis også Nicolai og Jon avstand til offermetaforikken.

Teorier om psykososial utvikling trer frem fenomenologisk som en klar og spesifikk folketeori i datamaterialet; en narrativ teori med muligheter for å skape en selvforståelse ved å koble biografisk fortid til nåtid, handlingsmønstre hos det voksne individet er konsekvenser av barndomserfaringer. Narrativens rekkevidde er stor. Den brukes til å kontekstualisere skolefaglig kunnskap, den koples til film, til historier fra elevenes nærmiljø og til gjengse tenkemåter som «folk» opererer med.

8.1.2 Eksempler på at skjemaet ikke aktiveres

Hypotesene i prosjektsøknaden om forskjeller i forforståelse mellom minoritets- og majoritets-språklige bekrefte ikke gjennom materialet i intervju4. Det er imidlertid to svar som skiller seg ut fra skjemaet «vanskelig barndom – unormal oppførsel i voksen alder». Svarene er begge gitt av informanter med minoritetsspråklig bakgrunn og gir få signaler om at disse informantene tenker seg en sammenheng mellom barndom og voksenliv, slik de andre informantsvarene gjør. La oss først se på Lidijas resonnementer rundt spørsmålet:

Int: Og så hvis vi tenker oss en situasjon at noen sitter og preiker. Og så snakker de om en mann, eller, ja. Og så sier de liksom «nei, du vet, han har hatt en sånn veldig vanskelig barndom».

L: Mmm.

Int: Hva er det de egentlig snakker om når det gjelder han mannen da? Hva er på en måte samtaleemnet når noen sier «Nei, han har hatt en veldig vanskelig barndom»?

L: Hva mener du liksom?

Int: I hvilke sammenhenger er det vi sier om noen at de har hatt en vanskelig barndom?

L: Hvordan han har hatt det eller hva går temaet inn på liksom?

Int: Ja, hva, altså, hva har de snakket om før de sier «å, nei, han har hatt en vanskelig barndom»?

L: Mmm. Avhengig hva han... eg vet ikkje. Det kan være at han har hatt en vanskelig barndom på grunn av foreldrene hans eller noe sånt eller mobbing på skolen. Så har temaet gått inn på forskjellige ting. Og så har de sikkert begynt å snakke om han mannen.

Int: Ja, hva er det med han mannen da? Kan du tenke deg hva det er med han mannen siden noen sier om han at han har hatt en veldig vanskelig barndom.

L: Eg vet ikkje. (Lidija4)

Lidija forstår ikke intervjuerens spørsmål. Når hun forsøker å gi et adekvat svar, beskriver hun *hva* en vanskelig barndom kan være. Nå er det slik at spørsmålet er uklart for flere av informantene, men med videre presiseringer svarer de adekvat i forhold til det paradigmatisk spørsmålet. Som tidligere vist er ikke Lidijas diskurs overveiende forankret i en paradigmatisk tenkemåte, og hennes inadekvate svar kan derfor forstås i dette perspektivet. Men heller ikke når spørsmålet blir presisert syntagmatisk, gir Lidija et svar som er konsistent med modellen for psykososial utvikling.

Int: Nei, men når du tenker om andre mennesker, tenker du «å nei, hun er så æh... merkelig at det må ha vært noe i barndommen» eller?

L: Æh... Det kan være liksom, men. ... Eg kjente en jente. Hun hadde det skikkelig vanskelig på ungdomsskolen, så hun har vært aggressiv og ville sloss og sånt. Men nå er hun ikkje sånn altså. Men ja. Det kan være at hun har fått seg venner eller noe sånt men... men eg ser ikkje på folk, det er et eller annet gale med han. Men eg ser på av og til hvis folk er sånn skikkelig, ser på deg skikkelig ekkelt, ja, det må være et eller annet noe med familien at. (Lidija4)

Lidijas eksempler er ikke konsistente i forhold til skjemaet. Det første eksempelet handler om en jente som var aggressiv og som sloss mye på ungdomsskolen. Nå har jenta fått seg venner, så problemet er løst. Eventuelle konsekvensene av tidligere vonde opplevelser blir rett og slett utlignet når jenta trer inn i et sosialt fellesskap. Lidijas andre eksempel er muligens løst knyttet til skjemaet, og her handler det om problemer i familien. Som vi skal se i kapittel 9, er Lidijas elevdiskurs nært knyttet til en familiediskurs, og det er trolig familieskjemaet som aktiviseres i det andre eksempelet, ikke en individuell intrapsykisk forklaring på utvikling.

Den andre informanten som muligvis ikke gjenkjenner narrativen er Jonathan. Også hans diskurs er hovedsakelig forankret i en syntagmatisk tenkemåte, og også han har problemer med å forstå hvor intervjueren vil med spørsmålet sitt.

Int: Og la oss tenke oss en situasjon der noen sitter rundt et bord å preiker. Og så preiker de om en mann, og så er det noen som sier «ja men du vet, han har jo hatt en vanskelig barndom». Hva er det med denne mannen som, tror du, gjør at de sier at han har hatt en vanskelig barndom?

J: Kanskje fordi han ikkje blitt behandlet skikkelig av foreldrene. Eller vennene eller at han ikkje har hatt venner når han var liten. Eller han har havnet i feil miljø for eksempel. Så at han ikkje, ja, ikkje hadde en skikkelig barndom for å si det sånn.

Int: Ja. Hvordan er den mannen nå i dag da, når man sier sånn?

J: Han er en mann, altså, selvfølgelig.

Int: Når man trenger å si liksom «nei, han har hatt en sånn vanskelig barndom».

J: Da vil jo, den personen som sier det, at man ikke skal nevne det til ham om barndommen, for eksempel «ja, hvordan opplevde du barndommen din da?». Selvfølgelig da bare tenker han tilbake på det og bare blir lei seg, og det er ikkje behagelig for ham å tenke på barndommen hvis han har hatt en dårlig barndom. Og det jo derfor så sier jo, den som hører på den må jo ta hintet, at han ikkje skal nevne noe sånt. Og det er jo egentlig greit å ikkje nevne det, når man ikkje har hatt så bra barndom.

Int: Men er det noe som er spesielt med denne mannen i voksen alder?

J: At han har kommet over det og glemt det, sant, for eksempel, han har kommet over det og lever skikkelig nå og er grei, så vil det ikkje være noe at noen skal nevne om det og få tanke inn i hodet hans om at han har vært sånn og sånn og sånn. (Jonathan4)

Jonathan svarer på spørsmålet ved å si hvordan man skal forholde seg til noen som har hatt en vanskelig barndom. Men «mannen» har et greit liv nå, man må bare være forsiktig med å nevne tidligere vonde opplevelser i samtaler med ham. Jonathans svar gir altså ingen signaler om at han tenker seg at det er spesielle handlinger eller handlingsmønstre som er karakteristiske for denne mannen. Vanskelig barndom er bare en karakteristikk av en periode i subjektets liv, en periode som er avsluttet.

Heller ikke andre deler av intervjuet med Jonathan gir signaler om tilslutning til skjemaet. Jonathan forteller en historie om tvangstanker, et begrep som han selv introduserer i samtalen. Fortellingen handler om en kamerat som i en periode måtte lukte på og kysse klær og sko før han tok dem på seg. Intervjueren ber Jonathan om en forklaring på kameratens handlingsmønster, men heller ikke da aktiviserer Jonathan skjemaets mulige forklaringsmodell:

Int: Hvordan tror du at han fikk den tvangstanken om å kysse de klærne da?

J: Æh.

Int: Har du noen teorier om det?

J: Kan jo...

Int: Snakket dere noe om det liksom?

J: Nei, vi bare spurte «hvorfor gjør du det, hva er grunnen til at du begynte med det?» Eg tror ikkje han sa hvorfor, eg tror ikkje han sa den riktige grunnen. Men han sa bare «nei, det bare sånn eg gjør». Vi bare «det kan ikkje, det må ha skjedd noe». Han bare «nei, drit i det», og så bare sånn slapp han unna.

Int: Ja, så dere tenkte at det hadde skjedd noe?

J: Ja, selvfølgelig. For det er jo, eg trodde egentlig han hadde begynt å lukte. Først begynte han å lukte på ting, og så begynte han å kysse, så eg tror det var fordi mer renslighet og sånt. I alle fall så luktet han og hvis det luktet godt, så kysset han det. (Jonathan4)

8.2 Det narrative skjemaet og Hoels «Den første»

I dette kapitlet blir ikke narrative skjema undersøkt primært som kulturelle redskaper som innebærer muligheter for å lukke tenkning inne, men som en forforståelse som en forutsetning for å produsere forventede tolkninger/mening av en spesifikk tekst. Bjerkes «Fra en født forbryters dagbok» (en samtidig kritikk av folketeoretiske psykologiske forklaringsmåter), Wassmos *Dinas bok*, Saabye Christensens *Beatles* med oppfølgeren *Bly*, Knausgård's *Min Kamp*, Carl Frode Tillers *Innsirklinger* er alle eksempler fra den norske bokheimen på fortellinger som er fundamentert på narrative skjema for vanskelig barndom. Det meste av populærkulturen bygger på dette skjemaet. Skjemaet må derfor ses på som en viktig del av forforståelsen for meningsdannelsen i møte med realistiske, narrative, psykologiske fiksjonstekster. Dette er også skjemaet for Sigurds Hoel «Den første» som elevene i B og C-klassen leser i øktene om psykoanalyse. I oppgavene til tekstutdraget skal elevene blant annet svare på spørsmålet «Hvorfor er det umulig for Anders å si «jeg elsker deg», mens det er lett å si «jeg er glad i deg?». I utdraget får vi nærmest et sammendrag av årsak-virkningsmodellen slik vi kjenner den fra psykoanalytiske teorier. Først introduseres en episode som viser hvordan den 15-årige Anders ikke klarer å oppføre seg fritt sammen med jevnaldrende jenter. I tråd med skjemaet er et utvalg episoder fra barndommen beskrevet, episoder som underbygger skjemaet og gir forklaring på Anders' «ufrihet». For eksempel møter vi gutten som lite barn på

armen til moren, der de voksne ler av ham fordi han strekker seg etter og vil sitte på fanget til de unge, vakre jentene. Leseren blir presentert for flere slike episoder fra ulike aldersstadier i livet hans der «naturlige», erotiske følelser blir latterliggjort, straffet eller tidd i hjel.

Dilemmaet i den introduserende episoden, der Anders ikke klarer å si «Jeg elsker deg» kan slik forstås som et resultat av episodene fra tidlig barndom. Et adekvat svar på spørsmålet, i den psykoanalytiske konteksten teksten har blitt presentert i, om hvorfor Anders ikke kan si «Jeg elsker deg», ville altså måtte bygge på en forforståelse som inkluderer det narrative skjemaet om vanskelig barndom. Som vi har sett aktiveres skjemaet om årsak-virkningsforholdet mellom barndom og voksenliv lett i informantdiskursene. På samme måte som skjemaet for det autonome individet ville man anta at skjemaet for vanskelig barndom er meningsdannende i møte med realistiske, psykologiske narrative tekster.⁴⁰ Nicolai som har gitt en av de mest paradigmatisk forklaringene på det narrative skjemaet, sier dette om Hoels tekst:

Int: Kan du se i den teksten av Sigurd Hoel er opptatt av psykologi?

N: Ja, du kan se det for eksempel det der at han... Ja, for eksempel det der at han sier at... Ja, du ser hvordan du blir påvirket av de forskjellige instansene tidligere i alle fall. Hvordan folk har ledd av han, og han har oppført seg sånn selv om han opplevd det dårlige før da, at han har blitt påvirket av dem rundt seg. Han har det liksom i bakhodet, at han ikke greier å si det derre «jeg elsker deg» eller ett eller annet, «glad i deg» fordi han har blitt såret tidligere da. ... at han har traumatiske opplevelser fra han hadde sagt noe eller oppført seg på den måten da. Da kan du se at det spiller inn litt psykologi der, at han har noen sperrer i hvert fall oppi hodet da. (Nicolai4)

Nicolais gjenfortelling av teksten er spesifikk når det gjelder å forklare hvorfor Anders ikke kan si «jeg elsker deg». Anders' handlinger har blitt sanksjonert, og disse «traumatiske» opplevelsene har skapt emosjonelle «sperrer» som gjør at han ikke greier å si «jeg elsker deg». Nicolais gjenfortelling er ganske lik forskerens tolkende handlingsreferat presentert på forrige side. Hva så med Silje som er den andre som gir en paradigmatisk forklaring på skjemaet?

Int: Hvorfor tenker du at han ikke kunne si «jeg elsker deg»?

S: På grunn av at han hadde det så vanskelig når, ja, søstrene plaget han sånn at han ikkje hadde sagt, ja, de hadde vel påvirket han sånn at de hadde ødelagt for ham.

Int: Ja. Så noe var ødelagt på en måte?

S: Ja.

Int: Æh. Da har du egentlig sagt, for det neste spørsmålet mitt er, ja, hva tror du at Sigurd Hoel ville vise med denne teksten?

S: Det er hvordan man blir påvirket av folk rundt deg, og hvordan de kan få deg til å gjøre valg som du gjerne ikkje ville ha gjort. Men som du ender opp med å gjøre likevel, og hvordan de valgene igjen påvirket deg seinere og i dette tilfellet ødelegger for din egen lykke, da. (Silje4)

Siljes forklaring er på det skjematisk planet ganske lik Nicolais. Den er mer spesifikk for eksempel ved at det bare er søstrene til Anders som er årsaken til hans begrensede handlingsrom. Det er også

⁴⁰ Datamaterialet er dessverre mangelfullt når det gjelder tekstlesninger av Hoels tekst. «Den første» ble lest i B- og C-klassen. I A-klassen der Donatila, Ravi, Jonathan, Hassan, Nina og Zofia gikk, leste de novellen «Drift» av Stenersen, men dette er ikke en tekst som er bygd på den narrative modellen om vanskelig barndom. Da tekstene ble gjennomgått i B-klassen var ikke Lidija, Frederic og Ahmed til stede, og Jon og Magnus var ikke til stede i C-klassen.

en etisk vurdering i Siljes svar, en etikk som er knyttet til ideen om det autonome individets frie valg: «Folk» har påvirket Anders i en slik retning at han ikke kan gjøre frie valg. Dette er negativt og hindrer «lykke».

De andre lesningene av teksten er vagere. Øystein, Stingo og Petter som alle forklarte eller gav eksempler på hvordan «vanskelig barndom» kan påvirke handlingsmønstre hos det voksne individet, knytter ikke historien om Andres til det narrative skjemaet i det hele tatt.

Int: Nei, så hvis jeg hadde spurt deg om æh... hvorfor han ikke kunne si «jeg elsker deg»?

Ø: Ja. Æh... Det var jo hun som skulle reise vekk, var det ikke det?

Int: Jo.

Ø: Æh. Da ville jeg sagt at kanskje han vet at det kommer til å bli slutt og sånn da. Og, ja. Han ser vel ikke noen fremtid da. (Øystein4)

Int: Men det var et sånn spørsmål om hvorfor han ikke kunne si at han elsket henne.

P: Ja.

Int: Hadde du noe svar på det spørsmålet?

P: Nnn.. nei. (Petter4)

Int: Og hvorfor kunne han ikke si «jeg elsker deg»? ... Mens han ikke hadde problemer med å si «jeg er glad i deg»? ... Har du noen forklaring på det?

S: Eg vet ikkje om det stod i teksten da, men eg ville ha sagt at det kanskje var på grunn av at han fortsatt likte hun Eva da, kanskje. (Stingo4)

Cindy husker teksten vagt, men hennes uspesifikke gjengivelse av fortellingens handlingselementer, finner likevel sin konsistens i en årsak-virkningsmodell som beskriver at individet formes av samfunnet.

C: Var det ikkje om en gutt som, han likte en jente, var det ikkje om kjærlighetslivet hans liksom? Om at det var en jente som ringte til ham hver dag. Men så var det liksom to andre jenter som lo for at jenten ringte ham hver dag. Og at hun er på en måte slem, at han ikkje burde være i nærheten av henne. Ja. Og til slutt blir han så påvirket av de to jentene, så bestemte han seg at han ville på en måte avslutte vennskapet deres på en måte. Men det ville han egentlig ikkje. Han trodde at han egentlig ikkje hadde noe valg. At han måtte gjøre det. Ja. Eg tror det var det faktisk.

Int: Ja, for det at... kan du se på den teksten at han Sigurd Hoel, eller forfatteren, at han er opptatt av psykologi?

C: Jo. Du kan jo se det. Du ser at liksom det psykiske og samfunnet, at samfunnet påvirker det psykiske liksom på en måte, mener eg. Eg vet ikkje helt... (Cindy4)

Fortellingens plott dreier seg om Anders' ufrihet, om hans manglende evne til å handle ut fra det han selv vil. Cindy er ikke sikker, og selv om hun tenker at det vil komme overraskende for intervjueren at Anders ikke kan gjøre frie valg, mener hun at det «faktisk» må være slik. Det narrative skjemaet for hva som avgjør Anders' psykologi, er vagt formulert som «samfunnet påvirker det psykologiske».

Emine forsøker å forstå teksten i forhold til ødipuskomplekset som hun har hørt om i sosialkunnskap, men får det ikke helt til å gå i hop:

Int: Anders het han.

E: Ja, som likte hun Alfhild. Og så turte han ikke innrømme det for de som var rundt ham. Og noe greier. Eg følte egentlig ikkje helt med på teksten. Haha. Men det eg fikk med meg var at han ikkje, at det virket som om han hadde et veldig sterkt bånd med moren og så ble han litt flau over at når hun sa ja at «kan ikkje du si at du elsker meg» og «kan ikkje du kysse meg». Det syntes han ikkje var så behagelig. Det skjønte eg ikkje helt hvorfor men. Ja, det var vel egentlig det eg fikk med meg av teksten for å si det sånn. Og hun hadde lest at man skal si at man elsker noen hvis man er kjæreste og sånn og sånn, ja. Noe sånn noe. (Emine4)

Som hos Cindy, handler Emine's gjenfortelling like mye om problemene med å huske teksten, som hva hun husker. Emine har ikke fått «med seg», og hun husker ikke helt, og hun skjønner ikke helt. Innholdselementer i hennes opprømsing inneholder ikke historiene fra Anders' tidlige barndom, de blir ikke forsøkt satt sammen til en meningsfull helhet, en sammenheng det narrative skjemaet kunne ha hjulpet henne med å skape.

8.3 Oppsummering

Nettopp psykoanalytiske forklaringsmodeller som en prominent folketeori i vestlige kulturer, var fra prosjektets start tenkt som sentrale for å avdekke kulturelle forskjeller i informantmaterialet. På grunn av det begrensede materialet kan informantenes lesninger av Hoels tekst ikke si noe sikkert om kulturelle forskjeller når det gjelder det psykososiale skjemaets projiserende kraft på tekstlesningene. Dette kapitlets analyser antyder derimot at det konkurrerende skjemaet, metaforen om det autonome individet, har større rekkevidde som konstituerende for mening og at etikken som knytter seg til individmetaforen, ansvar for egne handlinger og målet om størst mulig frihet, også er verdi-grunnlaget som vanskelig barndom vurderes ut fra.

Premisset for å svare adekvat på intervjuerens spørsmål om «vanskelig barndom» er en spesifikk kulturell kunnskap som setter hendelser i barndom i sammenheng med enkelthandlinger eller handlingsmønstre hos det voksne individet. Når informantene svarer på spørsmålet baserer alle, med unntak av to minoritetsspråklige informanter, svarene sine på en teori som setter handlingsmønstre hos den voksne og opplevelser i barndom i et årsak-virkningsforhold. På samme måte som den progressive utviklingsmalen og det metaforiske individskjemaet utgjør altså narrativen om psykososial utvikling en del av forforståelsen. Skjemaet for vanskelig barndom ser imidlertid ikke ut til å ha like stor projiserende kraft på norskfagets tekster, ikke engang litterære tekster som i klasserommet har blitt presentert i en psykoanalytisk kontekst.

Det narrative skjemaet kobles i noen elevutsagn til en offerretorikk, som vi har sett, ikke kommuniserer med informantene. Det gjør imidlertid skjemaet for det autonome individet, og det er kanskje nettopp dette som gjør at skjemaet for psykososial utvikling i liten grad projiseres på informantenes lesninger av «Den første».

Som vi har sett styrer individmetaforen informantenes tenkning rundt eget handlingsrom, og det metaforiske skjemaet ser også ut til å være overordnet skjemaet om vanskelig barndom når det gjelder projisering på de litterære tekstene. På samme måte som det metaforiske skjemaet «jeg er fri» som informantene forstår Noras skjebne innenfor, er skjemaet for psykososial utvikling en kulturell redskap som tas i bruk av informantene, men dette brukes til å forklare andre mennesker og

ser ikke ut til å være identitetskonstituerende for noen av informantene. Som vi også har sett, i Strauss' diskusjon av amerikanske industriarbeideres tilslutning til to ulike skjema, ett som tilslutter seg det autonome individet og ett som er fundamentert i familiekollektivets etikk (Strauss 1992), kan individer tilslutte seg ulike kolliderende kulturelle skjema, men på ulike måter. Strauss' diskusjon av de to skjemaene som blåsnipparbeiderne i Rhode Island forholder seg til, peker i retning av at ett av dem har funksjon av å være et verdssystem, mens det andre har funksjon av å speile en uunngåelig virkelighet. Informantdisursene som har blitt trukket frem i dette kapitlet, antyder at skjemaet for vanskelig barndom vurderes i lys av individmetaforens etikk. Dette kapittelets analyse styrker på denne måten påstandene i kapittel 6 og 7 om individmetaforens rekkevidde og virkekraft på meningsdannelsen.

Kapittel 9: Informantene som elever og lesere

I dette kapittelet presenteres informantene som deltok i prosjektet, og det er informantenes selvframstilling som elever det skal handle om. Elevidentiteten undersøkes fenomenologisk gjennom framstilling av holdning til skole, norskfag og litteratur, men også via måten andre aspekter ved elevenes sosiale verden relateres til skole og fagstoff. Analysene hviler i en tro på at skolen kan skape et større handlingsrom både i betydningen «mentalt rom» (Bruner 1986) og «sosialt rom» (Bourdieu 1997), for elevene som benytter seg av det faglige tilbudet som skolen gir. Samtidig er skolen et sosialt rom med bestemte distinksjoner og koder for hva en elevidentitet kan bety. Dette er det didaktiske bakteppet for presentasjonene. Det er nemlig slik at det handlingsrommet som skapes for elevene ved Lien videregående skole, er svært ulikt.

Det er en snevring av perspektivet mot det litteraturdidaktiske som bestemmer utvalget av intervjumaterialet som benyttes i analysene. Framstillinger av litteratur handler om mer enn handlingsreferater og epistemologisk kunnskap om forfattere og tekster. Det kan handle om hvordan tekst tilskrives mening gjennom metastrategier for tekstlesing, gjennom bruk av ulike mulige kontekster eller gjennom metaforisk projisering. Dette er sentrale spørsmål innenfor literacy- og dannelsesperspektiver. Det handler altså om mer enn litteraturlesing; det handler om tenkemåter og tekst i utvidet betydning og om muligheter for en deltakelse i sosiale og kulturelle fellesskap.

9.1 Diskursanalysens utgangspunkt og formål

Fremgangsmåten er diskursanalytisk der sammenhenger mellom språk og identitet i elevenes selvframstilling i møte med det faglige stoffet undersøkes. I gjennomgangen av det teoretiske rammeverket så vi hvordan folketeorier knytter seg til ulike diskurser (primær- og sekundærdiskurser) og ulike tenkemåter (syntagmatisk og paradigmatisk tenkemåte) og disse ulike diskursnivåenes relevans i forhold til mål for opplæring. Det er primært disse diskursive mønstrene analysen forsøker å avdekke.

In language, there are important connections among saying (informing), doing (action), and being (identity). If I say anything to you, you cannot really understand it fully if you do not know what I am trying to do and who I am trying to be by saying it. To understand anything fully you need to know *who* is saying it and *what* the person saying it is trying to do (Gee 2011: 2).

Språk får sin mening i sosiale praksiser (det vil si praksiser som klargjør «who» og «what») der det blir brukt. Disse praksisene er alltid måter å si, gjøre eller være noe(n) på. Når Gee snakker om «å være noe» refererer han til identitet ikke som en essens, men ulike måter å være i verden på på ulike tidspunkt og steder og med ulike begrunnelser som for eksempel «en god student», «en ekte bergenser» eller «en skarp analytiker». Målet for diskursanalysen er å undersøke det som sies og gjøres, og hvordan disse praksisene knytter seg til ulike elevidentiteter og disse identitetens muligheter for deltakelse i ulike kontekster og språklige fellesskap.

Kulturelle/kognitive/diskursive skjema skaper forestillinger om «verden» som i fremstillingen av det teoretiske rammeverket har blitt referert til som folketeorier. Den kritiske diskursanalysen har et utgangspunkt der spenningen mellom informantenes folketeorier og forskerens didaktiske synspunkt er en sentral dynamikk; forskjellen mellom det elever «føler», «tror», «mener» og de teorier som «verden» forklares i lys av, og forskerens analytiske posisjon; hvordan disse teoriene tolkes ut fra et didaktisk synspunkt.

Betegnelsen kritisk *diskursanalyse* viser til andre mål enn det en deskriptiv diskursanalyse gjør. Dens mål er ikke bare å beskrive hvordan språk virker, men også å peke mot sosiale og politiserte problematikker. De sosiale konsekvensene pekes på i analysen, men får først en bredere diskusjon i avhandlingens avslutningskapittel.

9.1.1 Identitet som analytisk redskap

Analysen tar utgangspunkt i to ulike tilnærminger til identitet som knytter diskurs og identitet videre sammen. Analysen vil delvis basere seg på informantenes egne identitetsbeskrivelser, spesifikt de identitetstypene som elevene selv fremfører for å klargjøre sitt forhold til norskfagets litterære tekster. Informantene tar da i bruk et større kulturelt bestemt repertoar som disse identitetene kan spilles ut innenfor. Ifølge et slikt perspektiv kommer identitet først til syne når subjektet aktivt inntar denne posisjonen. Da er subjektet med på å identifisere seg selv ved å gå inn i meningssystemet, spille spillet og ta i bruk det tilgjengelige kulturelle repertoaret.⁴¹

Samtidig brukes identitetsbegrepet som analytisk redskap. Det betyr at empirien undersøkes i lys av på forhånd definerte identitetstyper. Dette er forskerens ansvar i konstruksjonen av elevportrettene. I gjennomgangen av avhandlingens teoretiske rammeverk ble det referert til en bred diskusjon av begrepene identitet, diskurs, makt og individ. Foucault er sentral i denne diskusjonen. I et foucaultsk perspektiv vil en elevidentitet være underlagt skoleinstitusjonens diskursive makt der skolen som i et panoptisk system, dens oppgaver og innhold, blir overvåket, kontrollert og definert ovenfra (Foucault, Engelstad og Falkum 2008). Denne avhandlingens empiriske datamateriale avdekker ikke konsekvensene ulike elevidentiteter har for informantene utover det skolefaglige, og som de foregående analysekapitlene antyder, er ikke den institusjonelle makten som skolen øver på elevene, tydelig i alle informantdiskursene. Dette blir videre belyst i dette kapittelet og også utdypet i diskusjonen i avhandlingens avsluttende kapittel.

Som utgangspunkt for diskusjonen om identitet, motivasjon, affinitet og meningskonstruksjon i forhold til skole, norskfag og litteratur brukes fire perspektiver på identitet slik de blir fremstilt i artikkelen «Identity as an Analytic Lens for Research in Education» (Gee 2000/2001). Gee gjør en inndeling i fire perspektiver på identitet som samlet kan si noe om informantenes holdning til skole og meningsskapingen som skjer i denne sammenheng.

⁴¹ Innenfor enhver form for identitet som disse elevene posisjonerer seg i, finnes det også muligheter for å forme, manipulere eller mangfoldiggjøre. Gjør individet bevisst bruk av disse mulighetene, kan man si at det har gått inn i en subjektposisjon. Selv om subjektbegrepet i slike kontekster kanskje bør være det foretrukne, er det valgte analysebegrepet *identitet*. Dette er på grunn av identitetsbegrepets etablerte plass i tenkningen rundt *subjekt* og *selv* innenfor hermeneutiske arbeider. For eksempel impliserer Gees identitetsbegrep ulike identiteter som tidvis ikke er konsistente med hverandre.

	Process	Power	Source of Power
1. Nature-Identity:			
a state	developed from	forces	in nature
2. Institution-Identity:			
a position	authorized by	authorities	within institutions
3. Discourse-Identity:			
an individual	recognized	in the discourse/	of/with "rational"
trait		dialogue	individuales
4. Affinity-Identity:			
experiences	shared in	the practice	of "affinity groups"

Figure 1

Four Ways to View Identity

De fire kontekstuelle identitetsaspektene eksisterer samtidig og samvirker kontinuerlig. Disse fire aspektene må forstås innenfor en sosialkonstruktiv ramme. Når Gee for eksempel snakker om N-identitet, handler dette i liten grad om det «fra naturen gitte». Det handler om en selvforståelse fundamentert i diskurser som kan gjenkjennes i det sosiale rommet som individet beveger seg i. Å referere til identitetskategorier som kjønn må da forstås som en tilslutning til en diskurs som eksisterer i et språk- eller kulturfellesskap og ikke som en essens; en fra naturens side gitt egenskap. Kjønn blir forstått som et sosialt konstrukt som både er påført og fremført av individet, men som har sin opprinnelse utenfor individets kontroll.

Man kan bare snakke om en N-identitet når trekket man refererer til blir gjenkjent og anerkjent av andre som meningsbærende for konstitueringen av «den personen» man fremstår som. Derfor må en N-identitet hente sin potensielt virksomme kraft som identitet gjennom institusjoner, diskurser eller affinitetsgrupper; kreftene som konstituerer de tre andre perspektivene på identitet. I hverdagsteoriens språk er dette aspektet ofte skjult. «Of course, when people (and institutions) focus on them as «natural» or «biological», they often do this as a way to «forget» or «hide» (often for ideological reasons) the institutional, social-interactive, or group work that is required to create and sustain them *as identities*» (ibid: 6).

En institusjonsidentitet, slik som elevidentiteten, konstrueres som en posisjon avgrenset av det repertoaret av posisjoner som institusjon «tillater». Prosessen virker gjennom autorisasjon, det vil si lover, tradisjoner eller prinsipper som tillater autoriteter å tildele individer på forhånd gitte posisjoner. En institusjonsidentitet kan være tildelt, slik en elevidentitet kan betraktes som påtvunget gjennom skoleplikten, eller den kan være et valg, for eksempel i form av en yrkesstilling.

Det diskursive perspektivet refererer til spørsmål om «personlighet». Kilden til denne identiteten er andre individers aktuelle diskurser eller dialoger. Prosessen skjer via gjenkjennelse og anerkjennelse; mennesker gjenkjenner og anerkjenner visse personlighetstrekk via oppførsel, tale og interaksjon. En diskursiv identitet blir først og fremst synlig ved at ordene og handlingene blir gjenkjent av aktører og

disse aktørene er ikke nødvendigvis del av institusjoner, men kan samtidig være influert fra dem. D-identitet kan plasseres på et kontinuum over hvor aktivt eller passivt man styrer den. Den kan være tilskrevet eller tilegnet.

En A-identitet er satt sammen av ulike distinkte erfaringer som man har tilgang til gjennom ulike praksiser. Kilden til denne identitetens kraft er affinitetsgrupper. Medlemmer av affinitetsgrupper kan ha lite til felles utenom visse spesifikke interesser. Det gruppens medlemmer deler er lojalitet, tilgang og deltakelse i spesifikke praksiser som gir medlemmene tilhørende erfaringer. I affinitetsgrupper ligger tilknytningen i første omgang i de felles praksisene, i andre omgang i form av menneskers felles kultur og språklige trekk. En forutsetning for affinitetsidentitet er derfor et symbolsk/semiotisk språk som gir innlemmelse i gruppen. Et fokus på A-identitet er et fokus på distinkte sosiale praksiser som skaper og bevarer gruppeinnlemmelsen, heller enn på institusjoner og diskurser direkte.

Ifølge Gee har ulike historiske perioder lagt særlig vekt på én av disse fire identitetstypene. I førmoderne vestlige samfunn kan man historisk gjenkjenne en bevegelse fra naturperspektivet («vi er det vi er primært på grunn av vår natur») til institusjonsperspektivet («vi er det vi er primært på grunn av de posisjonene vi innehar i samfunnet»), mens moderniteten førte med seg en større vekt på personlighetsperspektivet («vi er det vi er primært på grunn av våre individuelle prestasjoner slik de er anerkjent av andre»).

Moderniteten er fundamentert i ideen om tilegnet D-identitet. Dette har blitt komplisert i det man kan kalle det postmoderne. Større diversitet i de fleste vestlige land som følge av globalisering på mange plan, endringer som teknologi og vitenskap har frembrakt, nedbrytningen av nasjonalstaten og tradisjonell tenkning omkring nasjonalitet, nye kommunikasjonsformer som gjør kommunikasjon med hele verden mulig, er tendenser som kompliserer ideen om tilegnet D-identitet. På grunn av disse tendensene har man blitt mer oppmerksom på de diskursive prosessene som D-identitet er formet gjennom. Dette har forskyvet vekten fra individer og identiteter som ser ut til å være del av deres «individualitet», til de diskursive og semiotiske prosessene som identitet er skapt, bevart og utprøvd gjennom. Dette er en kritikk av det moderne synet om at identitet primært er fundamentert «inni» individene, det vil si individer som har tilkjempet seg sine posisjoner i samfunnet. Gee ser nye trekk i det senmoderne samfunnet der det fjerde perspektivet, affinitetsidentiteten, «is [...] gaining prominence in the «new capitalism» (Gee 2000/2001: 101) («vi er det vi er gjennom erfaringer vi har gjort innenfor visse affinitetsgrupper»)). Derfor er *talking* av diskurser og tegn blitt stadig viktigere i senmoderniteten.

Gee reserverer seg i forhold til disse identitetene og sier at slike kontekstuelle roller kommer i tillegg til det vi kan kalle en slags ontologisk diskursiv identitet på tvers av kontekster.

Discourses can give us one way to define what I have called a person's «core identity» above. Each person has had a unique trajectory through «Discourse space». That is, her or she has, through time in a certain order, had specific experiences within specific discourses (i.e., been recognized, at a time and place, one way and not another), some recurring and others not. This trajectory and the person's own narrativization (Mishler 2000) of it is what constitutes his or her (never fully formed or always potentially changing) «core identity». The Discourses are social and historical but the person's trajectory and narrativization is individual (though an individuality that is fully socially formed and informed) (Gee 2000-2001: 100).

Gee bemerker at noen teoretikere reserverer benevnelsen «identitet» til det han kaller «core identity» (ibid.) og som jeg med Penne (2006: 42) har kalt «ontologisk identitet». Det er ikke snakk om en essens eller en substans, men en mulig grunnleggende diskursiv identitet. «Core identity» refererer til en persons «unique trajectory through «Discourse space»». Individet har hatt, i en gitt rekkefølge, spesifikke erfaringer innenfor visse diskurser. Dette «løpet» og personens egen narratisering av det, konstituerer denne ontologiske identiteten. Diskursene er sosiale og historiske, men personenes løpebane og fortelling er individuell og subjektiv⁴².

Våre ulike kontekstuelle identiteter «legges på» det vi kan kalle en ontologisk diskursiv identitet som er løsere knyttet til kontekst, men som også er med på å påvirke det som skjer i ulike kontekster. Gee forstår identitet som en gjenkjenning av en spesiell type person, «a certain «kind of person»», i en gitt kontekst. I denne forståelsen har alle mennesker multiple identiteter knyttet til deres væren i sosiale kontekster.

Thus, people can accept, contest, and negotiate identities in terms of whether they will be seen primarily (or in some foregrounded way) as N, I, D, or A-identities. What is at issue, though, is always who and by whom a particular identity is to be *recognized* (Gee 2000/2001: 109).

En forutsetning for identitet er et tolkningssystem som gjør gjenkjenning mulig. Skolens verdssystem er et slikt meningssystem. Når et individ handler eller samhandler i en gitt kontekst, gjenkjennes individet av andre som for eksempel skoletrøtt elev, skolelys eller ordensmenneske på grunnlag av slike systemer. Når jeg nå skal gå inn på elevenes selvframstillinger, forholder jeg meg til undervisningens overordnede mål som tolkningssystem, ikke fordi jeg blindt går god for dem, men fordi dette er distinksjonene som elevene vurderes innenfor, rammene for anerkjennelse og gjenkjenning som informantene delvis underkaster seg, og fordi det er skolens distinksjoner som i stor grad vil avgjøre deres utdannings- og yrkesvalg senere.

9.2 Ytre og indre forhold ved skolen

Innenfor både pedagogiske og skolepolitiske diskurser kan man se en tendens til å forstå skolen slik læreplanene og didaktikken til enhver tid er. Portrettene i dette kapitlet viser at elevene ikke er så lette å styre. Skolen ønsker å sosialisere elever, her som elever i norsk i videregående skole; en identitet som skapes innenfor en institusjon med bestemte distinksjoner for hva ferdigheter og kunnskaper er, med bestemte teknikker for belønning og aksept av adferd og arbeid.⁴³ Ønsket om

⁴² Det har tidligere blitt referert til Strauss (1992). Hun referer til noe av det samme når hun snakker om kognitive skjemas handlingspotensial. I tillegg til målintegrerte skjema kommer det Strauss kaller «unbounded network» som lenker sammen symboler, emosjonelt saliente erfaringer og ideer om seg selv. Disse personlige semantiske nettverkene har også, ifølge Strauss, en retningsgivende kraft for handlinger og handlingsmønstre mot idiosynkratiske, selvdefinerte og selvdefinierende mål. Vi ser her en nær sammenheng mellom disse semantiske nettverkene og Gees begrep om diskursiv identitet.

⁴³ Distinksjoner betegner hos Bourdieu kulturelle forskjeller som tillegges ulik symbolsk verdi. For individene kan distinksjonene fremtre som universelle, men de er i høy grad kulturspesifikke og historisk bestemte. Med Bourdieus terminologi kan vi si at distinksjonene trer frem i relasjoner og opprettholdes i kraft av relasjonen til det som er kulturelt annerledes. Det er først og fremst skolesystemet som innstifter den legitime orden, hevder Bourdieu. Studieprogrammer og læreplaner gjør skolens kultur til en *hierarkisert* og *hierarkiserende* helhet av kunnskaper som viser til hverandre (Bourdieu et al. 1995: 47). Jo, flere distinksjoner agentene (skolen og elevene) har til felles, jo sterkere relasjon oppstår i det sosiale rommet mellom dem. Dermed oppstår sosiale

sosialisering er, som tidligere vist, for eksempel uttrykt gjennom læreplanene. Samtidig er skolen et sted der eleven etter hvert selv produserer en identitet i møte med institusjonen, medelever og fagenes innhold. Sammen sier dette noe om betingelsene og mulighetene i handlingsrommet der elevidentiteten utøves. Nyere skoleforskning viser hvordan dette handlingsrommet varierer med sosial bakgrunn og finner forklaring på dette blant annet hos Bourdieu (Penne 2006; Årheim 2007). De kulturelle verdiene skolen representerer passer utmerket for elever som kommer fra hjem der de samme verdiene har resonans (affinitet), men blant elever (særlig i dagens individorienterte samfunn/den elevsentrerte skolen) som kommer fra hjem som ikke matcher skolens normer, vil motstand kunne prege holdningen til skolens normer.

Dette prosjektet har primært vært opptatt av informanter som elever, og vi skal derfor ta utgangspunkt i I-identiteten. *Elev* er en I-identitet, en institusjonsidentitet, etter Gees inndeling (2000/2001). Institusjonsidentitet skapes i en institusjonell kontekst som for eksempel skolen er. Men for at dette også skal bli *elevens* I-identitet, må det forutsettes at hun eller han helt eller delvis underkaster seg diskursen som definerer henne og ham som elever og at de helt eller delvis godtar de normene, verdiene og distinksjonene som rår i norskfaget, at elevene er «lojale» og «spiller på lag» med skolen og læreren når det for eksempel gjelder leksearbeid, aktivitet i timene eller arbeid for å nå spesifikke mål som for eksempel karakterer.

Dette er *de ytre forholdene*. I tillegg kommer de mindre tydelige som man kan kalle *de indre forholdene* og som dreier seg om innholdet i skolen og om skolen som samfunnsinstitusjon. Noen av elevene som presenteres her, har tiltro til systemet selv om de ikke har utviklet refleksjonskompetanse som gir dem en overordnet strategi for tilegnelse av stoffet de blir presentert for. En slik kompetanse knytter seg til abstraksjon ut over det muntlige kommunikasjonsnivået/hverdagsspråket slik det har blitt presisert med referanse til Gees begrep primærdiskurs (2008), Bruners begrep syntagmatisk tenkemåte (1986), Cummins begrep Basic Interpersonal Communication Skills (2000) og også i Vygotskys skille mellom komplekser og begreper (1986). Elever kan «reservere» seg mot språkregister utover hverdagsspråket på grunn av manglende for forståelse eller erfaring, men om de ikke behersker språk på dette nivået, vil de få problemer med å lykkes i skolesystemet (Aase 2010).

Med Gee (2000/2001) kan vi anta at affinitet blir stadig viktigere i en sen-moderne individorientert kultur. Vårt viktigste medium for å fremføre identitet er språk/diskurs. Gees begrepspar primær og sekundærdiskurs kan brukes til å klargjøre forskjellen mellom affinitet og elevidentitet. Affinitet knytter seg til primærdiskursen der følelser, sympati, antipati og empati knytter individet til omverdenen og skaper relasjoner og identifisering mellom mennesker. I et literacy-perspektiv vil en hevde at elevidentiteten må formes innenfor sekundærdiskurser (Gee 2008). Det er i sekundærdiskursen at kritisk analyse og perspektiv finnes. For å skape en sammenheng mellom skolens og eget verdisystem må elevene trenes i sekundærdiskurser. Med Gee kan man si at dette er spesielt viktig i sen-moderne individorienterte kulturer; skolen handler om å oppøve et meta-perspektiv på eget selv og gjennom et slikt språk øke handlingsrommet.

Bruner regner med to primære tenkemåter; en paradigmatisk prosess og den syntagmatiske tenkemåten; en narrativlignende prosess som støtter det sosiale/narrative selvet. Gjennom den

posisjoneringer i skolen og i klasserommene. Intervjumaterialet som presenteres her, vil vise at informantene forholder seg strategisk og følelsesmessig ulikt i forhold til intervjusituasjonen, det faglige stoffet og i forhold til egen fremtid. Med Bourdieu kan vi si at de knytter seg ulikt til skolens verdisystem.

paradigmatiske prosessen systematiserer de kognitive rammene spesifikke hendelser og objekter som «medlemmer» av konseptuelle kategorier. Den narrative tenkemåten rammer inn hendelser som integrerte deler i en fortelling. Disse kognitive operasjonene tjener til å konstituere erfaring som en «komposisjon» av navngitte objekter og tilhørende hendelser. Slik trer ikke «verden» frem i erfaring som en meningsløs strøm, men er allerede organisert som kategoriserte «ting» i en meningsfull fremskridende prosess på et pre-narrativt nivå.

Sekundærdiskurser involverer paradigmatisk tenkning, og knyttes i en didaktisk sammenheng også til bevisstheten om egne læringsstrategier og refleksjoner rundt målene for undervisningen. En slik metakunnskap kaller Aase «prossualiteten i norskfaget» (2010), og den dreier seg om en forståelse av den underliggende tanken om at utviklingen av språkferdigheter gjennom å snakke, lese og skrive også fører til et større register for å tenke abstrakt og systematisk. Mangelen på et vidt spenn i språkregistre kan begrense handlingsrommet for elevidentiteten og kan beskrive en del av forskjellene som kommer frem når informantene snakker om litteratur. I analysen av selvframstillingene omtales de ulike språknivåene samlet som *diskursiv identitet*.

9.2.1 Metaperspektiv på elevidentitet

I boken *Psychological theory and educational reform. How schools remakes mind and society* (2003) argumenterer David Olsen for at forskningsspørsmål rundt utdanning alltid må ta høyde for spenningsfeltet mellom institusjonspraksiser og utdanning som individuell, personlig utvikling. Skolen er ikke bare et miljø for menneskelig utvikling, men en institusjon som innebærer «tvang» blant annet ved at den spesifiserer både målene og kriteriene for hvordan utvikling og måloppnåelse skal bedømmes. I det empiriske materialet trer slike refleksjoner rundt elevidentitet frem gjennom svarene på spørsmål som: «Hvorfor er det viktig å lese historiske tekster?» (intervjuguide2) og «Hvorfor tror du at dere skal lese akkurat disse tekstene?» (intervjuguide3). Adekvate svar på slike spørsmål krever refleksjon rundt institusjonens mål. Dette forutsetter metaperspektiv, det vil si at man tenker seg at institusjonen i seg selv har et mål med informantenes tilstedeværelse og fagenes innhold.

Målene og begrunnelsen for norskfaget er i læreplanene knyttet til danning. Danning er i planene forstått som være- og tenkemåter som blir formet gjennom grunnleggende verdier i kulturen basert på kunnskap og forståelse (Aase 2005). Dannelsbegrepet innebærer altså et bestemt tolkningssystem som ideologisk sett kan forstås som en institusjons rammer for et kontinuerlig arbeid for å manøvrere individer inn i ønsket og «funksjonelle» former for tenkning, handling og selvforståelse. Den moderne dannelsorienteringen i skolen dreier seg imidlertid i mindre grad om å utvikle bestemte meninger. Isteden legger dannelsbegrepet vekt på forholdet mellom individet og kollektivet. Dette innebærer en etikk som handler om å demme opp for en orientering bare ut fra egne interesser, men som skal gjøre eleven i stand til å orientere seg i forhold til *den andre*. I arbeidet mot dette målet, en sentral del av «de indre forholdene», er litteraturen tenkt som et sentralt verktøy. Skoleinstitusjonens mål kan da formuleres som en transformasjon av den ontologiske identiteten gjennom systematisk å oppøve ønsket ferdigheter, ikke bare som elev, men som individ.

Danning, som ett av skolens «undertvingende» mål, handler da om metaspråklig kompetanse. Men nettopp en slik kompetanse kan svekke institusjoners skjulte makt. Institusjoner er bygget opp rundt

kulturelle vaner og tradisjoner. Samtidig har institusjonene «et eget liv» som viser seg i spesifikke trekk, trekk som reflekteres i «livene» og «sinnene» til individene som utdannes i dem. En analytisk avstand til elevrollen som en institusjonsidentitet øker muligheten for handlingsrom. Man kan ikke forstå klassifikasjoner av barn og unge som normale, begavete eller hyperaktive uten å anerkjenne dem som identitetstyper assosiert med skole som institusjon. Selv om all menneskelig handling er situert i sosiale kontekster, er det ikke sikkert at elever selv bærer med seg bevisstheten om den sosiale påvirkningen som institusjoner øver på deres identitet. Det er her snakk om den makten som institusjonen har, og det er snakk om måten elevene er «lojale» overfor skolen. Et metaperspektiv, forstått som en kritisk tenkning rundt distinksjonene og «tvangen» som elevidentiteten innebærer, kan øke handlingsrommet ved at det muliggjør motstand mot den forventete innordningen eleven utsettes for. En mangel på slik refleksjon kan signalisere et lite handlingsrom, en fullstendig lojalitet til eller «underkastelse» av institusjonens normer og verdier. Som vi skal se i analysene av det empiriske materialet, er forholdet mellom lojalitet, indre og ytre forhold ved skole og fag, metaperspektiver på institusjonsidentitet og fagstoff og diskursiv identitet mer komplekst enn man kunne vente med utgangspunkt i denne innledende fremstillingen.

9.2.2 Elevportretter

Intervjuenes talehandlinger betegnes som selvframstillinger. Selvframstillinger er narrativer som har som funksjon å skape en sammenheng mellom utvalgte minner om fortidige hendelser, informantenes samtidige tro og erfaring og deres drømmer og forventninger til fremtidige handlinger og hendelser. Narrativisering/diskursiv identitet fungerer ikke bare som et verktøy for å konstruere en identitet om hvem man har vært, men også for hvem man har planer om å bli. Individet konstruerer hypotetiske historier som et middel til å planlegge fremtiden eller til å forutse andres fremtidige handlinger. Vi kan spille ut ulike fortellinger i vår fantasi for å komme frem til «hva hvis»-scenarier, «possible worlds» (Bruner 1986).

Det er ikke til å komme utenom at de få sidene som utgjør portrettene av hver informant, fremstår som konstruksjoner under et skrivende subjekts (forskerens) kontroll. For eksempel er talehandlinger på fem ulike tidspunkt over en periode på halvannet år brukt til å konstruere ett samlet portrett. Konstruksjonene fremstår som narrativer, og analysene er hermeneutiske slik litterære analyser er, blant annet ved at delene av intervjumaterialet er satt sammen til en helhet som utgjør portrettene. Portrettene formål er imidlertid ikke å analysere «personene», men elevidentitetene og diskursene som former disse. Diskursene representerer ulike faglige posisjoneringer og affiniteter som finnes i klasserom. Vi er alle fanget i språket, og språket må tolkes. Likevel er det grenser for hva en tekst kan bety. Visse tolkningsmuligheter er «ruled out by the structure of the text» (Gee 1991: 16). Elevportrettene er konstruksjoner, men enhver konstruksjon ville ikke ha vært mulig.

I konstruksjonen av elevportrettene inngår også diskursanalyser. Prosjektet har primært vært opptatt av informanter som elever, og portrettene tar derfor utgangspunkt i informantenes institusjonsidentitet. Gees fire konseptuelle identiteter gjør det mulig å operere med et snevert identitetsbegrep, en institusjonsidentitet/elevidentitet, og sammen med de tre andre identitetsperspektivene bidrar det til systematisering og plassering av utsagnene i selvframstillingene. De kontekstuelle begrepene gir slik en tilgang til materialet der det spesifikke ved informantenes selvframstilling og kontinuiteten og diskontinuiteten mellom ulike identiteter slik de fremstår i

informantenes sosiale rom, blir tydelige. Begrepene antyder en sammenheng mellom vilje til abstraksjon og affinitet til det faglige innholdet og gir derfor et utgangspunkt for en videre analyse av informantenes erfaring av de indre forholdene i faget, det faglige innholdet.

9.3 Lidija og Jon: et komparativt portrett

Ved å innlede gjennomgangen av elevportretter med et komparativt portrett tydeliggjøres noen kriterier for hvordan man kan forstå informantenes selvframstilling i møte med det skolefaglige stoffet og spesielt litteraturdelen av norskfaget. Analysen tar utgangspunkt i selvframstillingene til to elever som representerer ulike posisjoner når det gjelder lesevaner, omtale av skolens innhold, holdning til fag og tilnærming til tekst. Med utgangspunkt i en sammenlignende framstilling av disse to elevdiskursene presenteres resten av informantene som deltok i dette prosjektet.

Det er fem intervjuer med hver informant som danner utgangspunktet for elevportrettene. Intervju1, som ble gjennomført i februar 2010 da elevene gikk på VG2, er et forsøk på å avdekke deler av deres forforståelse og danner grunnlag for å si noe om informantenes elevidentiteter.⁴⁴ Spørsmålene kretset om forholdet til skole, fritid, hobbyer, litteratur, film, norskfaget og skole- og fremtidig yrkesvalg. Portrettet av de to første informantene tar denne forforståelse som utgangspunkt før analysen går inn på de fire neste intervjuene der spørsmålene dreier seg om opplysningstid, det moderne gjennombrudd, psykoanalyse og feminisme med vekt på det idéhistoriske aspektet ved epokene og tekstene som ble lest i klassen. Disse fire intervjuene dreier seg altså i sterkere grad om det faglige innholdet.

Prosjektet har frembrakt et stort materiale for hver informant, og det kan ikke fremstilles i sin helhet. Portrettene varierer i grundighet og dybde, og innledes av en sammenlignende analyse av to informanter; Lidija og Jon. Informantene som får sin presentasjon enkeltvis utover i kapittelet, representerer diversiteten i materialet. Det er derfor ikke alle informantene som presenteres gjennom portretter. Noen av informantene blir inkludert i analysens hovedkategorier, men får imidlertid en bredere presentasjon i kapittel 10.

⁴⁴ Intervjuet berører alle de fire identitetsperspektivene, dog i ulik grad, ettersom intervjuene er semistrukturerte og bestemt av samspillet i kommunikasjonen mellom intervjuer og informant. Intervjuskissen består grovt sett av fem deler. Først ble informantene presentert for en tenkt kontekst der de skulle presentere seg for en person de skulle bli kjent med. I de neste fire delene ble informantene invitert til å fortelle fortellinger om seg selv. Den første handlet om den første dagen på skolen, den andre om forholdet til norskfaget på barne-, ungdoms- og videregående skole. Den tredje handler om lesing og film, og til slutt ble informantene bedt om å tenke seg 10-15 år inn i sin egen fremtid. Intervjuguiden var basert på et syn om at minnet så vel som språket er organisert narrativt, på perspektiver fra sosialkonstruktivisme og fenomenologi. Det sosialkonstruktivistiske perspektivet viser mening formet gjennom vår felles bruk av språk og andre symbolsystemer. Fenomenologien hjelper oss ikke bare til å påvise at mening er konstruert, men også *hvordan* meningene konstrueres.

9.3.1 Holdning til skole og fag

Lidija kom fra et land i krig da hun var 10 år og begynte i norsk skole uten skolegang fra hjemlandet. Hennes mor er utdannet lærer og underviste barna hjemme før familien kom til Norge. Familien bor i en bydel i Bergen der boligprisene er de laveste i kommunen. Lidija forteller om en begrenset leseerfaring og om hvordan hun foretrekker å bli lest for eller «å se filmen» fremfor å lese selv. Jon er født og oppvokst i Norge og har hatt hele sin skolegang i Bergen. Han har bodd forskjellige steder i Bergen, alle steder sentrumsnære der boligprisene er over gjennomsnittet. Han forteller om leseerfaring fra han var fire år gammel, om leseraptuser, om favorittbøker og -sjangre.

Som vi skal se, er både Jon og Lidija i det vesentlige «lojale» mot skolens prosjekt, men denne «lojaliteten» tar forskjellige former for de to elevene. Det er for eksempel ikke sikkert at Lidija gjenkjenner skolens verdssystem. For eksempel vurderer hun norskfaget i forhold til distinksjonen «gøy-kjedelig», altså en her og nå-perspektivering, en primærdiskurs. På skolen gjør Lidija det hun får beskjed om, men når hun i intervjuene blir bedt om å snakke om innholdet i faget, blir hun vag.

Int: Du, nå har du fortalt om deg selv og sånn, og så vil eg gjerne høre litt med Lidija sitt forhold til norskfaget.

L: Ok, hehe. Hvert fall... ja, det er kjempegøy, synes eg. I hvert fall når Frode [Lidijas norsklærer] forklarer det, på den måten Frode forklarer det, så det er dødsgøy. For da skjønner jeg det mye bedre enn... det er jo mye bedre, når han forklarer så står han og forklarer det sånn, ja, sånn på en bra måte. Og når han ikkje forklarer deg, så må du lese i boken og skjønne selv, og det er vanskelig. Men, ja... Eg liker bedre å høre enn det eg liker å lese. (Lidija1)

Lidija legger ikke vekt på det faglige innholdet når hun snakker om norskfaget. Isteden kan det se ut til at N-identiteten er viktig når det gjelder Lidijas motivasjon for skole. Det er moren som har bestemt at hun skal gå på studiespesialiserende, for «mamma og de ville eg skulle lære sånn... litt få god utdanning» (Lidija1). Det er også moren som gir henne faglig selvtilitt: «For det mamma sier at hvis eg begynner å øve på det, da klarer eg det. Hvis eg ikkje gjør noe, så suger det» (Lidija1). Hennes mor har også et strengt lekseregime, og leksene sjekkes hver dag før Lidija og søsknene får lov til å gjøre andre ting. Også når det gjelder fremtidsplaner, er det N-identiteten som er avgjørende:

L: Nei, eg har ikkje lyst å bo i Bergen. Eg har lyst å... Eg har liksom lyst å dra tilbake til hjemlandet mitt, bli ferdig med utdanningen min og så dra tilbake.

Int: Hvorfor har du lyst til det?

L: Alle slektninger er der og de, liksom, gamle venner fra barndommen er der. Ja. Eg har lyst å hjelpe... Kanskje eg har lyst å bli sånn lege selv, kanskje, for eg har lyst å hjelpe folk. Ja, hjelpe folk der nede, for det er mange syke folk der i [land].

Int: Det er det jo i Norge også?

L: Ja, eg vet det. Men eg vet ikkje, siden det har vært sånn krig og masse sånne greier og eg har liksom levd gjennom det selv også. Eg vet ikkje, eg. Eg har bare lyst å gå tilbake. (Lidija1)

Lidija forteller om en elev som liker å lære ved å høre, ikke ved å lese. Hun beskriver norskfaget med distinksjonene *gøy*, *dødsgøy*, og gir norskfaget toppkarakter, men skiller ikke mellom lærer og fag og blir uklar når hun skal snakke om fagets innhold. Lidija forteller også at hun ikke har knyttet seg til noen i klassen. Isteden er det familien som trer frem som en viktig affinitetsgruppe i hennes sosiale rom, og hun ferdes ofte sammen med søsteren sin når hun er på skolen. Det er slik en sammenheng

mellom Lidijas N- og I-identitet når det gjelder motivasjon for skolearbeidet, og det er N-identiteten som trer frem som avgjørende for hennes fremtidsplaner.

Slik forholder det seg ikke med Jon. Her knyttes I-identiteten til D- og A-identiteter. Jons prosjekt er et individualistisk prosjekt, og han har distanse til det som foregår i norsktimene. «Men ja, eg blar jo ofte gjennom bøkene mens folk gjør ting på tavlen som ikkje interesserer meg så mye da» (Jon1). Ulikt Lidija snakker ikke Jon om hva som er *gøy*, men hva som er *interessant*. Og norskfaget tilbyr ham ofte kunnskap som interesserer ham: «Ja, man lærer så mye man er interessert i å ta til seg da. Men ja... du lærer litt... altså. Du kan sette ting i perspektiv» (Jon1). I tillegg gir faget ham mulighet til å konsentrere seg om det som interesserer ham. «Det er et ganske fritt fag, synes eg da. Du kan som regel... Du lager dine egne oppgaver, i forhold til matte, der er det et fast svar. Her er det ikkje et fast svar, her er det din mening som teller også» (Jon1).

Jon interesserer seg for andre perspektiver, «nye verdener» og mennesker som er annerledes. Han har alltid vært en leser og leste sin første bok da han var fire år gammel. Han forteller om *Harry Potter*, *Ringenes herre*, *Beowulf*, *Nibelungeringen*, og hadde stor interesse for Dantes *Inferno* og *Draumkvedet* da disse ble presentert i norskklassen. Også når han snakker om hobbyer, snakker han om «nye verdener».

Int: Hva er det du liker med dykking da?

J: Det er en helt ny verden under sjøen. Ja, eg står fritt til å gjøre hva eg vil der. Eg kan svømme dit, og eg kan svømme dit. (Jon1)

Det andre perspektivet gjelder også hans yndlingsbok *De gales hus*. Her handler det om hvordan andre tenker.

J: Og ja, der er det blant annet en, han har vært mattelærer eller noe sånt, og han er redd for at hjernemassen hans renner ut. Du treffer så mange merkelige personer. Det er gode personskildringer, det er det som gjør boken artig å lese. (Jon1)

Jon lurer på om han skal bli psykolog. Men egentlig er ikke det så viktig. Om han skal bli psykolog eller båtfører, finner han ut av etter hvert. Men han tenker seg at han vil jobbe med mennesker, og norskfaget tilbyr ham perspektiver for å forstå mennesker gjennom de nye verdenene som tekstene representerer, både historiske og moderne.

I-identiteten utspiller seg også i intervjusituasjonen. Jon avviser spørsmål som direkte berører hans «private» liv. «Å ja, i fantasien, litt dagdrømming om livet, ja sånn som du vil ha meg med på, men det holder jeg stort sett for meg selv» (Jon1). Jon posisjonerer seg som *en fagperson* og passer selv på at samtalen dreier seg om faget og dets innhold. Han velger å fortelle om fritidsaktiviteter som har en viss «intellektuell» interesse (i Stingo1 nevner Stingo at Jon er en ivrig spiller av dataspill, men dette nevner ikke Jon selv i intervjuet). Jon forteller villig om faglige ting, og når han er kritisk til sin egen innsats i norskfaget, er det hans arbeidsmetoder som må endres, ikke hans elevidentitet. «Men ja, prøver å få unna ting, men eg har ikkje et godt system, så eg må etablere et godt arbeidssystem. Og det er en prosess» (Jon1).

Jon har liten affinitet til det man kan kalle populærkultur. Han vil ikke lenger karakterisere seg som en fan av fantasy-litteratur fordi: «Det er blitt så enormt populært og da er det ikkje, vet ikkje, bare ikkje så interessert i det lenger» (Jon1). Han er heller ikke «som andre» når det gjelder litterære

preferanser: «Det er vel ikke alltid det andre synes er så spennende. Mange leser krimbøker og anbefaler den og den boken; «den er SÅ spennende». Men eg blir ikkje spesielt fengst av dem» (Jon1). Heller ikke musikksmaken til Jon er det man kan kalle «mainstream». Han hører på metall og poengterer at musikerne må være dyktige og ha en særegenhet sammenlignet med andre band for at hans interesse skal vekkes. I denne «outsider»-posisjonen er det plass til litteratur som Dante og *Draumkvedet*, og som vi skal se senere, *Niels Klim*, kanskje nettopp fordi de kan gjenkjennes som «ikke-mainstream fantasy».

Lidija orienterer seg mot populærkulturen og markerer ingen avstand til den kommersielle underholdningsindustrien slik Jon med sine kvalitetskrav gjør. Hun plasserer seg i en jente-diskurs, en N-diskurs, når hun snakker om filmer: «Noen liker Titanic, men eg liker The notebook» (Lidija1). Selv om moren er lærer, og selv om Lidija har et ønske om å komme tilbake til «hjemlandet», ser det ikke ut til at hun tar med seg sin «kulturelle ballast» inn i norskfaget. Hun forteller at hun liker historiske kjærlighetsromaner og eksempelet er *Fornuft og fordom* (Jane Austen) (som hun leste begynnelsen av før hun heller så filmen). Historiske melodrama finnes det mange av på hennes førstespråk, men hun velger altså ikke disse.

Denne fremstillingen beskriver deler av Jon og Lidijas forforståelse i møte med norskfaget og de litterære tekstene. De har ulike motivasjoner for sitt arbeid med norskfaget. Lidijas motivasjon og lojalitet overfor faget og skolen er knyttet til en N-identitet. Gjennom intervjuet fremstår moren som en drivende kraft i arbeidet med de ulike fagene, og det er planer om å vende tilbake til «hjemlandet» som er det endelige målet for utdanningen. Samtidig nyttegjør Lidija seg ikke av sin flerkulturelle erfaring i møte med norskfaget, og det mangler slik en klar kontinuitet mellom Lidijas N- og I-identitet når det gjelder de indre forholdene.

Jons motivasjon for faget er ikke direkte knyttet til en fremtidsplan, men kan ses i sammenheng med den mer løse planen om å bli psykolog. Norskfaget tillegges en høy verdi, og interessen for faget knytter seg til hans A-identitet. Faget tilbyr Jon det han er interessert i; det annerledes, det nye perspektivet, de nye verdenene og møte med *den andre*. Slik er det en kontinuitet mellom I- og A-identitet i Jons selvframstilling.

9.3.2 Meningskonstruksjon og litteraturlesing

Det er en sammenheng mellom det jeg har kalt forforståelse og de to informantenes fortellinger og gjenfortellinger av utvalgte tekster fra opplysningstid og det moderne gjennombrudd. Som tidligere antydnet viser denne sammenhengen seg først og fremst gjennom *den diskursive identiteten*, gjennom *Jons posisjonering som fagperson* og *Lidijas reservering når det gjelder å innta en slik posisjon*. Dette blir synlig blant annet ved de to informantenes refleksjoner rundt formålet med litteraturundervisningen.

Int: Du, hvorfor skal man lese den teksten i dag. Hvorfor skal du... Hvorfor står den i boken?

L: Hehe, nei, eg vet ikkje, kanskje fordi vi skal vite, og det du skal kunne på skolen og sånt.

Int: Hvorfor skal man kunne det på skolen da, det er jo egentlig...?

L: Æhh. Nei, eg bare vet ikkje. (Lidija3)

Lidijas forsøksvise begrunnelse for litteraturlesing er en tautologi, en sirkelargumentasjon: «Man skal lese litteratur på skolen fordi litteraturlesing er noe man skal kunne på skolen.» Litteraturlesing er for Lidija en «skolsk» rituell handling og knyttes slik til en instrumentell argumentasjon som ikke trenger en videre begrunnelse. Heller ikke Jon er helt klar når han skal begrunne hvorfor man skal lese litteratur.

Int: Ja. Æh... Synes du disse tekstene kan si oss noe i dag?

J: Si oss noe i dag...? Hva...? De sier jo litt om hva som var den generelle tankegangen som utviklet seg på denne tiden. Og det er jo først og fremst det eg tenker meg, når du spør om vi kan se tilbake igjen og... Men... hva var det egentlig du...?

Int: Altså, jeg kan stille spørsmålet på en annen måte. Hvorfor skal elever i videregående skole lese disse tekstene her? Det er..

J: Eg ville tenke på litteraturhistorisk sammenheng med resten av norskfaget. For det henger jo mye sammen med mange av de andre læreplanmålene, så det blir det liksom en slags rød tråd. Dette er en av dem. Ja. Og så siden det hadde mye innflytelse på nordisk litteratur på den tiden, så er jo det også en viktig del å ta med innenfor norskfaget. (Jon3)

Jon bygger sin argumentasjon rundt fagbegreper som «læreplanmål» og «litteraturhistorisk sammenheng». Selv om hans svar ikke ville være utfyllende for den tenkte oppgaven litteraturen har, viser det en *vilje til metarefleksjon* der litteratur plasseres som en viktig del av fagets helhet; Jon vet at det finnes pedagogiske begrunnelser for litteraturlesing, og han er villig til å begi seg ut på en tenkning rundt disse. Forskjellen mellom Lidija og Jons elevidentiteter kan belyses videre gjennom svarene de gir på spørsmålet om hvordan det har vært å ha om opplysningstid:

Int: Du, nå har dere hatt om opplysningstid. Hvordan har det vært?

L: Greit. Liksom; vi måtte gjøre oppgaver og lese tekster og forklare hva de handlet om og masse sånne greier.

Int: Synes du det var interessant? Hva sitter du igjen med etterpå, synes du?

L: Eg vet ikkje. Masse sånn forskjellige ting. Husker litt om barokken, masse sånn forskjellige greier. Litt av tekstene vi har lest, men eg blander hva som er hva liksom. (Lidija2)

Også her motsetter Lidija seg muligheten til å snakke om fagets innhold. På det generelle spørsmålet om opplysningstid, forteller hun hva hun har «gjort», og når hun blir presset til å si noe om innholdet i undervisningen i oppfølgingsspørsmålet, bryter hun «kontrakten» med intervjueren og svarer ikke på spørsmålet. Isteden sier hun at hun husker «masse forskjellige ting». Til forskjell fra Jon svarer Lidija på alle spørsmål, som utelukkende handler om skole, læring, vurdering av skole og læring, ved å formidle sin *opplevelse* av faget, oftest knyttet til om hun «liker» eller «klarer» ting og hva hun «gjør», altså innenfor en primærdiskurs som i liten grad inkluderer paradigmatisk tenkemåter. Selv om hun er lojal og gjør de tingene hun blir pålagt, er ikke norsktimene et sted der hun arbeider for å nå overordnede mål som å lære å håndtere eller skape sekundærdiskurser.

Jons svar viser sammenheng med det vi har sett tidligere om kontinuiteten mellom hans A-identitet og norskfaget.

Int: Du, nå har dere hatt om opplysningstid, hvordan har det vært for deg?

J: Eg synes det var mer interessant enn noen av de andre tingene vi har vært gjennom, for eksempel sånn norrønt og sånt.

Int: Ja, vet du ... Kan du si hvorfor du synes det er mer interessant?

J: La oss ta Holberg for eksempel. Eg synes det er spennende å lese gjennom tekstene hans og se disse kritiske blikkene han har på samfunnet og de satirene han har, jeg synes det er artig å lese selv om de er litt gamle. (Jon2)

Der Lidija gir et inadekvat svar, oppgir Jon at han har funnet undervisningen interessant. Han går i gang med å beskrive innholdet og begrunner hva som gjør dette interessant. Han beskriver det «kritiske blikket» og «det satiriske» som faller sammen med hans eget «outsider»-blikk slik han beskriver det i Jon1.

9.3.3 To fortellinger om Niels Klims reise til landet Cocklecu

Vi skal gå videre til ett av de første spørsmålene som informantene ble stilt om Holbergs *Niels Klims reise til den underjordiske verden*. Utdraget de to informantene gjenforteller handler om Klims besøk i landet Cocklecu. De to svarene er svært forskjellige, ikke bare innholdsmessig, men også i måten spørsmålene besvares på.

Lidijas fortelling om Niels Klims reise til landet Cocklecu:

Int: Ja, du kan jo si hva du husker fra den teksten da.

L: Eg husker at kvinnene hadde større makt enn mennene, så de gjorde det mannlige arbeidet som mennene gjør. Eller mennene gjør ikke bare det, nå gjør alle det likt liksom. Men i den tiden, eller i den teksten, var det at kvinnene hadde større makt og de måtte ta ansvar, og det militære eller liksom ja, å jobbe. Mens mennene var ansvarlig hjemme og på kjøkkenet og sånne greier. Så han derre fyren, jeg husker ikke hva han het. Kilms?

Int: Niels Klim.

L: Niels Klim, han mente at det skulle være omvendt. Og, ja, og det han mente liksom det er det som er nå. Eller nå bytter jo damene og mennene om det. Sånn at begge to har samme ansvar. Er det ikkje sånn da? Så for eksempel hvis vi tar eksempelet militæret er det kvinner og menn som er i militæret. Og hjemme når kvinnen føder så har hun ansvaret den første måneden, og så neste han mannen. Er det ikkje sånn da? Det er sånn eg forstår det. Hehe. (Lidija2)

Jons fortelling om Niels Klims reise til landet Cocklecu:

Int: Kan du fortelle litt om det utdraget?

J: Ja, Niels Klim han er en... ja, eg husker ikkje helt hva han var, men det spiller ingen stor rolle for innholdet. Men i alle fall; han går på oppdagelsesferd oppe i nærheten av Rothaugen. Og så faller han ned i et hull i jorden der, og så kommer han da til en ny verden som da ikkje er så stor, med forskjellige land. Og i disse forskjellige landene er det da forskjellige folkeslag, men de er da trær og busker. Og de har da et helt annet samfunn og styresett og normer og regler enn det som gjelder her, på den tiden da. Blant annet hvordan kjønnsrollene var, spesielt. For eg tror det enten... Ja, i Cocklecu, der er det kjønnsrollene som er snudd opp ned, der mennene er på kjøkkenet og vasker og kvinnene i lederstillinger. Og ja, så det er da en satirisk tekst som på en måte kritiserer litt hvordan det er i Norge på den tiden, og resten av verden.

Int: Ja. Hva er det en satire over?

J: Ja, over... Kritiserer litt eller setter på spissen og snur opp ned på ting som er på den tiden hvordan kvinner hører til på kjøkkenet og sånn er det, og de er ikke skikket til å være i høyere stillinger. (Jon2)

Selv om begge informantene vet at intervjueren har lest tekstutdraget, inneholder Jons gjenfortelling den bakgrunnsinformasjonen som han mener er relevant for at plottet, den andre verdenens

rollefordeling mellom kjønnene, skal kunne presenteres for en som ikke kjenner teksten. Jon konstruerer altså en egen fortelling ved at han kontekstualiserer plottet. Det er på dette grunnlaget han kan begrunne både plottet og sin sjangerbestemmelse av teksten.

Lidija har ikke samme strategi. Hun kontekstualiserer ikke plottet, men presenterer det uten å gå veien om bakteppet som plottet vises frem på. I tillegg leser Lidija inn et perspektiv som Jon ikke nevner. Hun ser en maktrelasjon mellom kjønnene. Makt er eksplisitt nevnt i teksten, og det er et relevant tema å diskutere i sammenheng med tekstens fremstilling av et invertert kjønnsrollemønster. Men Lidijas fortelling fjerner seg ved dette grepet fra teksten hun er bedt om å gjenfortelle. Isteden kan det se ut til at hennes strategi for å kunne snakke om teksten innebærer at hun griper til sine hverdagsteorier omkring kjønn. Aase (1988: 20) skriver om elevens projisering av sin hverdagskunnskap på fiksjonstekster. Hennes poeng er at uten en metastyrt strategi for lesing er det vanskelig å gripe litterære tekster som fiksjonstekster. Både Lidijas måte å besvare intervjuerens spørsmål på og hennes fortelling om teksten, signaliserer problemer med å forstå teksten som fiksjon. Isteden blir teksten et insitamert til å snakke om hennes allerede eksisterende forståelse av verden.

Flere tegn tyder på at Lidija ikke har en forforståelse som involverer konvensjoner for fiksjonalisering. Lidijas fortelling har ikke en lineær oppbygging. Hennes fortelling starter med en presisering av tema, det spesielle ved Cocklecu, og mangler slik konteksten som tematikken vises frem på. Hun benytter ikke sjangerbestemmelse for å belyse teksten og sier heller ingenting om virkningen teksten hadde i sin samtid. I stedet «sklir» fortellingen ut og ender opp med eksempler fra dagens Norge om kvinners deltakelse i det militære og menns rett til fødselspermisjon. Lidijas fortelling om teksten kan slik forstås som en primærdiskurs.

Jeg har tidligere pekt på at Lidijas affinitetspregete meningsdiskurs («gøy», «dødsgøy») preger hennes måte å snakke om skolen og norskfaget på, og at hennes hverdagspråk kan skape avstand til skolens mål. Lidijas fortelling om Niels Klim bærer også signaler om en slik avstand. Her møtes teksten med Lidijas hverdagsfortelling om maktforholdet mellom menn og kvinner, et maktforhold som hun belyser ved hjelp av nåtidens samfunnsdebatter slik hun forstår eller prøver å forstå dem. Men skolens primære mål med litteraturundervisning er ikke å reproducere elevens forforståelse. Gjennom litteraturundervisningen skal elevene lære å håndtere sekundære diskurser, det vil si nye kontekster. Lidijas selvframstilling antyder slik en diskontinuitet mellom hennes meningsdiskurs og skolens verdssystem.

Lidijas projisering av hverdagsteorier inn i teksten, og de signalene dette gir i retning av manglende fiksjonsforståelse, kan ytterligere belyses ved en sammenligning med Jons fortelling om den samme teksten. Jon «spiller spillet» og kjenner dets regler. Han presenterer all bakgrunnsinformasjon som han mener trengs, selv om han vet at intervjueren kjenner teksten. Hans kontekstualisering inneholder også en vurdering av hva som er relevant å ta med av handlingselementer for å skape klarhet. Når plottet er presentert, går han over til å sjangerbestemme teksten for å få frem det han tenker seg er tekstintensjonen. Intensjonen med teksten blir videre presisert ved hans forslag til hvilken virkning han tenker seg at teksten hadde i sin samtid. På oppfølgingsspørsmålet svarer han med å konkretisere det teksten tematiserer og kritiserer.

Jons fiksjonsforståelse viser seg videre ved at han forholder seg til to tekstinterne og -eksterne steder. Mens Lidija forholder seg mer eller mindre uklart til to tekstinterne steder der det ene etter hvert faller sammen med «her og nå i Norge», skiller Jon mellom to distinkte tekstinterne verdener,

den verdenen Klim kommer fra og den verdenen som åpenbarer seg for ham i Cocklecu. I tillegg kommer den verdenen som fiksjonsteksten leses i, Holbergs samtid. Jon kan derfor snakke om teksten og dens intensjon uten å gå veien om primærdiskursen. I Jons fortelling forblir teksten en fiksjonstekst, og det er bare hans versjon som åpner opp for metaperspektivet som Gee etterspør: «One cannot critique one Discourse with another one (which is the only way to seriously criticize and thus change a Discourse) unless one has meta-level knowledge in both Discourses» (2008: 145).

9.3.4 Kort diskusjon

Med påstander om at både Lidija og Jon stort sett er lojale når det gjelder de ytre forholdene ved norskfaget, er det slående at forskjellen mellom de to elevidentitetene er så stor. Dette ser ut til å ha noe å gjøre med manglende eller tilstedeværende *sammenheng mellom diskursiv identitet og de indre forholdene ved faget*. D-identiteten har i analysen blitt koblet til I-identiteten via det jeg har kalt «fagpersonens» posisjon. Via denne posisjonen knyttes den diskursive identiteten i analysen til de indre forholdene ved faget som fiksjonsforståelse og til refleksjoner over overordnede mål ved faget. Jon posisjonerer seg gjennomgående som en fagperson i intervjuene. Han viser stor vilje til å reflektere på metanivå og til å sette sammen litteraturundervisningens ulike deler til en samlet helhet. Han viser mestring av forholdet mellom generaliseringer og spesifikke eksempler og mellom begreper og komplekser. Lidijas posisjonering som elev innebærer ikke en slik «profesjonell» selvfremstilling, og hennes diskursive identitet trer frem i fraværet av fagpersonens posisjon. Hun ordner ikke stoffet i kategorier, tenker seg ikke sammenhenger mellom fagstoffet hun blir presentert for og læringsmål, besvarer mange spørsmål med «vet ikke» og deler ikke skolens verdier og distinksjoner i sin vurdering av norskfaget.

Det er en sammenheng mellom de to elevidentitetene og posisjonering overfor tekst. Jon har et større handlingsrom i møte med Holbergs tekst enn Lidija. Han «vet mer» og kan «gjøre» mye med den litterære teksten. Dette handlingsrommet er blant annet bestemt av hans vilje til å bevege seg oppover på den paradigmatisk aksene. Dette er avgjørende for muligheten til å innta fagpersonens posisjon. Når Lidija ikke gjenkjenner skolens verdisystem, vanskeliggjøres hennes mulighet til å gå inn i fagpersonens posisjon.

Som antydnet kan ulikheten i diskursive nivåer forklares utfra kvantitative identitetsvariabler som klasse, kulturbakgrunn og kjønn. Jons vei frem til sin identitet er nemlig en annen personlig, kulturell, politisk og sosial fortelling enn generelt for jenter, og spesielt for Lidija. Han kan kalles en ressurselev, og det har for en stor del sin bakgrunn et annet sted enn i skolen. Han vokste opp i områder som kan kalles middelklasseområder, og han har blitt stimulert i hjemmet, noe som blant annet viser seg i tidlige leseerfaringer og tilgang på bøker. Man kan si med de Beauvoir (2005) at alt allerede er lagt til rette for ham i innenfor skolesystemet. Lidijas selvfremstilling trer frem innenfor en familiekulturell situasjon, men hennes fragmenterthet viser seg ved at hun ikke bringer med seg sin flerkulturelle kompetanse inn i norskfaget. Isteden kan det se ut til at hun lever i en slags eksiltilværelse; hun er i Norge, men ønsker seg tilbake til «hjemlandet». Kjønnforbindelsen kommer frem ved at Lidija knytter affinitet til «jente-ting» når hun snakker om sin kultur, om omsorg for krigsforene i «hjemlandet», om moren, men også når hun snakker om *Niels Klim*, eller når hun forteller om filmer

og bøker som handler om kjærlighet. Lidija representerer slik mange skiftende variabler ved det å være innvandrerjente.

Å vise klasse, kulturell bakgrunn og kjønns virkning på identitet og tilegnelse av fagstoff er imidlertid ikke dette kapittelets sentrale poeng. På flere måter kan vi si at de to informantene er eklatante i elevmaterialet, men målet med analysen har ikke vært å forklare denne forskjellen, men å undersøke *hva den består i*. En slik undersøkelse retter seg inn mot det didaktiske; elevidentiteter og målet for opplæringen. Analysen viser nemlig på at skolen ikke har lyktes i å skape det samme handlingsrommet for Lidija som for Jon i møte med fagtekster.

9.4 Lesere og ikke-lesere

Den diskursive forskjellen som kommer frem i analysene av Lidija og Jons fremstillinger av skole, fag og tekster og sammenhengen denne forskjellen har å gjøre med ulike elevidentiteter, undersøkes videre i dette kapittelet der informantene presenteres enkeltvis. Det ser ut til at denne sammenhengen knytter seg til informantenes leseerfaringer, slik Jon og Lidija representerer to posisjoner i informantmaterialet; *leser* og *ikke-leser*. Analysen av resten av informantmaterialet bygger på disse to kategoriene. Det er få av informantene som selv posisjonerer seg innenfor en leseridentitet. Derimot er det et sterkere sammenfall mellom forskerens kategorisering av *ikke-lesere* og informantenes egen kategorisering av seg selv. Denne identiteten fremføres med en stolt affinitet av mange av informantene.⁴⁵

I det følgende undersøkes handlingsrommet i møte med de litterære tekstene gjennom en samlet presentasjon av informantene. Portrettene innledes med en kort presentasjon av informantenes sosiale rom og for forståelse som knyttes til skoleinstitusjonen og deres elevidentitet, før det litteraturfaglige undersøkes som fravær eller tilstedeværelse av refleksjoner om overordnede mål med undervisningen, fiksjonsforståelse og vilje til å møte tekstene med en historisk bevissthet. Presentasjonene kan leses som forsøk på å belyse ulike sider ved det å være elev i norskfaget i videregående skole i Norge. Det spesifikke ved de ulike informantenes selvframstilling bidrar slik til å belyse ulike problemområder i en fagdidaktisk kontekst.

9.4.1 Ikke-leserne

9.4.1.1 Frederic og skolefelleskapet

Foreldrene til Frederic kom til Norge noen år etter at han ble født. Da han begynte i barnehagen, kunne han ikke norsk og hadde fortsatt språklige problemer da han begynte i første klasse. Nå mener han han er flytende i norsk, og at språket ikke volder problemer på noen plan. Derfor er det han som hjelper foreldrene når språkbarrierer skaper utfordringer. Til gjengjeld får Frederic hjelp med matematikk og historie.

⁴⁵ To informanter, Therese og Jonathan, posisjonerer seg som lesere i intervju1. De blir i analysen likevel kategorisert som ikke-lesere fordi de ikke kan fortelle om en bred leseerfaring. Silje posisjonerer seg som ikke-leser, men hun forteller likevel om en bred leseerfaring som ligger tilbake i tid.

Frederic har mange interesser. Han liker å se filmer, tv, høre på musikk, han spiller amerikansk fotball, han leser blogger. Favorittbloggeren hans har samme klesstil og musikksmak som Frederic, og i tillegg blogger han om redigering av bilder. Det er også Frederic interessert i. Frederic er ikke interessert i politikk. Han leser avisen på søndager. Da blar han gjennom og sparer det beste til sist; horoskopet. I løpet av de siste fem årene har det stemt sånn noen lunde to ganger, forteller han og ler. Heller ikke hans fremtidige yrkesvalg er basert på strategi. Frederic vil bli arkitekt, og det er bestemt utfra affinitet; det han «liker», og det som er «gøy». Siden han som barn likte å bygge hytter i hagen og å pynte dem, har han kommet frem til at arkitekt vil være det rette for ham.

Frederic skiftet skole i løpet av barneskolen på grunn av mobbing. Dette var et lykkelig valg, og han trivdes veldig godt på den nye skolen. Skolen handler om *det sosiale* for Frederic. Han er glad i klassen sin. Han beskriver samholdet i klassen blant annet gjennom fortellinger om konkurranser. Fortellingene kommuniserer ikke Frederics konkurranseinstinkt, tvert imot forteller de om *samhold*: fotball- eller volleyball-kamper mellom klassene skaper et indre klassesamhold slik Frederic ser det. Gruppeidentitet innenfor klassen kan også handle om klassens egne favorittyoutube-videoer. Parallellklassene må da distansere seg fra disse og finne sine egne favoritter. Men alt foregår med humor, aldri fiendtlighet, bedyrer Frederic. Hans favorittfilm handler om en konkurranse mellom to skoler, kjennetegnet av to ulike identiteter fundamentert på sosiale ferdigheter, der skolen som «geak-ene» går på, taper. Det karakteriseres som en happy ending. Det er ingen helt i filmen, og igjen vektlegges det sosiale; alle karakterene har ulike roller som er viktige for at prosjektet skal lykkes.

På samme måte som Lidija vurderer Frederic også norskfaget ut fra distinksjonen «gøy-kjedelig». Det «gøye» med norskfaget begrunnes med fortellinger om samhold og harmoni i klassen.

F: Eg synes det er gøy i timene vi har i alle fall med klassen. Men... Ja, eg vet ikkje, men kanskje det ikkje er så gøy selve faget. At klassen gjør det gøy på en måte.

Int: På hvilken måte gjør klassen det kjekt?

F: At vi kan tulle med hverandre sånn midt i en setning, at de tar seg ikkje nær av det hvis en person sier feil. Og det gjør det litt morsomt for de andre. Det er ikkje sånn at vi ler av personen, men at... For eksempel når vi hadde om norrønt for litt siden, så skulle vi fra norrønt... vi skulle prøve å lese det på norrønt språk og så skulle den neste personen lese det på norsk, og da begynte Silje med å si det på norrønt på en måte, og Jonas i klassen trodde det var på norrønt igjen, men det var egentlig norsk, bokmål, og så begynte han med rulle r-er og vi begynte å le, for han forstod ikke det. Men sånn som det er veldig gøy, og læreren synes, Frode synes jo det er helt akseptabelt egentlig. Det var litt morsomt, og det er det som gjør det litt gøy i timene. (Frederic1)

Frederic og skolens faglige innhold

Frederic er vag når han snakker om det faglige innholdet i norskfaget. Her snakker han om undervisningen i Opplysningstid:

F: Men eg vet ikkje, vi har ikkje hatt det gøy, men du lærer jo noe nytt.

Int: Ja, synes du at du har lært noe nytt?

F: Litt kanskje, ikkje så veldig mye, men eg kan litt mer enn før.

Int: Ja, kan du gi et eksempel på det?

F: Det tror eg ikkje at eg kommer på nå, men... Nei.

Int: Husker du hva dere snakket om i timene eller?

F: Ja, litt av hvert. Men eg kommer ikkje på noe.
Int: Husker du... Holberg var det jo en del snakk om.
F: Ja, jo, nei, eg husker ikkje skikkelig. (Frederic2)

Frederic vet heller ikke hvorfor man skal lese eldre tekster i skolen, og som Lidijas begrunnelser for litteraturlæsing, ender resonnementet tautologisk:

Int: Men hvorfor skal du lese om det liksom? Hvorfor skal elever i videregående skole lese om det?
F: Vet ikkje, fordi vi skal lære om det, vet ikkje. (Frederic2)

Frederic snakker om *En folkefiende*

Frederics fortelling om *En folkefiende* er den mest utfyllende fortellingen om tekster i intervjuene med ham. Han hadde allerede sett Erik Skjoldbjærgs moderne filmadapsjon av Ibsens *En folkefiende* før undervisningen om det moderne gjennombrudd startet, og han velger å fortelle om Ibsens stykke når han blir bedt om å velge en tekst fra det moderne gjennombrudd å snakke om i intervjua.

Int: Kan du fortelle litt hva den handler om?

F: Nei, det den handler litt om doktor Stockmann som fant det i vannet som bare er en slags, hva heter det... sånn... ikkje sykdom men...

Int: Ja, bakterier eller?

F: Ja, de fant det i bassenget der de skulle få tak i vann. Og han ville da... han og broren de var ofte i sånn, det var alltid uenighet og de kom ikkje frem til noe, men han hadde jo på en måte rett da, men de ville ikkje høre på ham, og alle gikk i mot han da, og til slutt så ble han da kalt en folkefiende, og folk gikk mot ham og ødela huset og det var ingen som... eller familien ... og han fikk familiens støtte, men det var sånn at folk var redd da og selv datteren ble hevet ut av skolen og mange mistet jobben på grunn av at de var på lag med doktor Stockmann og det gikk ut over de fleste ... men de var jo bare feige, de andre som ikkje turde gå imot. Og som han sier, så er den sterkeste den som står mest alene eller ... hehe. Eller eg husker ikkje helt. Det var noe lignende.

Int: Ja, du, hva vet du om Ibsen?

F: At han bodde i Bergen. Hehe. Var det ikkje 200-års jubileum i fjor eller for to år siden eller... For en stund siden, eg husker ikkje helt.

Int: Ikke jeg heller.

F: Men skolen var med på det. Han skrev, og ... ofte, nei, fortellinger, noveller, han skrev dikt også, blant annet, gjorde han ikke?

Int: Jo.

F: Nei, ikkje så mye eg kan si om han.

Int: Nei, hvem tror du liksom Ibsen har sympati med i *En folkefiende*?

F: ... Hovedrollen.

Int: Han, doktor Stockmann?

F: Ja.

Int: Hvorfor tror du det?

F: Nei, at han skriver det på en måte at vi... selv eg ble jo ... følte liksom hans raseri og hvorfor de ikkje vil høre på han. Det er jo skrevet ganske... at ... at vi skal kunne forstå hans synspunkter, eller synsvinkel, da.

Int: Men, byfogdens synsvinkel, for han tenker jo at hvis vi avslører at det er helsefarlig å bade der, så ødelegger de liksom hele nærings... økonomien i byen, vil ikke folk komme til hotellet og så vil de ikke spise på restaurantene og så vil de ikke... Han har jo litt rett, eller?

F: Jo, men det var jo farlig. Det kunne gått galt. Så... nei. Men det er sant det. Sånn. (Frederic3)

Frederics fortelling er koherent og handlingsdrevet. Gjenfortellingen preges likevel av en innforståthet ved at det konfliktskapende ved Dr. Stockmanns påstander om at badevannet var forurenset, ikke blir presentert. Handlingselementene bygger opp mot det han oppgir å være et slags tema i stykket «den sterkeste er den som står mest alene», et tema som resonnerer lett med metaforen om det autonome individet. Dr. Stockmanns motstandere er «feige». Likevel blir Frederics fortelling aldri avklarende når det gjelder ideologiske, historiske eller diskursive spenninger hans antitetiske plott er bygd på. Faktisk kunnskap om Ibsen eller periodebeskrivelser danner heller ikke en historisk kontekst for Frederics fortelling.

Int: Nei. Hvis du skulle forklare det moderne gjennombrudd til noe, hvordan ville du ha forklart det?

F: Oi, nei det er sånn som eg... Eg vet ikkje hvor eg skal begynne for eg strevde litt med kapittelet.

Men... nei, eg er ikkje helt sikker. Eg husker ikkje så mye heller, men.

Int: Du har jo snakket om litt. Du har snakket om liksom naturalisme og realisme.

F: Ja, men... Nei, eg vet ikkje helt... (Frederic3)

Frederic: Oppsummering

Frederic kan stå som representant for en gruppe informanter der I-identiteten er sterkt knyttet til A-identitet. Lojalitet og trivsel på skolen kommer an på *det sosiale fellesskapet*. Denne gruppen består av Hassan, Zofia, Jonathan, Cindy, Emine og Øystein. De har stor lojalitet overfor de ytre forholdene ved skolen; de møter opp, rekker hånden i været og har oftest, om ikke annet, «sett over leksene». Skolen er i hovedsak *en sosial arena* for disse elevene. De trives på skolen og er glad i klassen. Her knyttes emosjonelle bånd, og prominente identitetsmarkører og meningsfellesskap er knyttet til idrett og populærkultur som musikk, filmer og sosiale medier. Frekvente svar er «husker ikke», «vet ikke» og «er ikke sikker», svar som ikke kommer i konflikt med disse informantenes elevidentitet. Når de snakker om fag og litteratur, «synes» de ofte, og dette «synes» presiseres ofte av distinksjoner som «gøy» eller «kjedelig». Det som skjer innenfor skolens rom, skiller seg lite fra det som skjer i det sosiale rommet utenfor skolen. *I disse informantdiskursene skilles det i liten grad mellom skolen som sosial arena og som læringsarena.*

Diskursivt karakteriseres denne gruppen av *lite metaorientering* i møte med skoleinstitusjonen. Norskfaget blir vurdert i forhold til distinksjonene «gøy-kjedelig», og ofte er det ingen distinksjon mellom fag og lærer. Det knyttes i det hele lite mening til norskfaget for disse elevene. Begrunnelser for litteraturlæsning blir ofte tautologiske: «vi har om det på skolen fordi vi skal lære om det». Selv om de er lojale overfor de ytre forholdene ved skolen, har de ikke en klar konseptualisering av skolens prosjekt. Isteden er det normer knyttet til en A-identitet som virker sterkere. Det er derfor usikkert om de er lojale overfor de indre forholdene ved skolen.

Tilnærmingen til de litterære tekstene skjer med lite metaspråk hos disse informantene. Litteraturen betyr lite for dem både på skole og i fritid, og det er få klare signaler på stødig fiksjonsforståelse. Tekstene leses ikke med historisk bevissthet, og oftest huskes lite om forfatterne og periodene. Tekstene blir (kanskje derfor heller) ikke forklart i lys av en forfatter, et skrivende subjekt med et prosjekt eller en intensjon med skrivehandlingen. Fremstillingene av tekstene er oftest koherente og skjer syntagmatisk, i handlingsreferats form. Vanligvis presenteres det et tema for tekstene, men når temaet utdypes, belyses det som regel med eksempler informantene kjenner fra sitt eget hverdagspråk og ikke fra tekstenes kontekst. Det er altså få forsøk på det man forventer av elever i

videregående skole; historisk bevissthet og kritisk og analytisk avstand til de litterære tekstene. Bortsett fra forsøksvise presiseringer av tema, beveger de seg i liten grad oppover på den paradigmatisk aksene.

Denne gruppen informanter inngår sammen med Lidija, Stingo, Donatila, Ravi, Lidija, Petter, Therese og muligens Silje i et meningsfellesskap av ikke-lesere; å ikke-lese blir fremført med en stolt engasjement i dette fellesskapet. De åtte sistnevnte informantene skiller seg fra gruppen ved at Ravi og Lidijas lojalitet overfor skolen i sterkere grad er knyttet til en N-identitet, Donatilas «utenforskap» har mye å gjøre med kort botid og språkproblemer, mens Stingo og Lidija ikke orienterer seg så bredt som de andre når det gjelder det sosiale. For Ravi, Petter, Donatila, Silje og Therese trer skolen i sterkere grad frem som en læringsarena enn hos de andre informantene. Disse fem orienterer seg i sterkere grad metaspråklig til skole og fag enn resten av gruppen og får derfor en bredere presentasjon. De andre informantene i denne gruppen får bare en kort presentasjon etter de bredere portrettene, men i avhandlingens andre analysekapitler finnes det eksempler fra disse informantdiskursene som underbygger beskrivelsen overfor.

9.4.1.2 Ravi - store ambisjoner, få strategier

Ravi er oppvokst i utkanten av Bergen sentrum, men hjemmespråket hans er ikke norsk. Han beskriver seg selv som «en skoleglad gutt»; han trives på skolen og forteller at han prioriterer den høyt. Han har flere mulige fremtidsscenarioer: Oljeingeniør eller tannlege, og i siste intervju forteller han at han endelig har bestemt seg for å bli lege. Og med slike ambisiøse mål må man prioritere skolen høyt, fastslår han. Ravi viser imidlertid ingen offensiv holdning overfor faglige utfordringer. I alle fall ser det ikke ut til at prioriteringen inkluderer norskfaget og i særdeleshet ikke litteratur: «Novelle... eg suger i noveller og i kåseri og alt, det ene og det andre» (Ravi1). Heller ikke for det andre faget han forteller om i intervju1, hjemmespråket, ser det ut til at han har de rette strategiene til å kunne virkeliggjøre drømmen om legestudier: «Men eg meldte på B4, og så fikk eg egentlig B2 da, og da ble eg ganske sur og så gjorde eg det eg kunne og dret i resten og så stakk eg. Og da fikk eg 4. Kunne ha fått bedre liksom» (Ravi1).

Ravi er ingen leser: «Har blitt rådet til å lese ganske mange bøker, men eg har ikkje giddet det. Det meste eg har lest det er 100 sider, etter det stoppet eg.» (Ravi1) I norskfaget går det fint når det gjelder det muntlige, men han strever litt med det skriftlige. Det faglige innholdet blir satt i sammenheng med «det norske», og Ravi kjenner seg lite knyttet til Norge.

R: Når det kommer til språket, eg føler at det er, det blir veldig politisk på en måte, og det fungerer veldig godt for dem som er født og oppvokst her. Eg var jo født og oppvokst her, men eg har jo en helt annen bakgrunn.

Int: Ja.

R: Så eg er veldig lite knyttet til landet, holdt eg på å si. Eg føler meg faktisk som en utlending selv om eg er født her. Og det kan hende at det er på grunn av politikken. Eg er ikkje en så veldig politisk person, eg skjønner ikkje bæret av det. Eg mener at litteraturen har noe med politikken å gjøre. Eg føler det i alle fall, men eg er ikkje sikker. (Ravi5)

Ravi tenker seg at norskfaget, både språk og litteratur handler om politikk, og dette skaper en avstand mellom ham og det norske. Han vet ikke helt hva dette politiske er, men han «føler» at det

er slik. Sammen med Lidija er han den av informantene som i stor grad motiveres til skolearbeid av foreldrene. Autoritetsstrukturer innenfor familien er selvsagte rammer for meningskaping for dem begge. I det hele viser intervjuene med Ravi en sterk sammenheng mellom I- og N-identiteten, en sammenheng som gir motivasjon og retning til skolearbeidet.

Int: Ja, ok. Hvorfor valgte du å gå på studiespesialiserende?

R: Nei, eg kan ikkje si at eg ble tvunget da, men siden eg var liten har eg nesten blitt oppdratt til å sette mål og sånt, da. Foreldrene mine har liksom tvunget meg til å sette høye krav og høye mål. De forventer at eg skal bli tannlege og sånne ting da, eller ingeniør. Typisk [benevnelse på foreldrenes etnisitet] foreldre, sant. Så eg satser virkelig på å komme inn i Bergen, medisin og sånt, tannlege. Og da tenkte eg at eg måtte gjennom realfag og studiespesialiserende. (Ravi1)

Foreldrenes ønsker for Ravis fremtidige yrkeskarriere er et tilbakevendende tema i intervjuene med ham. Ravi er mest opptatt av realfag og har tenkt på å bli oljeingeniør. Foreldrene synes mye heller at han skal bli tannlege. Om han skulle gått for det han virkelig har lyst til, skulle han ha satset på idrett, for «Alle gutter drømmer jo om å drive med idrett. Hadde veldig lyst å begynne med fotball» (Ravi1). Men han har altså valgt studiespesialiserende, for «eg gikk med drømmene til foreldrene mine» (Ravi1). Foreldrene trer frem som viktige motivatorer for skolearbeidet, og Ravi er en av svært få som kjenner skolearbeidet som en plikt.

R: Nei, altså, hvis eg skulle gjøre det dårlig på skolen, liksom, hvis eg skulle ta opp igjen flere fag for å komme meg inn på det feltet eg hadde lyst til, så har eg jo, foreldrene mine kommer jo til å være der for meg, at eg kan bo hos dem og, de kommer til å forsørge meg. Men etter min mening så synes eg det er litt dårlig gjort på en måte. De har jo stresset for meg, og eg kan ikkje bare gå rundt og ta opp igjen fag og fag og fag, bare fordi eg har lyst å ha det gøy i livet. Er det derfor eg strøk, så er det dårlig gjort av meg. Så frihet har noe med, det høres sikkert dumt ut, men frihet har noe med deg selv å gjøre egentlig, tenker eg, i alle fall i min situasjon. (Ravi5)

Ravi søker mening

I intervju5 forteller Ravi at han endelig har funnet ut hva han vil bli. Dette har han funnet ut på egenhånd, men likevel er det i samsvar med foreldrenes ønsker.

R: Plutselig så slo det meg. Nå har eg lest en bok, og tenkte, inspirerte den boken meg til å bli lege faktisk.

Int: Hvilken bok var det da?

R: Den heter «Felt» og handler om en som jobber med Leger uten grenser da. Og ... han var jo lege i Oslo, og så var han innkalt til en sånn organisasjon. Og der vervet han seg og gikk til det, dro til Afrika, faktisk, der skulle han hjelpe fattige barn og barn som hadde det vanskelig og. Under krigen, eller borgerkrigen i alle fall. Og da tenkte eg «ja, eg har lyst å hjelpe noen, eg har lyst å gjøre ett eller annet i livet mitt, eg har ikkje lyst til å være i Bergen, eg har ikkje lyst å bortkaste tiden min mer». Eg føler at eg ikkje har gjort en drit i livet eller hjulpet andre folk. Får lyst til å gjøre, det er det som gjør meg glad på en måte. Eg har lyst å bli lege, det er en måte, eg tror ikkje eg kommer inn i Bergen, men eg har søkt rundt om kring i landet da, i Tromsø og sånt. Eg tror ikkje eg kommer inn da, men eg har tenkt å reise til Polen på medisinstudiet der.

Int: Ja, for foreldrene dine har jo også ønsket at du skulle bli lege.

R: Jaja. Men eg var egentlig ikkje påvirket av dem på den måten. Eg skulle jo egentlig bli petroleumsingeniør. Og så ville pappa at eg skulle bli tannlege da, og så tenkte eg «ja, og så tjener eg

fett på det». «Uten å gjøre en drit», sa folk. Og så tenkte eg «ja, eg gjør heller det». Men så tenkte eg «eg vil ikkje tjene penger». Penger kommer og går liksom. Må gjøre det som gjør deg lykkelig. Eg synes å hjelpe andre faktisk gjør meg lykkelig.

Int: Ja. Det som overrasket meg også her, var at i det første intervjuet så sa du til meg at du aldri hadde lest en bok. Du hadde lest 100 sider max, liksom.

R: Ja, nettopp.

Int: Men nå har du lest en bok!

R: Nja, lest og lest, tror eg har lest nesten 100 sider der også. Hehe. Eg er ikkje ferdig med boken, eg må nesten sende den inn snart. Eg begynte å lese etter særmenet da, da ble eg tvunget til å lese da, da leste en del sider om Gandhi og Martin Luther King og sånt.

Int: Ja, frihetsdiskusjon. Det moderne prosjektet.

R: Ja, altså de hjalp folk på en måte. Det fikk frem ting, eg har lyst å gjøre det samme. Altså, å kjempe for noe du mener er riktig eller viktig er noe du kan leve av, heller enn penger.

Int: Men hvordan kom du på å lese den boken som heter «Felt» eller hva den heter?

R: Nei, eg vurderte å bli lege da, sånn etter hvert. For eg leste at Gandhi drev med sånne sanitetsgreier. Og så kom eg inn i militære, i sanitetsfeltet, så tenkte eg at kanskje eg skulle finne en bok om sanitet, slik at eg kan øve meg på å bli, sånn at når eg kommer inn i militæret, så vet eg hvordan det er på en måte. Det høres jævla patetisk ut, men eg ville være klar i alle fall. Så lette og lette eg, og så fant eg den Felt-boken. Det var ingenting med sanitet å gjøre, men det var noe med å være i felt å gjøre. Og så leste eg da, og prøvde å sette meg inn i det. Og det traff meg skikkelig. Det var sånn, eg var til stede, og det var tungt på en måte. Eg følte med ham. Eg tenkte at dette har eg lyst til å gjøre, og eg kjemper fortsatt for å bli det. Eg vet at eg ikkje klarer å komme inn i Bergen, eg er faktisk litt usikker på om eg kommer i det hele tatt inn i Polen. Eg skal gjøre mitt beste for å bli det. Det er det eneste som holder meg oppe. Ja. (Ravi5)

Ravi søker mening, og dette er knyttet til verdien «å hjelpe». I dette perspektivet er ikke norsken viktig. Selv skriver han dikt, men Ravi ser ingen forbindelse mellom egen diktskriving og norskfaget. Hans egne dikt er bygd på rim og handler om kjærlighet, for Ravi er «sensitiv». Norskfaget bør derimot handle om det som er nødvendig og nyttig.

R: Men man må jo lære faget for å klare seg i Norge, liksom. Sånn sett er det jo bra. Å skrive novelle er jo ikkje akkurat nødvendig for oss, egentlig. Det hadde vært bedre om vi hadde lært å skrive CV-er eller noe sånt. Det hadde vært nødvendig. Altså: Det å lære å skrive noveller er jo bare nyttig for en del folk. De som vil satse på å bli...

Int: Men syntes du det var nyttig for deg å skrive dikt?

R: Eg lærte meg å skrive dikt. Eg bare skrev noe, og det ble til noe liksom. Begynte å like det etter hvert, men...

Int: Så det betydde noe for deg, da?

R: Det betydde noe da, liksom. Men jeg vet ikke, falt ut av det etter hvert. (Ravi1)

Forholdet til norskfaget ser ut til å være instrumentelt og settes i sammenheng med planene om å fortsette med realfag. Samtidig kan Ravi «gjøre» mange ting med litteraturen. Vi skal se at han for eksempel finner sammenheng mellom litteraturhistorisk periode og tekster fra samme periode. Det er det ikke alle informantene som gjør.

Int: Du, hvis du skulle forklart det moderne gjennombrudd for noen som ikke hadde vært til stede i undervisningen eller ett eller annet, hva ville du ha sagt?

R: Eg ville ha sagt at det moderne gjennombruddet handler om at på den tiden satte de problemer under debatt og at de prøvde å utvikle samfunnet, rett og slett, prøvde å modernisere det, og måtte

de ta opp samfunnsproblemer som kvinnerollen og arbeiderklasserollen og sånne ting, og viste det på teater og sånt, så flere mennesker fikk det med seg. Og at de også fikk tanker og ideer rundt de tingene. (Ravi3)

Hans karakteristikk av det moderne gjennombrudd er en relativt presis «skolsk» presisering av perioden. Han nevner «problemer under debatt» og spesifiserer dette med debatt om kvinnerolle og sosiale forskjeller. Han tenker seg at litteraturen hadde en virkning i den tiden den ble skrevet på; den virket folkeopplysende noe som igjen kan virke moderniserende på samfunnsnivå. Ulikt flere av ikke-leserne er Ravi villig til å kontekstualisere Kiellands «Karen» i forhold til perioden og oppnår derfor å møte teksten med en slags historisk bevissthet.

Int: Men Karen da. Hvilke problemer er det som blir satt under debatt der?

R: At... maktbruk, tenker eg. At kvinner blir misbrukt på den tiden og at de ikkje hadde så mye makt på sin side og det hadde mennene. Og på den måten så brukte han postmannen Karen. Det er egentlig kvinnerollen som er satt under debatt i Karen, vil eg tro.

Int: Husker du at det var noe med en rev og en hare også?

R: Ja, at de var metaforer. At reven var liksom postmannen og Karen var kaninen. At kaninen klarte å rømme, at den klarte å unngå reven. Og det var egentlig Karen, den ekte Karen, som reddet kaninen. Det var noe sånt. (Ravi3)

Han tenker seg en forfatter som et skrivende subjekt med en intensjon; problemdebatten retter seg inn mot å avsløre maktmisbruk overfor kvinner. Samtidig er det grenser for hvor langt Ravi vil gå i tolkningsarbeidet. Hans gjengivelse av parallellhandlingen i teksten medierer det han har blitt fortalt i klassen; «Det var noe sånt.» Når han blir bedt om å tolke symbolspråket i teksten, blir lesningen rituell. Også når han ikke helt vet hva han skal svare på spørsmålet om begrunnelser for litteraturlesing, ender argumentasjonene, som hos Lidija, med å vise til «det man skal gjøre på skolen».

Int: Nei, hvorfor skal dere lese disse tekstene?

R: For å få bedre innblikk i det moderne gjennombruddet. Er det ikkje det. Hva det egentlig handler om utover tekstene? Altså, vi må jo lære å tolke dem selv. Tror det er derfor vi leser de tekstene der.

Int: Men hvorfor skal man kjenne til det moderne gjennombrudd da?

R: Æh... Hvorfor? Tror det er fordi det er en del av pensum. (Ravi3)

Ravi: Oppsummering

Ravis motivasjon for skolen og hans «possible worlds» er knyttet til en N-identitet; den typiske familien fra denne kulturen. Foreldrenes drømmer har blitt hans egne, og det betyr et fremtidig yrke som lege eller tannlege, men begrunnelsen har han funnet «i seg selv» gjennom å lese en bok; Ravi vil at livet hans skal bety noe, og det innebærer for ham at han hjelper andre. Ravi finner motivasjon for arbeid med realfag i sine «possible words».

Ravi er opptatt av mening. Det er særlig tre ting Ravi trekker frem som meningsfulle i fortid, samtid og fremtid; diktskriving, fusball og et yrke der han kan hjelpe andre. Ingen av disse har noe med norskfaget å gjøre, slik Ravi ser det. Diktskriving hører til fritiden, men på skolen skal man gjøre det som er nyttig. Og i norskfaget driver man på med mye som ikke er «nødvendig». Utover rent instrumentell nytte har Ravi ingen refleksjoner som handler om prosessualiteten i norskfaget. Han

tenker seg ikke at arbeid med litteratur har noe å gjøre med utvikling av språkregistre som kan komme til å ha betydning for ham.

I sin holdning til litteratur og det handlingsrommet han skaper for den, ligner Ravi på den store gruppen elever som i kapittelet blir representert av portrettet av Frederic. Skole og fag vurderes ut fra nytte der cv-skriving er relevant, mens novelleanalyse ikke er det. Diskursivt kjennetegnes denne gruppen av lite metaspråk. Det synes som om Ravi ikke selv ser at han har ferdigheter som knytter seg til å skape sammenhenger i det faglige stoffet. For Ravi har et handlingsrom i møte med de litterære tekstene som mange av informantene i denne gruppen ikke har. Han ser sammenhenger mellom litterær periode og teksttema og tenker seg tekstintensjon som et produkt av den tiden forfatteren levde i. Viljen til å kople tekst med historisk kontekst tyder på at Ravis meningskonstruksjon rundt tekstene, kan skje innenfor sekundære diskurser. Dersom Ravi hadde visst mer om målene med litteraturundervisningene, hadde han kanskje selv fått øye på denne kompetansen. Det er imidlertid klare begrensninger for hva betydningspotensialet i de litterære tekstene kan ha i Ravis tekstlige møter. Han er ikke villig til å gjøre teksten til sin, det vil si å relatere teksten til sitt «livsprosjekt» eller til sitt sosiale «gutte-rom». Teksttolkning utenfor periodebeskrivelsene skjer i form av repetering av det han husker ble sagt om teksten i klassen.

9.4.1.3 Stingo og den narrative kompetansen

Stingo er oppvokst i sentrum av Bergen. Når han blir bedt om å presentere seg selv, sier han: «Jeg er Stingo. Eg er 17 år da, og født i Norge, født og oppvokst i Norge. Eg liker å spille dataspill. Eg vil bli politi» (Stingo1). Stingo presiserer at han er norsk kanskje fordi verken navnet eller utseendet hans er «typisk» norsk. Hans norskfødte mor søkte og fikk tillatelse til å bruke navnet. Hun valgte det fordi hun hadde planer om å flytte til landet der faren bor.

Stingo har ingen sterk regi når det gjelder egen fremtid. Han er for eksempel usikker på om planen om flytting fremdeles er aktuell. Han hadde ingen spesiell plan med å søke seg til Lien skole, han visste bare at han måtte gå studiespesialiserende for å bli politi. Stingo vil bli politimann fordi han ikke vil «sitte på kontor og sånn» (Stingo1). Programfagene han har, inngår ikke som en del av utdanningsplanen. Da burde han vel heller ha hatt rettslære, forteller han.

Stingos virtuelle liv

Stingo kjenner ingen lidenskap overfor noen fag ved skolen. Han har problemer med å følge med: «Det er egentlig sånn i alle fag» (Stingo3). Hvert intervju med ham begynner med variasjoner over temaet «husker ikke helt»: «Eg har ikkje fått med meg så mye, som eg sa. Eg har vært ganske trøtt, for å si det sånn. Legger meg ganske seint, så når eg er på skolen, så er eg ganske trøtt» (Stingo2).

Stingos lojalitet til skolen begrenser seg stort sett til å møte opp til timene og til å sitte ved pulten. Han gjør lite lekser og husker lite fra timene. Derfor er intervjuene med ham de korteste i materialet.

I tillegg til film interesserer Stingo seg for dataspill, og fortellingen hans om World of Warcraft er den tematisk mest utfyllende enkeltsekvensen i intervjuene med ham; den delen der Stingo selv tar

initiativ og intervjueren ikke trenger å føre ham videre i samtalen med nye spørsmål. Stingo spiller så mye at han nesten ikke har tid til å sove, trene, være sosial «in the real world» eller gjøre lekser. «Eg pleier ikkje å være så mye ute, for å si det sånn, siden eg pleier å være inne å spille» (Stingo1). Film og dataspill er de sterkeste markørene på gruppetilhørighet, A-identitet, i intervjuene med Stingo.

Int: Men kjenner du noen som er på samme server som deg, da?

S: Nei.

Int: De er helt totalt ukjente for deg.

S: Eg har noen av de på Facebook og MSN.

Int: Akkurat. Kjenner du dem litt?

S: Kjenner de sånn litt, ja. Vet hvor de bor og sånn og hvor gamle de er og sånn.

Int: Ja, vet du andre ting? Snakker du med dem om andre ting enn bare spill?

S: Nei, egentlig ikkje. Det er jo... ja.

Int: Ja. Men når du spiller det, så sitter du alene?

S: Ja. (Stingo1)

Stingo forteller også at klassekameraten Jon spiller dette spillet, men heller ikke her danner interessen grunnlag for samtaler eller videre kontakt.

Int: Så du kan treffe Jon på nettet for eksempel?

S: Ja.

Int: Gjør du det av og til?

S: Nei. For det er forskjellige servere som du er på, og vi er ikkje på samme. Men eg kunne ha laget en på hans, så eg kunne ha spilt med ham. (Stingo1)

Samtidig som han har et begrenset sosialt liv, fremstår Stingo som en elev som i liten grad orienterer seg i forhold til skrift og tekst. Det eneste han husker fra undervisningen om opplysningstid er et bilde som læreren viste på power point.

Int: Husker du at dere snakket om det første leksikonet?

S: Ja, det husker eg. Eg husker det bildet som vi så.

Int: Hva var det bildet da?

S: Det var... De stod og studerte en menneskekropp og så så de på en sånn bok, sånn leksikon, om kroppen. (Stingo2)

Stingos manglende inntrykk av norskfaget

Som mange av de andre informantene blant ikke-leserne unndrar Stingo seg å snakke om det faglige innholdet, og han vurderer norskfaget i forhold til distinksjonene «gøy-kjedelig».

Int: Du, nå har du fortalt litt om deg selv, og du har fortalt litt om klassen og skoledagen. Hva er Stingo sitt forhold til norskfaget?

S: Hva mener du?

Int: Trives han? Liker han det? Er det noe han liker spesielt godt? Er det noe han ikke liker?

S: Eg vet ikkje. Eg følger ikkje så mye med, det er bare av og til eg følger med og sånn. Sånn å skrive stil og sånn, det liker eg ikkje. Det synes eg er veldig, veldig kjedelig for å si det sånn. (Stingo1)

Stingo besvarer de fleste spørsmål om de litterære tekstene med «husker ikke» og «vet ikke».

Int: Nei, for dere leste jo.... Husker du at dere leste et utdrag fra Niels Klims underjordiske reise? Han som reiste til et land som het Cocklecu.

S: Eg husker vi har lest om det, men eg husker ikkje så mye om det.

Int: Nei, du husker ikkje at det liksom var snudd opp ned på det mennene gjorde og det damene gjorde?

S: Nei.

Int: Og så leste dere et stykke som het Maskerade.

S: Ja.

Int: Husker du noe om det?

S: Nei. Hehe.

Int: Og så leste dere om en som het Erasmus Montanus?

S: Eg husker navnet, men eg husker ikkje teksten.

Int: Nei. Men hva tenker du på når du tenker på ordet opplysning?

S: Mmmm. Eg vet ikkje. Informere eller noe.

Int: Ja, informere sant.

S: Det er liksom bare det. (Stingo2)

Heller ikke refleksjoner rundt målet med litteraturundervisning er han villig til å begi seg ut på:

Int: Du, synes du det er viktig å lese sånne historiske tekster?

S: Nei. Hehe. Eg vet ikkje.

Int: Hvorfor tror du at elever i videregående skole skal lese sånne tekster. Hvorfor står de i bøkene liksom?

S: Det er sikkert bare for å vite hvordan de skrev tekster, da. Bare for å, ja... (Stingo2)

Dette «vet ikke» og «husker ikke» sier noe om kunnskapsbegrepet som Stingo opererer med. Man snakker om litteratur som man snakker om fakta. Etter åtte uker med undervisning om det moderne gjennombrudd kan Stingo huske «Karens jul» og «Karen».

Int: Er det en du husker best?

S: Nå når du sier det, så husker eg litt av Karens jul og Karen og sånn.

Int: Ja. Kan du fortelle litt om hva en av de tekstene handler om?

S: Karen. Eg kan fortelle litt om Karen da. Hun jenten som jobbet, eg husker ikkje hvor hun jobbet da, men eg tror hun jobbet på en bar eller noe sånt.

Int: Ja, en kro.

S: Og så fikk vi litt sånn småhint om at hun var gravid og sånt, og folk fulgte med når hun kom og flyttet seg. Og så faren da, det var jo han postmannen. ... og så var det jo noe med en hare og en rev som fikk liksom.... Eg vet ikkje, eg vet det hadde noe med det å gjøre da, men eg husker ikkje helt hva det var. Ja, det er bare det eg husker.

Int: Ja, husker du hvordan det sluttet?

S: Nei, eg leste litt på ... på, hva heter det, men sto noe om at hun døde eller noe sånt.

Int: Ja, hun hoppet i sjøen.

S: Å ja. (Stingo3)

Stingo leker rett og slett ikke leken. Han tenker seg ikke at han selv kan skape sammenhenger og mening i møte med tekstene. Innholdselementene i hans fortelling er i overensstemmelse med det gitte i teksten: Karen jobber på en bar, hun er gravid med postmannen, det er en hare og en rev med i fortellingen, og Karen dør til slutt. Det slående med fortellingen er imidlertid at innholdselementene *ikke* er lenket sammen til en narrativ helhet gjennom et samlende meningsbærende plott. I stedet

blir fortellingen en «ikke-fortelling»; en oppsamling av enkeltstående hendelser, en «husking» av «fakta». La oss se på Stingo's beskrivelse av den litterære perioden:

Int: Ja. Hva er det som kjennetegner realismen?

S: Hva... de skriver jo om virkeligheten da, gjør de ikke det? Og så naturalismen er liksom litt mer grovere da, litt mer voldelig. (Stingo3)

Det ser ikke ut til at Stingo har en forforståelse som støtter lesningen av fiktive tekster. Hans mange «vet ikke» og «husker ikke» forteller noe om holdningen til fiksjon; man snakker om fiksjon som man snakker om fakta, og realistene skriver om «virkeligheten». Mer slående er det likevel at Stingo dveler ved råstoffet som utgjør historien om Karen, og at han ikke forsøker å skape en sammenhengende narrativ mellom enkelthendelsene. Dette trekket ved Stingo's fortellinger om de litterære tekstene er mindre sterkt når han snakker om film og dataspill, men likevel et spesifikt trekk ved hans diskursive identitet.

Stingo og den diskursive identiteten

At Stingo ikke forholder seg til metaforen om at et meningsfullt liv er en reise, er en sterk påstand. Likevel er det få signaler i intervjuene som forteller om en elev som forsøker å skape en narrativ sammenheng i sin selvframstilling. Her forteller han om tiden på barneskolen:

Int: Husker du hvordan norsken var på barneskolen? Hva dere gjorde på i norsken da?

S: Nei. Da bare løp eg omkring hele tiden for å si det sånn. Ja.

Int: Du husker ikke om dere leste noen bøker, eller skrev en historie eller sånt?

S: Nei, eg husker nesten ingenting. Da fulgte eg ikkje med i det hele tatt.

Int: Men likte du det eller?

S: Det kan eg ikkje svare på. Eg bare løp rundt hele tiden. Eg bare gjorde ingenting. (Stingo1)

Stingo's selvframstilling bærer preg av avstand til eget selv, ikke gjennom et metaperspektiv, men som fravær av en narrativ som kunne gjøre det mulig å aktivt skape sammenheng gjennom en strukturering av løstrevete hendelser. Stingo har flere sjanser til å forme sin selvframstilling narrativt. Heller ikke når han opplyser at han måtte skifte skole i løpet av ungdomsskolen, gjøres det forsøk på narrativ strukturering. Denne hendelsen varsler verken et vendepunkt eller noe nytt i hans biografiske framstilling. Han er rett og slett ikke sikker på hvorfor han skiftet skole, men han tror det var «noe med lærerne» (Stingo1). Også intervjuerens eksplisitte forsøk på å skape sammenheng mellom fremtidsdrømmer og fritidsinteresser, avviser han.

Int: Eller har du større drømmer?

S: Ja, hehe, litt dumt da men. Eg har lyst å bli kjent for å si det sånn, sånn som mange av andre ungdommer for å si det sånn.

Int: Hva skal du gjøre for å bli kjent, da?

S: Skuespiller.

Int: Akkurat. Og der har du det med rollespill, og alt det derre der, sant, med rollespill, med data.

S: Nei, eg tror ikkje det er det samme. (Stingo1)

Stingo unndrar seg muligheter til å skape sammenheng mellom deler i det som samlet hadde kunnet støtte opp om en diskursiv identitet. Mangelen på sammenheng viser seg også ved at han ikke har noen som helst strategier for å nå drømmen om å bli skuespiller.

Stingo: Oppsummering

Omtale av faglig innhold er nesten helt fraværende i samtalen med Stingo. Trolig bærer hans mangfoldige «husker ikke» og «vet ikke» vitne om en elev med en svak fiksjonsforståelse, som tilnærmer seg fiksjonstekstene som dokumentariske faktatekster. Stingos gjenfortelling av «Karen» og beskrivelse av perioden underbygger denne muligheten for en manglende forforståelse i det fiktive. Manglene på vilje til å konstruere meningsfulle sammenhenger karakteriserer ikke bare Stingos fortellinger om de litterære tekstene. Det er langt mer slående og kanskje forstemmende at det også ser ut til å være et trekk ved hans diskursive ontologiske identitet. Bruner skriver: «Det er kun med fortællingens metode, man kan konstruere en identitet og finne sig en plads i sin kultur. Skolen må opdyrke fortællingen, nære den og holde op med at tage den for givet» (Bruner 2003: 97-8). Det ser ut til at Stingo i svært begrenset grad tar i bruk narrative verktøy for å skape sammenheng, og dette kan forklare den vage fremføringen av egen identitet gjennom intervjuene.

Stingos handlingsrom er begrenset ikke bare når det gjelder skole, norskfag og litteratur. Hans diskursive identitet konstrueres heller ikke innenfor en meningsfull narrativ ramme. Kanskje er dette en grunn til at Stingo ikke er handlende i forhold til sine fremtidsdrømmer. Han skulle ha valgt rettslære hvis programfagene hans skulle hatt relevans for en fremtidig yrkeskarriere som politi. Et eller annet gjorde at han har andre programfag. Heller ikke drømmen om å bli kjent skuespiller har Stingo en strategi for å nå. I motsetning til Ravis opponerende meningsdiskurs ser det ikke ut til at Stingo forventer at norskfaget skal gi mening eller betydning. Stingos passive holdning til verden fremstår som en ontologisk væren som karakteriseres av mangel på strategi og handlingsrom. Samtidig fremstår ikke Stingos væren innenfor en aksentuert problemdiskurs; han lar dagene rusle og gå foran dataskjermen.

9.4.1.4 Silje – en ikke-leser med en overordnet strategi for lesing av fiksjonstekster

Silje vokste opp i sentrum av Bergen. Hjemmespråket hennes er norsk. Hun posisjonerer dypt innenfor en jente-diskurs. Hun karakteriserer seg som «en ganske vanlig jente» som liker å shoppe, leser moteblogger og ukeblader, hun har ridd i mange år, er opptatt av dyr og av hvordan kvinner og menn blir fremstilt som objekter i reklame. En artikkel som hun særlig «fikk til» hadde tittelen «Gutter som skoletapere» (Silje1). Her argumenterte hun sterkt imot at en teorifokusert skole gjør gutter til skoletapere.

Silje er «passelig opptatt» av skolen. Hun får leksene gjort; i tillegg til hesteinteressen opptar de det meste av hennes tid. Hun trives godt i klassen, og hun har mange mulige fremtidsscenarioer; marinbiolog, veterinær, noe innenfor økonomi, ingeniør; det er så mange yrker og valgmuligheter. Derfor har hun valgt studiespesialiserende. Hun liker veldig godt norsk, takket være lærer Frode:

Int: Du, hvis du skulle gi et terningkast til norskfaget?

S: Da ville eg gitt 5 til 6.

Int: Det er jo veldig bra?!

S: Ja, men eg synes det er veldig gøy. Det er ett av de fagene eg liker best. Men det har veldig mye å si på læreren, og eg synes egentlig det er veldig kjekt og, ja, det er ganske enkelt egentlig. Det er spennende å skrive og prøve å få til en artikkel og prøve å få gi det en tanke og... (Silje1)

Beskrivelsen av norskfaget skjer innenfor distinksjonene «kjekt-kjedelig» og «lett-vanskelig». Hun snakker om viktigheten av læreren, og innholdsmessig er det skrijving som fremstår som det viktige. Som vi skal se, skiller Silje seg ut fra de foregående portrettene av ikke-lesere ved at hun er villig til å snakke om faglig innhold.

Silje – en annerledes ikke-leser

Det er usikkert om Silje passer inn i kategorien *ikke-leser*. Hun forteller at hun leser lite bøker, og hun har ingen favorittbok. Likevel har Silje lest en del. Hun ble oppfordret til dette av foreldrene og læreren sin på barneskolen for å bli bedre i rettskriving. Hun likte veldig godt å lese før, men nå har hun ikke så god tid til det lenger. Det er så mye skolearbeid. Dessuten har hun fått bukt med rettskrivingsproblemene. Det er i det hele tatt mange trekk ved Siljes I-identitet som er felles med gruppen ikke-lesende informanter. Men Silje har en metastyrt strategi for lesning av fiksjonstekster som skiller seg ut fra informantene i denne gruppen. Her er hennes fremstilling av Alexander Kiellands novelle Karen:

S: Det handler jo om en tjenestepike som jobber på en kro. Og hun blir beskrevet som ganske liten og naiv. Og så er det to paralleller. Samtidig så har han skrevet om reven og haren som er ute. Hvor reven jakter på en hare. Og så kommer en postfører. Æh. Ja?

Int: Ja.

S: Til kroen der Karen jobber. Og man merker at hun blir litt stresset når han kommer. Og det kommer frem at de har et forhold da. Og etter hvert så får jo hun vite at han har vært utro mot konen sin, for han er gift og har lurt henne. Og hun venter barn med ham da.

Int: Ja.

S: Ja, på grunn av fordommer, så er hun så desperat at hun tar sitt eget liv. Men på grunn av at hun løper ut mot klippene da, jager hun vekk haren som er der ute, slik at reven blir lurt.

Int: Ja.

S: Så det er jo på en måte de... Ja, det handler jo om fordommer da. Hvor hun er så redd for hvordan samfunnet skal tolke det at hun har, ja, har hatt et forhold med en gift mann, og i tillegg skal ha barn med ham, hvor hun da ville ha vært en alenemor, så...

Int: Og så ... Du, hva synes du om den teksten? Synes du det er en god tekst eller?

S: Ja, den er jo bra lagd, altså skrevet synes eg. Det viser hvordan det var før. Og hvordan det var forskjeller i samfunnet, hvor, ja, hvordan det var hun som måtte leve med skammen da. Når det egentlig var han som hadde lurt henne.

Int: Ja, hva er dette med haren og reven og alt dette da?

S: Altså, det symboliserer kanskje «haren» og «Karen». Både navnet ligner jo, og hun var liten og naiv og haren som liten og skvetten. Og så har du reven som er lur, og som er postfører og som jakter på en måte på haren da. Liksom kan sammenlignes med postføreren da som lurte Karen inn i et forhold selv om han er gift.

Int: Ja, på slutten der så ser du... Ja, det begynner nesten på sammen måte som slutten.

S: Ja.

Int: Som et eventyr, sant.

S: Ja, «det var en gang». Det er vel for å lære andre på den tiden at det ikke var lov... at du måtte passe deg for det, eller. Ja.

Int: Ja, for på slutten så står det jo at de gamle fortalte historien som begynte «det var en gang på Krarup kro».

S: Ja.

Int: Ja. Æh. Vet du noe om Alexander Kielland?

S: Han var jo opptatt av at man, ja, at man skulle skildre virkeligheten. Det var jo det som var kjennetegnet for realismen, at de skulle få frem virkeligheten. De ville få frem problemene i samfunnet. Ja. For at det skulle bli en forskjell da. Det var viktig for dem, at det skulle bli bedre. Og var opptatt av kvinner sine rettigheter og hvordan i forhold til ekteskap og ja, og samliv og alt. Ja.

Int: Hva tror du at Alexander Kielland synes om Karen?

S: Om teksten eller om...?

Int: Nei, om den skikkelsen eller karakteren?

S: Det var vel bare egentlig for å symbolisere måten kvinner var på på den tiden. Altså; den svakere part da, ja, det handler jo om utnyttelse av den svakere part da. Så det var vel, ja, det var vel noe han ville endre på, for å få forandringer sant. (Silje3)

Siljes fortelling om Kiellands «Karen» har sekundærdiskursens kjennetegn. Hennes gjengivelse og tolkning av «Karen» er knapp, men det finnes en stringens i fremstilling. Fremstillingen er koherent med periodebeskrivelsen og beskrivelsen av forfatterens prosjekt. Silje bryter aldri «kontrakten», hun svarer alltid på intervjuerens spørsmål. Hendelseelementene er bestemt av plottet som handler om beskrivelse av «fordommer» som gjør livet vanskelig for kvinner, «den svake parten», og alenemødre i særdeleshet. Parallellhistorien om haren og reven forsterker dette plottet. Alt dette koples til perioden, som har sine viktigste karakteristika i å beskrive «virkeligheten» og å sette problemer under debatt. Forfatterne fremstilles som pådrivere for forandring, og dette koples til begrunnelser for at elever skal lese teksten også i dag. Utviklingen kan demonstrere et arbeid mot et samfunn med færre fordommer. I et slikt resonnement er det logisk at Karen for Kielland bare er en karakter som «symboliserer» kvinners situasjon. Det idiosynkratiske ved karakteren Karen blir da ikke viktig.

Siljes omtale av Karen gir signaler om en forforståelse som inkluderer en metastrategi for lesing av fiksjonstekster. Samtidig er det grenser for hvor langt hun er villig til å gå i tolkningen. Hun tenker at tekstens slutt refererer til en annen fortellerstemme, men hun peker ikke på muligheten for at denne fortellerstemmen ironiserer over gjengs moral, noe som kunne ha avdekket et ideologikritisk potensiale i teksten. I stedet blir det fremstilt som en «realistisk» gjengivelse av en typisk stemme i Kiellands samtid.

Silje: Oppsummering

Siljes elevidentitet trer frem gjennom en sterk lojalitet til skolen og norskfaget. Hun gjør sine lekser, møter opp til timene og håper at det blir «kjekt». Lojaliteten er imidlertid ikke karakterisert gjennom at hun deler skolens verdisystem. Forholdet til norskfaget kommer frem i distinksjonen gøy-kjedelig, og læreren er viktig for at interessen skal opprettholdes gjennom en «lang og strevsom» skoledag. Skole er arbeids- og tidskrevende, den er noe hun «gjør». Samtidig trives hun godt, og hun fikser det meste. Hun har mange valgmuligheter, og de fleste av alternativene innebærer en lang utdanning. Det er hun villig til å gjøre.

Innenfor rammene for disse elevportrettene trer det spesifikke ved portrettet av Silje frem ved at hun som ikke-leser har en overordnet strategi for lesning av fiksjonstekster, en strategi som vi også har sett aktiveres i hennes fortelling om sin yndlingsfilm i kapittel 4 og som handler om å gjennomskue fortellingens retorikk. Som leser trer Silje frem som «skoleflink». Hun vet noe om konvensjonene for fiksjonalisering, og hun leser teksten på denne bakgrunnen. Hun omtaler teksten på bakgrunn av dens litteraturhistoriske sammenheng, hun tenker seg en forfatter med et prosjekt og en tekst der protagonisten er konstruert for å representere noe mer allment, noe utover seg selv og som underbygger tekstens intensjon. Hun gir en strengt koherent fremstilling av litteratur og periode. Hun vet at tekster skal tolkes, og hun tenker seg at eldre tekster skal vise utviklingsprosesser og at de er eksempler på hvordan forfatterne arbeidet for endring. Hennes fortelling om Karen viser altså en metaspråklig kompetanse som de færreste ikke-leserne har. Samtidig tolker hun ikke tekstene på et ideologisk nivå. Når hun kommenterer novellens slutt, tenker hun seg ikke dette som en ideologikritikk eller en metakommentar om et litteraturhistorisk skifte fra romantikk til realisme. Silje har lite affinitet til de litterære tekstene, og hun tror ikke at de kommer til å bety noe særlig for henne i fremtiden. De tilhører skolens kontekst.

9.4.1.5 Thereses fragmenterte tro på eget handlingsrom

Therese er født og oppvokst i Bergen. Hun flyttet fra en drabantby i Bergen til en annen da hun var ferdig på ungdomsskolen. Siden hun ikke fant seg til rette på Dalen videregående, søkte hun seg til Lien skole for Vg2. Hennes diskursive identitet trer frem gjennom en regressiv fortelling med et vendepunkt da hun begynte på Lien videregående skole i andre klasse.

T: Æh.. mitt forhold til norskfaget er egentlig ganske greit. Som sagt, eg har jo kommet meg mye, mye, mye, mye etter at eg begynte på Lien. I alle fall i forhold til sånn som eg slet i første klasse og ungdomsskolen og sånn, så har eg egentlig fått ganske mye orden på ting.

[...]

T: Ja, altså. Eg var ikkje, sånn som på ungdomsskolen så var eg ikkje så mye på skolen for eg sleit mye utenom, sånn psykisk sett. Det er jo sånn som masse, sånn som de andre gikk gjennom på ungdomsskolen, det har ikkje eg, det har eg mistet. Men sånn som eg har hatt det nå i første klasse på videregående, og nå i andre klasse, så synes eg det er helt greit. (Therese1)

Hennes problemfylte forhold til skolen settes i sammenheng med vanskelige familieforhold, særlig i forhold til faren. Vanskelighetene har blant annet ført til at hun har hatt mye fravær. Slik tillegges Thereses selvframstilling en slags N-identitet som former og farger skolearbeidet. Nå bor hun sammen med moren og hennes nye kjæreste, hun har fått psykologhjelp og er optimistisk.

T: Familieforhold. Eg hadde egentlig en ganske tøff oppvekst når eg var liten. Eg måtte gå gjennom litt av hvert og opplevde litt av hvert. Det brøt ut når eg var sånn cirka, eller, ja, når eg var ti så begynte det egentlig å forverre seg. For da begynte eg å forstå at tingene var litt sånn. Så når eg kom oppover mot ungdomsskolen, i åttende klasse, det var da eg begynte å bli, for å si det sånn, en jævla drittunge. Eg var ikkje så mye på skolen og drev med andre ting og sånn som det. Men så i første klasse så fikk eg tilbud om hjelp for andre gang på Dalen. Og så har eg tatt i mot den hjelpen, og så får eg den ennå. Så det er liksom den som hjelper meg til å komme på skolen og på en måte.

[...]

T: Ja, eg har blitt veldig mye flinkere. For eg tenker liksom sånn... eg ser tilbake på videregående, og så tenker «herregud at eg ikkje kom meg på skolen, og ikkje var på skolen». Eg har ikkje lyst på en måte å...

Int: Men betyr det at du har det bedre?

T: Ja, i stor grad. Altså, det er ganske tungt ennå, og det kommer det til å være hele livet. Men utenom det, så har eg det mye bedre rundt meg. Forholdene hjemme er mye bedre og sånn som det der. (Therese1)

Denne narrativen er styrende i alle de fem intervjuene med Therese. «Ja, eg har jo alltid hatt konsentrasjonsproblemer liksom, og mistet en del av på en måte kunnskapen oppover, skolekunnskap og sånt» (Therese3). Men skolen er en kamp hun har bestemt seg for å vinne. Hennes lojalitet overfor skolen får slik en annen narrativ enn de to andre informantene som fremstiller skolelojaliteten sin som knyttet til en N-identitet. Skolearbeidet skjer *på tross av* familieforhold.

Etter at hun kom til Lien skole, fikk psykologhjelp og struktur på skolearbeid, jobb og fritid, tenker hun optimistisk og offensivt om fremtiden. Fortellingen har fått sitt vendepunkt og har blitt en progressiv fortelling som inkluderer flere hjelpere. Hennes stefar, morens nye kjæreste, trer frem som en viktig samtalepartner når det gjelder fremtidig yrkeskarriere. Han jobber innenfor markedsføring, og Therese synes dette arbeidet høres interessant ut. Derfor har hun valgt markedsføring som programfag.

Int: Hvilken jobb snakker vi om?

T: Eg har tenkt på litt forskjellig faktisk. Markedsføring har eg tenkt på. Ikkje så mye regnskap, for eg er ikkje så god i matte. Men sånn som han stefaren min, han jobber innenfor markedsføring. Han tjener ganske godt. Og de selger varer og sånn som det der, og det er ikkje så mye regnskap. (Therese1)

Også norsklæreren er en av hennes hjelpere. Thereses empati med læreren skiller henne fra de andre elevene i denne undersøkelsen. Hun har rett og slett medfølelse med læreren sin, og samtidig stor respekt for det arbeidet læreren gjør.

T: Altså eg synes av og til at norsken kan bli litt sånn... mye masing i og sånn som det. Altså eg maser jo selv da, men det er lett å bli revet med, sant. Og Trine er veldig snill da, det er ikkje ofte hun kjefter på oss da, og sånn som det. Men hun er veldig god lærer, det er hun. Så eg prøver egentlig... Så kanskje norsken er der eg prøver å følge mest med i egentlig. Det er den som eg på en måte... Selv om det er masse uro og sånn, så spør eg. Og eg prøver å tenke meg svaret, men det er ikkje alltid eg klarer det. Og det er fordi eg føler at det ikkje blir riktig overfor læreren at alle skal sitte og mase og at det er ingen som på en måte prøver å gjøre noe, at hun bare står og snakker til en tom vegg og noe sånn. (Therese1)

En annen viktig helper er avtaleboken. Therese har den alltid med seg, og hun skriver alle avtaler opp i den. Den hjelper henne å «holde sjakk». Alle intervjuavtaler med henne må sjekkes opp mot boken før de skrives ned.

Int: Men du har jo den avtaleboken din. Jeg ser jo ingen andre som har slike avtalebøker på skolen.

T: Nei, det er jo fordi eg skal holde sjakk, for det er jo så mye. Og så på en måte så ser du, andre har jo, eg har jo på en måte vokst opp fort sant. Ble voksen tidlig. Ansvar som kanskje ikkje andre har. Begynte å jobbe tidlig, for å forsørge meg selv, sant. Eg bor jo ennå hjemme hos min mor, men det har ikkje alltid vært så lett med økonomi og sånne ting. Eg har måttet lært og vokst opp tidlig, sant. Så det er litt greit å ha kontroll på de tingene. Sant, for det mye på en gang, å holde sjakk i alt. Du ser jo

mange andre, «eg har skolearbeid og ferdig med det». Da kan de bare loke rundt og være med venner, sant. Mens eg har kanskje andre ting eg må gjøre først. (Therese5)

Thereses to forståelser av hvordan verden henger sammen

Thereses fremstilling av det faglige innholdet skjer innenfor en syntagmatisk tenkemåte. I intervju5 blir hun bedt om å reflektere rundt språk som et kjønnnet tegnsystem med utgangspunkt i utdraget fra *Egalias Døtre* som de har lest i klassen.

Int: Sier det noe om synet på mann og kvinne, at det er greit at du blir kalt 'sidemannen', mens..?

T: Eg tenker ikkje så mye over det. For det er bare sånn man sier det. (Therese5)

«... det er bare sånn man sier det». Det trengs ingen refleksjon rundt ord. Ord beskriver virkeligheten. Også når hun blir invitert til å reflektere rundt realismen og naturalismens menneskemodeller, ender resonnementet i konkrete eksempler hun kjenner fra hverdagspråket.

Int: Ja. Vi snakket om frihet når det gjaldt realisme og naturalisme. Og litt om psykoanalyse. Og nå er det psykoanalyse. Er menn og kvinner frie på samme måte?

T: Ja, altså. Det er spørsmål om hvor du på en måte er.

Int: Ja, i Norge. La oss si det.

T: Eg tror vi er fri på samme måte, men altså når det kommer til permisjoner og sånne ting. Det er jo ikkje vanlig at en mann som nettopp har fått en unge, er hjemme med ungen når den er en måned gammel og kvinnen er ute i arbeid. Sant, da er det kvinnen som er hjemme til ungen kanskje er blitt litt større. Men det er jo fordi vi på en måte, det er jo melken som kommer fra oss, sant. Så det er enkelte ting sånn som vi er lagd som mennesker. Men utenom det.. (Therese5)

Det er en annen ting som er verdt å merke seg i det overstående sitatet. Selv om Thereses diskursive identitet trer frem i en historie om en kamp for å få seg en utdanning på tross av en vanskelig familiebakgrunn, forfekter hun en menneskemodell der mennesket i dagens Norge er fritt, et skjema som, slik vi så i kapittel 4, bekrefte av hennes favorittfilm.

T: Du må velge hva du vil, sant. Sånn som før, hvis ikkje du trodde på det, så var du på en måte, du måtte tro på det, du hadde ikkje noe valg, sant, hvis du tenker langt tilbake. Hvis du var det de kalte for hekser, sant, så brente de deg på bålet, sant. De var temmelig brutale på sånne ting, sant. Så har det utviklet seg. (Therese5)

Den diskursive identiteten og hennes mer prinsipielle syn på «hvordan livet er», trer frem innenfor i alle fall til dels ulike tenkemåter eller ulike skjema. Hennes «private» historie trer frem innenfor en syntagmatisk narrativ tenkemåte, mens «du er fri» er en påstand på et mer abstrakt nivå. Når hun skal begrunne friheten, faller argumentasjonen tilbake til konkrete eksempler som ikke handler om henne. Den diskursive identiteten blir brukt når hun skal forklare vanskeligheter. Når hun forklarer at «det har utviklet seg til det bedre», trer den andre modellen frem som forklaringsmåte.

Therese forfekter en tro på at hun er fri, et skjema på et høyt generelt nivå, slik som Rhode Island-arbeidernes skjema for «The American Dream». På samme måte, og nært knyttet til suksessskjemaet, er Thereses ideer om frihet et målintegrert skjema som impliserer en moral om å bruke denne friheten. Skole handler om jobbing for Therese, det handler om «å holde sjakk», og knyttes nært til

hennes diskursive identitet. Det etiske ved suksesskjemaet; plikten til å jobbe hardt, er slik konsistent med Thereses holdning til skole. Dette er ulikt mange andre elevdiskurser i gruppen ikke-lesere der det ser ut til at etikken om hardt arbeid, først skal begynne å gjelde når man trer inn yrkeslivet.

Therese og det forvirrende norskfaget

Norskfaget trer frem som et uoversiktlig fag for Therese. Therese forstår rett og slett ikke alltid hva det dreier seg om. Likevel vil hun gi norskfaget terningkast 3 eller 4.

T: For det at det er ikkje alltid eg skjønner hva vi holder på med, og eg forstår ikkje alltid sammenhengen i det liksom sånn. Eg liksom faller ut så mye, eg får liksom ikkje helt sånn oversikten over hva vi egentlig gjør og sånn som det der. Men så ville eg på en måte gi, altså en såpass litt høy, istedenfor en 3-er, så vil eg heller gi det 4-er, for vi har en såpass flink lærer, og på en måte hun er flink i faget, og hvis vi trenger hjelp, så får vi hjelp til det vi trenger, og får veldig gode tilbakemeldinger. Men eg får ikkje oversikten og ikkje helt skjønner hva vi gjør. Så derfor er det ikkje helt toppkarakter. (Therese1)

Forvirringen rundt hva norskfaget egentlig dreier seg om, kommer også frem i hennes svar på spørsmålet om hvorfor man skal lese eldre tekster.

Int: Du, hvorfor skal man... Synes du det er viktig å lese slike gamle tekster?

T: Ja, det synes eg, for på en måte, tenke sånn egentlig på at det ikkje skal bli sånn igjen liksom. At på en måte en måte.... Altså du ser jo det, det er jo veldig mange eldre folk som på en måte, ja selv om det kanskje ikkje var opplysningstid, så ser du det at vi går mot nye tider, at verden forandrer seg hele tiden. Og vi ser på en måte tilbake og så tenke litt sånn, og de fleste når vi leser sånne tekster, så tenker vi liksom «Å herregud!» liksom, men, ja... Altså; på en måte se forskjellen på den tiden og nåtiden. (Therese2)

På tross av sin sterke lojalitet overfor skolen, her eksemplifisert gjennom tekstlesing i norskfaget, blir begrunnelsen for å lese eldre tekster veldig vag. Den settes ikke i sammenheng med det norskfaglige, men i sammenheng med en mer generell kunnskap om samfunnet. Igjen skiller Therese seg fra de fleste ikke-leserne ved at hun uttrykker sin egen forvirring og sitt behov for forklaring. Når forklaringen mangler, forblir Thereses fagdiskurs en diskurs om egen forvirring, fremstilt innenfor den syntagmatiske tenkemåten.

Therese - en leser uten metastrategier?

Therese beskriver seg selv som en leser. Hun har alltid likt å lese. Særlig leser hun før hun skal sove, for da sover hun bedre. Hun forteller om sin favorittbok.

Int: Men har du en yndlingsbok eller?

T: Æh. Eg er veldig glad i å lese sånne bøker som sånn... for eg har vært nede i Tyskland og de konsentrasjonsleirene og sånn som det der. Så en ting som eg er veldig interessert i, det er for eksempel andre verdenskrig. Så eg har lest mange bøker om det. Og synes den ene som heter «Angitt av mamma». Det er faktisk en av de... Men det har noe med innholdet i boken, og den historien hun forteller.

Int: Hva handler den boken om?

T: Det handler om en, eg tror det var syv barn fra Østerrike og som har en jødisk far og så en mor av tysk avstamning. Og så kommer jo de tyskerne inn i Østerrike. De kom vel inn i 1938 eller 39 var det vel. Og folk jublet og plutselig ble naboene fiendtlige mot dem. Og moren anga sine egne barn fordi de ikkje ville gå med jødestjernen, og sendte sin egen mann i konsentrasjonsleir og rett i gasskamrene. Hun anga ham. Det er jo en av de verste andreverdenskrighistoriene som har vært i Østerrike.

Int: Er det en sann historie?

T: Ja, hun Maria som forteller. Hun kom jo... Alle barna som hun anga, så sendte hun også i konsentrasjonsleir etter at har vært på barnehjem. Men de overlevde da, men faren overlevde ikkje. Men tre av dem kom vel til Norge, og der fikk de et ganske bra liv da. Men det er jo egentlig ganske... Det var jo en av de verste historiene i østerriksk historie. (Therese1)

Therese har hatt en opplevelse; hun har besøkt konsentrasjonsleirer i Tyskland. I kjølvannet av denne turen har Therese fattet interesse for andre verdenskrig. Boken har derfor en spesiell interesse for henne, og hun vet mye om andre verdenskrig. Hun er den eneste som forteller om en interesse for andre verdenskrig og denne interessen inkluderer henne ikke i et meningsfellesskap med resten av jentene. Hennes omtale av boken skjer med mye historisk metabevissthet, men lite bevissthet om fiktive rom. Therese sjangerplasserer ikke boken. Hun gir heller ingen beskrivelse av forfatterens prosjekt, og det er uklart om «Maria» er både forfatter og fortellerstemme. I det hele viser gjenfortellingen lite vilje til å kontekstualisere boken sjangermessig. Først på direkte spørsmål blir boken forklart som «sann», noe som må forstås i retning av dokumentarisk. Gjengivelsen gir slik få signaler om en forforståelse om konvensjoner for fiktive tekster. Fortellingen er rystende fordi den er «sann». Kanskje ville hennes fortelling miste sin virkekraft for henne dersom den ble lest innenfor en fiktiv forståelsehorisont. Den ville da kunne miste sin relevans slik mangel på referanse til «virkelighet» svekker litteraturens relevans for Olin-Scheller (2006) og Årheims (2007) lesere.

Therese og det litterære prosjektet

Therese synes norskfaget er uoversiktlig. Derfor er hennes glede stor da hun møter til intervju3 om det moderne gjennombrudd. Gjennom det litterære programmet har Therese fått en innsikt som hun tidligere har følt at hun har manglet. «Fordi at måten vi la det opp på var ganske lærerikt. Og så skjønnte eg faktisk, for så å si første gang i hele mitt liv, absolutt hva vi snakket om» (Therese3). Hva er det så Therese har skjønt? Det som trer frem videre i intervju3 er en god epokeforståelse, der hun snakker om rammene som de litterære retningene setter for forståelsen av «verden».

Int: Ja, husker du hva som er forskjell på realisme og naturalisme?

T: Realismen ligger på en måte... Nei, naturalismen ligger mer på en måte bare gjenspeile fattigdom, og på en måte bare vise... De skulle ikkje på en måte legge sin mening i det, sant, de skulle på en måte bare fortelle, gjenfortelle. Og så... Mens i realismen så var det på en måte veldig, der brukte de ... prøvde å påvirke og skrev på en måte altså, sånn som Henrik Ibsen kunne skrive sånn at han fikk med seg leserne sine, på en måte kunne skrive litt fritt. (Therese3)

Også i hennes videre presisering av hva forfatterne gjorde gjennom skrivningen sin, er det kloke refleksjoner.

T: Det var ganske vanlig før at de på en måte fortalte folk ting på en måte hvordan det skulle være. Men her var forfatterne opptatt av å vise folk, ikkje fortelle, eller fortelle folk at de kunne velge selv,

men ikkje fortelle de hva de skulle gjøre. Altså å si at du kan velge for deg selv, og på en måte påvirke gjennom tekster. (Therese3)

Når hun blir spurt om å reflektere rundt to modeller for menneskeforståelse, den realistiske og den naturalistiske, blir eksemplene enkle og svært spesifikke, og resonnementet ender med hva hun «synes».

Int: Så da har du på en måte to forskjellige modeller for hvordan man tenker om mennesket. Mennesket har valg, eller mennesket er helt bestemt av der du kommer fra og der du er, og... Hva tenker du om det? Hva tror du på?

T: Eg mener uansett om hvordan, altså du velger på en måte selv hvordan du skal ha det. Sant. Du skal på en måte... Eg synes på en måte, eg har ikkje lyst til å... eg synes det er urettferdig når du lever på pappa sine penger og bare lever på de og ikkje gjør noe. Det er sånn som eg ikkje kunne tenkt meg å leve liksom. Mens eg kommer fra en helt grei, vi har greit med penger og sånne ting som det... Eg på en måte velger enten en god jobb eller eg kan velge meg en drittjobb. Men eg liker heller å prøve å få meg en god jobb, eller utdanning. Sant. Eg synes det må være sånn at du må få velge selv. Så eg tror de fleste vil ha det godt da men... (Therese3)

Selv om Therese mener hun «absolutt» har forstått hva det moderne gjennombrudd handler om, blir gjenfortellingene av tekstene uklare.

Int: Men hva... Ja, for du snakket litt om det moderne også, hvordan synes du det moderne passer inn med det du har lest og sånn. For det heter det moderne gjennombrudd, og du sa at det moderne var noe nytt, eller noe som ble bedre.

T: Eg kan fortelle om Nora. Det handler om en dame som bor sammen med en mann og så har de barn sammen. Og så finner hun ut at hun på en måte er dukke i sitt eget hjem, at hun ikkje vet så mye, og at hun vil leve littegranne. Og så var det noe sånn med at han er syk, tror eg. Så... Eg har ikkje lest hele da. Og så... Nei, eg kan ta Albertine. Hehe. Da handlet det om en jente som ... politimannen het Wilmer, eller?

Int: Winther, tror eg han het.

T: Winther ja. Og så voldtar han henne. Og så blir hun innkalt til politistasjonen da, for sånn protistuerte [sic]. Grunnen til at han skrev var jo på en måte det at da hadde jo hun ikkje på måte så mye hun kunne si, sant, altså de brukte makten sin til å kunne på en måte. Altså fordi når hun ble innkalt, for hvis hun hadde sagt at hun var blitt voldtatt, så var det ingen som ville tro henne. Og så slutter det ganske brutalt da, med at hun på en måte står på gaten og roper «gratis sex» etter menn, og på en måte inviterer dem inn. (Therese3)

Det er ikke viktig for Therese å presisere et budskap eller intensjon med teksten. Fortellingen forblir en fortelling uten mening ut over seg selv. Fortellingen(e) trer frem innenfor en syntagmatisk tenkemåte og gir få signaler på en stødig fiksjonsforståelse, på tross av at hun forklarer hva forfatterne fra det moderne gjennombrudd forsøkte å gjøre. Fagdelen; epokeforståelsen og tekstforståelsen blir slik stående fragmentert i forhold til hverandre.

Therese: Oppsummering

I Thereses selvframstilling som elev er elevidentiteten sterkt knyttet til hennes N-identitet gjennom hennes biografiske narrativ. Familieforhold har ikke gitt motivasjon, men vært hindre for hennes

skolegang. Hennes fremstilling av skole og fag preges av en syntagmatisk tenkemåte, og dette er en mulig forklaring på hvorfor hennes forståelse av både «verden» og fag fremstår som fragmentert.

Thereses selvrefleksjon trer frem innenfor to skjema. Hennes egen skolebiografiske historie fremstilles som historie av hindre. Samtidig mener hun på mer prinsipielt grunnlag at mennesket er fritt i forhold til valg. Disse to forståelsene blir aldri forsøkt sammenføyd i Thereses selvframstilling i møte med skole og fag. De to skjemaene for meningsskaping ser ikke ut til å skape konflikt for Thereses diskursive identitet. Det er også en nærmere sammenheng mellom individmetaforens etiske aspekter og hennes egen diskursive identitet, hun jobber hardt for å lykkes.

Therese orienterer seg ikke utfra en primærdiskurs der skole eller fag vurderes i forhold til hvor gøy eller kjedelig det faglige stoffet er. Skole er en kamp for henne, og hun tror hun skal vinne. Men selv med hennes positive innstilling fremstår norskfaget som fragmentert på flere nivåer for Therese. Hun har tillit til faget og tror at det skal finnes en sammenheng, men hun kan bare ikke finne den. Dette har sammenheng med en manglende metapråklig kompetanse/mediert handling. Det spesifikke ved Therese trer frem nettopp gjennom både fravær og tilstedeværelse av metabevissthet. Therese har nemlig en sterk historisk bevissthet. Problemet er at den historiske bevisstheten på et vis står i motsetning til en fiktiv forståelseshorison. Epoke og tekst blir ikke satt i sammenheng i hennes fremstilling av tekstene. Epokeforståelsen danner ingen kontekst når Therese skal gjenfortelle *Et dukkehjem* eller *Albertine*. I stedet blir hennes dokumentariske yndlingsbok og Ibsen og Krohgs tekster fortellinger forstått på samme måte, med en faktisk forståelseshorison. Med en forforståelse om fiktive lese måter ville Therese kanskje koblet tekstene med deres epokebeskrivelser.

9.4.1.6 Donatila: Begrenset lingvistisk kompetanse, men utvidet tenkning

Donatila er 21 år da intervjuene starter. Hun har gått to år på videregående i sitt fødeland. Hun bor sammen med familiemedlemmer i sentrum av Bergen og har liten hjelp i hjemmet når det gjelder norsk språk. I intervju1 forteller hun om vanskelighetene hun har med skolegangen fordi det stor usikkerhet vedrørende umiddelbar fremtid. Hun vet ikke hvor lenge hun skal være i Norge. Hun håper at hun i alle fall blir lenge nok til å fullføre videregående.

Donatila er altså den av informantene som er løsest knyttet til «det norske». Hun har kortest botid i Norge, hun vet ikke hvor lenge hun blir i Norge, og hun strever med det norske språket. I intervju1 blir hun bedt om å fabulere om fremtiden. Dette unnsår hun seg.

Int: Nå til slutt så vil jeg at du skal bruke fantasien din litt. Og så skal vi tenke oss 10 år eller 15 år frem i tid. Hvor er Donatila da? Hva er hennes liv? Hvordan har hun det? Hvor bor hun? Hva gjør hun på?

D: Eg tenker ikke på det.

Int: Ikke i fantasien engang? Hva er drømmen? Det beste scenarioet?

D: I et hus med barn. Hehe

Int: I et hus med barn! Hvor er huset?

D: Hvor som helst.

Int: Hvor som helst? Kina, Norge?

D: Nei, eg vet ikkje. Eg tenker ikkje på det, eller situasjonen eg er i nå. Eg får ikkje tenke på det i den situasjonen eg er. Nei. (Donatila1)

I løpet av det halvannet året intervjuene blir gjennomført, begynner hun å tenke annerledes om sin situasjon. Hun får seg jobb som pleieassistent på et sykehjem ved siden av skolen, og hun får brukt norsk utenfor skolekonteksten.

Int: Er du mer optimistisk nå?

D: Mmm. Eller ikkje optimistisk. Men når man er i en slik situasjon, det er rett og slett, eg tenker ikkje mye på det, fordi at alt kan skje. Eg kan bli enten nå og bli sendt hjem. Poff! Egentlig så tenker eg ikkje så veldig mye på det. Eg tenker ikkje så veldig mye på fremtiden. Eg kan bli skuffet og, hvis du planlegger veldig mye ting så, ja.

Int: Ja. Er det litt sånn Marie Amelie-situasjon du er i?

D: Ja. Bare at hun har fått seg utdanning. Høyere utdanning. (Donatila5)

Donatila og de språklige hindrene

Donatilas tilknytning til skolen er ikke bestemt av en N-identitet. Lojaliteten hennes til skolen er knyttet til et individuelt prosjekt; utdanning. I intervjuene med henne er språkvansker et tilbakevendende tema og blir beskrevet som et hinder i utdanningsløpet, og norskfaget blir vurdert i forhold til hennes språkvansker.

Int: Hva likte du best? [Språk] i [land] eller norsk i Norge.

D: [Språk] i [land].

Int: Kan du si noe om hvorfor du likte det bedre?

D: Fordi eg kan [språk], fordi eg har lært [språk] i mange år, så kan eg si at eg kan skikkelig [språk]. Og eg kan ikkje så mye norsk, og det blir.... Det er også... fordi norsk er ganske vanskelig, synes eg. Det er mange dialekter, det er gammelnorsk, og ja, eg synes det er altfor vanskelig. Selv om eg hadde vært her i mange, mange år, tror eg eg skulle synes at det var vanskelig. Vanskelig å skjønne, forstå.

[...]

Int: Ok. Hvordan er Donatilas forhold til norskfaget?

D: Dårlig.

Int: Hvorfor det?

D: Fordi at eg har ikkje vært her... eg har vært her i bare tre år. Og eg har ikkje noen som kan så mye norsk som kan hjelpe meg. Og eg kjenner ikkje så mange norske som kunne hjelpe meg. Og ja. (Donatila1)

Donatila forteller om vanskeligheter med å lese norske lærebøker, skjønnlitterære tekster, stilskriving og forståelse av talt norsk. I intervjuene har hun av og til problemer med å huske og å beskrive litterære perioder, blant annet fordi hun ikke har «fått med seg» det som har blitt diskutert i klassen og fordi læreboktekstene skaper kapasitetsproblemer, det er rett og slett et stort arbeid bare å lese norsk boken.

Donatila som metaleser

Man skulle kanskje tro at hennes manglende språkferdigheter ville «fange» henne i en primærdiskurs eller i en syntagmatisk tenkemåte. Slik ser det ikke ut til å være.

Donatila forteller at hennes leseerfaring for det meste har sin bakgrunn fra videregående skole, både fra landet hun er født i og fra Norge. På skolen i fødelandet har hun i tillegg til nasjonale forfattere, lest europeiske forfattere, blant annet nevner hun Shakespeare. Nå leser hun ikke så mye. Hun skiller seg ut blant de selverklærte ikke-leserne i informantutvalget ved at hun, på tross av språklige hindre, likevel sier noe om hvilken virkning tekstene har på henne. Her snakker hun om utdraget om landet Cocklecu.

Int: Synes du at det var en interessant tekst?

D: Ja.

Int: Kan du si noe om på hvilken måte den var interessant?

D: Den tanken. Det er sånn man aldri kunne tenke seg, at det skulle være det motsatte, at menn skulle være hjemme.

Int: Ja, du synes det er vanskelig å tenke seg et sånt samfunn?

D: Eg synes teksten blir interessant på grunn av den tanken, sant. Det blir... Altså; du begynner å tenke «hvis det var slik», hvordan kunne det være da. (Donatila2)

Donatila er i sterkere grad enn mange av de andre ikke-leserne lojal mot skolens verdisystem. Hun orienterer seg ikke i forhold til distinksjonen «gøy-kjedelig» når hun snakker om skole; det er ikke følelsenes diskurs som styrer holdning i møte med det faglige stoffet.

Det overstående sitatet kan også stå som et eksempel på språkbarrieren mellom intervjuer og informant. Det er sannsynlig at intervjueren misforstår henne. Intervjueren tror at Donatila refererer til seg selv, at svaret hennes omhandler hennes egen oppfatning om at *hun* aldri kunne tenke seg et omsnudd kjønnsrollemønster. Det er like sannsynlig at hun medierer et synspunkt fra et annet ståsted enn sitt eget, og at hennes svar gir signaler om en historisk metabevisthet. Gitt dette kan svaret hennes forstås som en korrigering av intervjueren og at hun presiserer at hun refererer til *tanken i teksten* og videre forklarer den virkningen teksten kunne ha på tiden teksten ble skrevet, ikke den virkningen den har i dag. I så fall medierer hennes svar en diskurs som inkluderer historisk metabevisthet. Videre i intervju2 forteller hun nemlig om hva teksten kan fortelle oss i dag.

Int: Æh... for eksempel den Niels Klim-teksten. Kan den si oss noe i dag, kan den fortelle noe til oss i dag?

D: : Æmm. Mmm. Om den kan fortelle noe i dag?

Int: Ja, om den er viktig for oss i dag, om den kan si noe som vi ikke tenker på?

D: : Ja, kanskje. Sånn for eksempel at alt er mulig. (Donatila2)

Knappheten i hennes svar er en strategi som kan settes i forbindelse med hennes oppfatning av sine språkferdigheter som begrensede. Hun unngår å begi seg ut i et språklig terreng hun ikke har oversikt over og velger å svare kort fremfor lengre resonnementer. Likevel kommuniserer hun tanker på et abstrakt nivå. Donatila skiller seg for eksempel ut blant ikke-leserne ved sine refleksjoner om hvorfor man skal lese eldre tekster.

Int: Men hvorfor tror du at elever i videregående skal lese slike gamle tekster?

D: Fordi at... altså, du blir mer klokere. Kanskje, eller du får andre tanker i hodet, ikke bare de du pleier å se, de du pleier å lese. Ja.

Int: Akkurat. Og det kan gjøre deg klokere?

D: Mmm. Ja, for da vet du mye mer enn det som foregår... ja.

Int: Det som er nå, liksom

D: Ja. Og eg synes de er veldig interessante de gamle tekstene. Bare at de er på norsk og det blir vanskelig å lese dem. Ja. (Donatila2)

Donatila tenker seg at gamle tekster kan gjøre en klokere; de kan nemlig tilføre leseren et perspektiv som her og nå-tenkning ikke kan gi. Hun har ikke en instrumentell holdning til tekstene, en holdning som preger mange av ikke-lesernes avvisende distanse til skjønnlitteratur. Tekstene er ikke noe «man har bruk for» eller ikke, de kan «gjøre» noe med deg. Man kan derfor si at Donatila på en annen måte enn mange av de andre ikke-leserne har konseptualisert skolens prosjekt når det gjelder litteraturlæsning. Videre kan det argumenteres for en relativt god fiksjonsforståelse ved at Donatila kan skille mellom fortellerstemme og en forfatters tekstintensjon.

Int: Tror du at Christian Krohg likte Albertine, altså jenten, skikkelsen, karakteren?

D: At han likte... altså...?

Int: Ja, hva syntes han om henne, tror du?

D: Eg tror ikkje at han syntes noe særlig. Eg tror han ville få frem det problemet, altså det som skjer i virkeligheten. (Donatila3)

Som Silje avviser Donatila intervjuerens spørsmål om hva forfatteren synes om sin karakter: «Eg tror ikkje at han syntes noe særlig». Donatila har en avstand til teksten om Albertine som gjør at det er mulig for henne å si at den litterære karakteren er underordnet tekstens intensjon. Dette er ikke en tolkning innenfor den intersubjektive modusen. Karakteren er underordnet problemet som skal vises frem, og det er gjennom tematikken at teksten knytter seg til «verden», ikke gjennom karakteren. Det ser ut til at Donatila også skaper sammenheng mellom de ulike delene i litteraturundervisningen, teksten og perioden. Krohgs tekst blir forstått i sammenheng med frasen «å sette problemer under debatt» som er slik hun har fått presentert det moderne gjennombrudd gjennom undervisningen og læreboken.

Int: Ja, hva er det som er moderne med ... for eksempel Albertine? Hva synes du er moderne med den?

D: At det var ikkje så mange som visste om det. Altså... han ... sånn som ... den derre å sette problemer under debatt, sant. I det moderne gjennombruddet så fikk alle vite hva som skjer i virkeligheten. Og ja... at de som var prostituerte... kanskje at de... etter at de leste om det ... at de... altså den måten de så prostituerte på, sant, at de så etter den teksten kom ut, at de så det på en annen måte, sant. At det er kanskje noen som blir prostituert bare fordi de blir tvunget til det. Ikkje at de vil det. (Donatila3)

Donatila: Oppsummering

Portrettet av Donatila kan stå som et forsøk på å nyansere en folketeori om at et begrenset lingvistisk repertoar også begrenser tanken.⁴⁶ Portrettene av Ravi, Jonathan og Cindy, som også er elever som

⁴⁶ Lise Iversen Kulbrandstad viser noe av det samme i sin avhandling *Lesing på et andrespråk: en studie av fire innvandrerdommers lesing av læreboktekster på norsk* (1998). Eleven Geraldine med ikke-norsk språkbakgrunn scorer lavt på lesekompetanse målt ut fra vanlige kartleggingsverktøy. Hun blir også vurdert av sin lærer og en kontrollgruppe bestående av fem andre lærere som en elev med svak språklig kompetanse og svak lesekompetanse. I Iversen Kulbrandstads undersøkelse av hennes lesning av en tekst fra en samfunnsfagbok, et intervju om tekstens innhold, viser denne eleven seg i stand til å trekke flere *inferenser* og slik forstå sammenhenger i fagstoffet som elever som scorer høyere både på lærerens vurdering og andre kvantifiserbare variabler for lesekompetanse, ikke øyner eller kan fortelle om.

forteller om språklige begrensninger i norsk, kunne bli brukt til å bekrefte en slik teori. Donatilas portrett blir en korreks til dette.

Donatila posisjonerer seg nærmere fagpersonen enn noen av de andre ikke-leserne, og hun beveger seg oppover på den paradigmatisk aksene i sin diskurs om litteratur. Hun benytter periodebeskrivelser som hun har lært i klassen som en kontekst å forstå teksten om Albertine innenfor. Slik skaper hun en sammenheng mellom delene i litteraturfaget. Med sin fiksjonsforståelse kan hun komme med påstander om at det ikke er den litterære karakteren som knytter teksten til «virkeligheten», det er tekstens tematikk, problemet som belyses. Donatila har på en annen måte enn de andre ikke-leserne konseptualisert skolens prosjekt når det gjelder litteraturlesing. Tekstene handler ikke om henne, og det er nettopp derfor de kan gjøre deg «klokere». Tekstene representerer nemlig en mulighet for et blikk på verden utover her og nå-perspektivet.

Det er ikke slik at Donatila har lært tenkemåtene i norsk skole. Hun har gått to år på videregående i fødelandet og er noen år eldre enn sine medelever. Tekstene og periodene hun snakker om, er likevel lest og tilegnet i norsk skole, en kontekst der det ikke ser ut til at Donatila trekker veksler på sin kulturelle ballast i vesentlig grad. Hun trekker imidlertid veksler på tenkemåter hun har lært gjennom utdanning. Dette er kanskje selvsagt, men det er viktig å peke på at eksempelet Donatila viser at tenkemåter ikke er fanget i et gitt språk, et spesifikt lingvistisk system, men er en «transferable skill», en ferdighet som kan overføres fra ett morsmålsfag til norsk i Norge. Dette portrettet kan derfor stå som et eksempel på at tester i lesing som avdekker avkodingsferdigheter, kan slå feil ut når det gjelder andre kognitive tilganger. Donatila ville kanskje ikke scoret høyt på en avkodningstest. Om testen tok høyde for kontekst, ville resultatet sett annerledes ut.

9.4.1.7 Petters avvisning av norskfagets litteraturtilbud

Petter er født og oppvokst i Bergen og har norske foreldre. Sammen med Nicolai som vi skal møte senere i dette kapitlet, fremstår Petter som en av de to «strategene» blant informantene. Han har klare mål for utdannelsen sin, og alle skolefagene blir vurdert ut fra deres nytte i forhold til denne fremtidsplanen. Planen er å utdanne seg innenfor økonomi og ledelse.

P: Eg tror fremtiden ligger innen de fagene, at ledelse og økonomi, at det er der pengene er, at eg har... sånn som utviklingen har vært frem til nå, så er pengene der. Pluss at det er noe eg mestrer, noe eg trives med. Så derfor velger eg økonomi og ledelse. (Petter5)

Etter det første året på Dalen videregående søkte Petter seg til Lien skole. Det var to grunner til dette. For det første fordi programfagtilbudet innenfor økonomi (økonomistyring, markedsføring og samfunnsøkonomi) ved Lien passet med hans videre fremtidsplaner. For det andre trivdes han ikke med det sosiale miljøet ved Dalen.

P: Nei, det var litt sånn annet nivå enn det som eg vanligvis vanker i. Det var mye sånn hasj og ja, det var ikkje så.... Det var ikkje helt meg.
[...]

P: Det virker litt mer seriøst her, at folk bryr seg litt mer om fremtiden sin, enn det de gjorde på Dalen. For der var det akkurat som om de brydde seg ikkje om hvilke karakterer de fikk eller hva som skjedde. De visste ikkje når vi hadde prøver, de følger ikkje med i det hele tatt. Så det er vel den største forskjellen. Pluss at det var... det var sånn som med drikking og røyking, da. Sånn som han ene, han drakk på skolen da, i klassen. Så det også er en stor forskjell. Det er det ingen som gjør her. (Petter1)

Petter beskriver her motbildene til seg selv, de som «ikke er helt meg». Hans elevidentitet knytter seg til en fremtidig A-identitet, og videregående skole er middelet for å nå den yrkesmessige statusen som han drømmer om, en status med klare identitetsmarkører:

P: Da tror eg at eg hadde fortalt deg at eg hadde kone og barn. Eg hadde... Du hadde nok sett meg i dress. Eg hadde jobbet innen økonomi eller ledelse. Helst litt opp i gradene. Ja, det er det. Hadde bodd i et litt over middels fint hus, kjørt fin bil. Familiebil. Eg tror det er det eg kunne fortalt deg. (Petter1)

«Penger, litt over middels fint hus, fin bil, dress» fremstår som identitetsmarkører som knytter Petters elevidentitet til A-identitet og en fremtidig I-identitet. Slik skaper skolen mening for Petter, og det er i dette perspektivet at hans lojalitet til skolen trer frem. Arbeidet med andre fag er viktig bare for å få karakterer som gjør at han kommer inn på skolene han har tenkt å søke seg etter videregående. «Eg finner norsken, eller store deler av norsken, ikkje så veldig interessant. Det er vanskelig å holde motivasjonen oppe, men eg prøver så godt eg kan» (Petter1).

Petter forsøker å holde motivasjonen oppe, men det er ikke helt lett i norsken. Når han blir spurt om begrunnelsene for litteraturlæsning, vet han ikke helt hva han skal svare:

Int: Nei, Hvorfor tror du at man skal lese slike tekster i videregående?

P: Det er jo for å få et syn på hvordan det var i vår kultur og vårt Norge før.

Int: Hvorfor skal en det da? Hvorfor skal en vite noe om det?

P: Nei, si det. Er ikkje helt sikker på det.

Int: Nei, så du har ikke på en måte, du har ikke noe ide om hva eller hvorfor Kunnskapsdepartement har bestemt at dere skal lese slike tekster?

P: Nei, egentlig ikkje. (Petter2)

At Petter ikke vet hvorfor man må lese litteratur på skolen, fremstår ikke som i en aksentuert problemdiskurs i Petters selvframstilling. Han vet hvorfor tekstene ikke gir mening. Det er rett og slett ikke bruk for den. Han har derfor ikke behov for å finne meningen med norskfagets litteraturundervisningen. Litteraturen har liten plass innenfor hans instrumentelle tilnærming. Imidlertid har han tanker om hvordan litteraturen kunne ha hatt relevans for ham.

Int: Jeg blir veldig nysgjerrig, det er ikke sikkert at du kan svare på det, men hvilken litteratur tror du kunne ha gjort det for deg? Har du en ide?

P: Hmm. Hvis det er noe som eg tror eg skulle lest eller sett, så tror eg det hadde vært noe med vitenskap å gjøre.

Int: Ja.

P: Ellers så, kanskje også.

Int: Du snakker om kunnskap liksom?

P: Ja, kunnskap.

Int: Og da tenker du å lære faktating.

P: Ja, ikkje bare fakta. Sammenhenger som eg ikkje har sett før, som får meg til å tenke «ok», og kanskje ikkje bare endre sånn som eg tenkte hvis det var en konkret ting, sånn at du kunne sett sammenheng i andre ting. Det må jo være noe sånt. (Petter5)

Petter mener at dersom litterære tekster skal kunne være meningsbærende for ham, må de handle om noe vitenskapelig og avsløre sammenhenger han før ikke har sett. Tekstene som han har blitt presentert for i norsken har ikke kunnet tilby ham slike alternative sammenhenger.

Petter - en selverklært ikke-leser med stor lesekompetanse

Petter inngår i et meningsfelleskap av ikke-lesere på Lien skole.

Int: Jeg skal spørre deg litt mer om lesing. Leser du skjønnlitteratur, bøker?

P: Ikkje i det hele tatt! (Petter1)

Selv om han ikke har affinitet overfor litterære tekster, leser han tekstene med en fiktiv forståelseshorisont. Han har relativt utfyllende svar på intervjuerens spørsmål om tekster og epoker og svarene viser også en vilje til å sette sammen delene av fagstoffet slik at det blir en sammenheng mellom for eksempel periodebeskrivelser og tekster. Han kontekstualiserer plottene og vet at det skal finnes en mening i tekstene utover handlingselementene, for eksempel i Holbergs *Niels Klim*.

Int: Han som reiste til et land som heter Cocklecu. Fortell litt om hva den teksten handler om.

P: Ja, det handler jo om han som går på tur på Bergensfjellene og så faller han plutselig ned i et hull og lander på en plass i landet Cocklecu. Der alle innbyggerne er tre eller enebærbusker og så er det på en måte rollebytte at kvinnene har fått mennene sin oppførsel og sin rolle i samfunnet da, at det er de som på en måte styrer, har de viktigste jobbene og rollene. Og mennene gjør egentlig bare simpelt arbeid. Selv om de er fysisk sterkere, så er det kvinnene som bestemmer.

Int: Hva er grunnen til at de har ordnet seg sånn? Hvordan forklarer de det? Husker du det?

P: Det var vel det at siden mennene var fysisk sterkere, så egnet de seg bedre til simpelt arbeid. At de skulle gjøre alt grovarbeidet, og bruke musklene da.

Int: Men.. og husker du hvordan Niels Klim reagerte på den ordningen?

P: Ja, han syntes jo det var merkelig. Det var ikkje sånn det skulle være.

Int: Og hvilke argumenter hadde han liksom for at det ikke skulle være sånn?

P: Det husker eg ikkje.

Int: Nei. Kan du på en måte se at dette er en opplysningstidstekst? Eg tenker liksom i forhold til de tekstene som dere leste fra barokken? Forskjellene.

P: Ja, det er jo forskjeller i det. I opplysningstiden da skulle du på en måte få bruke tendenser du hadde fra før av, bare at det var litt mer tro på vitenskapen og litt sånn, så det var jo... skulle jo prøve å få et nytt syn på ting og tang.

Int: Ja, hva var det gamle synet da?

P: Mer i den kristne tro, at det var på en måte at alle trodde på kristendommen. Og at... og så var det det med politikk og at de skulle stille seg kritisk til de lovene som kirken og kongen hadde sagt fra før av.

Int: Hva tenker du på når du tenker på ordet opplysning?

P: Eg tenker jo egentlig... det er ... opplysning... eg tenker vel på nye tanker og nye meninger og litt sånn stille litt spørsmålstegn rundt de allerede eksisterende svarene på en måte.

Int: Ja. Hvis du skulle forklart opplysningstid til noe, hva ville du ha sagt?

P: Eg ville ha sagt at det var en periode på 1700-tallet som .. der folk begynte å stille seg kritisk til kirken og det politiske styresettet. De skulle begynne å tenke litt selv og sette mennesket litt i fokus og hvordan... at de skulle gjerne kreve mer fra staten da på en måte, og at det ble skrevet tekster på andre måter enn det de hadde gjort før, på en del forskjellige... Det var mye forskjellig i de tekstene. Ja.

Int: På hvilken måte er Cocklecu-teksten en opplysningstidstekst?

P: Hmmm.

Int: Du sa det med at, altså i barokken så var det religiøsitet og sånne ting.

P: Eg har vel egentlig ikkje gjort meg opp så mange tanker om akkurat det. Sånn som... ja at... Nei, eg er ikkje helt sikker.

Int: Ja. Du snakket om det med fornuften og det ikke-religiøse og de tingene.

P: Ja, det er jo. Det har jo mye med det å gjøre at du ser på en måte tendenser i den teksten til at de skulle stille seg kritisk og bruke egen fornuft, ikke bare tro på det kirken og kongen hadde sagt.

Int: Du, synes du det er viktig å lese sånne gamle tekster?

P: Egentlig ikkje. Noen av tekstene, eller innholdet i tekstene kan være interessant. Sånn som den Niels Klims, sant, det er jo en god historie, eller i alle fall det vi har lest av den. Men eg føler ikkje at det er så veldig nyttig, eg føler ikkje at eg har bruk for det.

Int: Nei, hvorfor tror du at man skal lese slike tekster i videregående?

P: Det er jo for å få et syn på hvordan det var i vår kultur og vårt Norge før.

Int: Hvorfor skal en det da? Hvorfor skal en vite noe om det?

P: Nei, si det. Er ikkje helt sikker på det. (Petter2)

Selv om Petter gir adekvate svar på de aller fleste av intervjuerens spørsmål, viser vilje til å sette sammen deler og helhet, tekster og epoker og snakker om forfatterens prosjekt, har han ingen metarefleksjoner rundt begrunnelser for å lese litterære tekster. De samme kompetansene og reservasjonene viser seg i omtalen av *Et dukkehjem*.

Int: Du, hva handler Et dukkehjem om?

P: Et dukkehjem handler om Helmer og Nora som er gift. Og der Nora på en måte, hun skal egentlig bare være et statusbevis for Helmer. Så hun er pent kledd, passer på barna og lager mat og sånne ting. Så hun har på en måte ikkje... hun er på en måte ikkje et menneske. Hun er på en måte sånn status. Og det som var, var at faren hadde behandlet henne på samme måte, før hun ble sammen med Helmer. Og så har hun da lånt penger for at Helmer skal bli frisk en gang når han var syk, og det har hun ikkje fortalt til Helmer ennå. Og Helmer skal få ny jobb, så truer da han som hun fikk penger av å si dette, for på en måte skape skam over familien.

Int: Ja, hun hadde underskrevet falskt, sant.

P: Ja, falsk signatur etter at faren er død.

Int: Ja, for hun kunne ikkje underskrive selv, for det hadde hun ikke myndighet til.

P: Så da får Helmer vite om det, og så blir han sint og skjeller ut Nora, før det kommer et nytt brev, der det står at den anklagelsen var trukket. Og da var alt fint igjen. Men da finner Nora ut... eller hun kaster masken og setter seg ned og snakker alvorlig for første gang. Og forlater da til slutt Helmer og sier hun må finne seg selv før hun kan være med noen andre.

Int: Liker du Et dukkehjem?

P: Æh. Ja, jeg synes det er litt interessant og på en måte å se hvordan det var på den tiden. I forhold sånn det er nå. Hvordan kvinnens rolle har utviklet seg.

Int: Ja. For det at nesten alle elever i videregående skole leser Et dukkehjem, eller et utdrag av det eller ett eller annet. Hvorfor tror du at dere skal lese disse tekstene?

P: Det ... eg tror at det er for at de hadde stor betydning på den tiden. Men noe mer enn det kommer eg ikkje på. (Petter3)

Teksten omtales med sekundærdiskursens avstand i Petters gjenfortelling. Den forblir en fiksjonstekst, men som fiksjon er den ikke interessant. Isteden er den interessant i et historisk utviklingsperspektiv. Likevel trigger ikke dette noen refleksjoner rundt «poenget» med å lese slike tekster. Også i omtalen av *Egalias Døtre* fremstiller Petter fiksjonsforståelse gjennom refleksjoner rundt en forfatters prosjekt og vilje til å innta en annen tids kontekst i sin lesning. Men fremdeles avviser han å konstruere videre mening i sin lesning av teksten.

Int: Men hva, æh, hva, altså fikk den teksten deg til å tenke noe nytt?

P: Egentlig ikkje. Det gjorde den ikkje. For meg var den en tekst, et litterært verk. Men eg fikk ingen tanker av det, eg skjønner at kanskje personen som skrev teksten prøvde å formidle et budskap om at hun ikkje likte det sånn det var når hun som skrev den teksten, at hun prøvde å gjøre noe med teksten sin, men eg fikk ikkje følelsen av det.

Int: Nei, for det at den teksten vakte oppsikt og ble veldig populær og, når den kom ut da. Kan du tenke deg hvorfor? For jeg er kanskje enig i at den ikkje har så store litterære kvaliteter, men likevel så ble den veldig populær og solgte godt og sånn.

P: Det var sikkert for det at det var ingen som hadde gjort det på den måte før. Til da så var alt, da var det liksom mannen som stod i fokus da. Her var det byttet om, og eg kan skjønne at det var en interessant tekst på den tiden. Absolutt. (Peter5)

Petter: Oppsummering

Petters aktive avvisning av litteraturtilbudet i norskfaget må forstås innenfor hans instrumentelle innstilling til skolen. Selv om hans lojalitet til norskfaget, som i intervjuene blant annet viser seg i relativt lange og strengt koherente gjenfortellinger av tekstbaserte historier og vilje til å forstå tekstene innenfor en fiksjons- og historisk kontekst, er norskfaget bare relevant som et steg på veien mot målet om å jobbe innenfor finans. Og denne strategien er sterk, sterkere enn for eksempel hos «den skoleglade gutten» Ravis som vil bli lege. Det trengs ingen annen begrunnelse for arbeid med fag for Petter.

Petter avviser mer enn noen av de andre informantene norskfagets prosjekt, det Aase (2010) kaller prosessualiteten i faget som handler om en bevissthet om litteraturens potensial for utvikling av tenkemåter og språkregistre. Petter fremstår derfor ikke som fragmentert. Innenfor en streng instrumentell innstilling til skole har norskfaget og særlig litteraturen lite mening for Petter; man har rett og slett ikke bruk for litteratur når man skal jobbe innenfor økonomi. Med et slikt utgangspunkt for opplæringen, kan man kanskje gi Petter rett. Man trenger strengt tatt ikke litteratur for å jobbe innen finans. Litteratur kan gjerne være underholdende og by på gode historier, men viktig er den ikke. Petters holdning preges av en mangel på meningskonstruksjon rundt litteraturlesning. Det nedslående fra et litteraturdidaktisk synspunkt er at Petter forlater skolen uten å ha fått øye på at han selv skaper sammenhenger og kontekster for hvordan tekstene kan leses og forstås.

9.4.1.8 Hassan

Hassan har bodd i sentrum av Bergen hele livet. Hjemmespråket hans er ikke norsk, men han er bare alfabetisert på norsk. Eventuelle språkproblemer på skolen har han overkommet, forteller han. Han er ett år eldre enn sine medelever fordi han gikk ett år på en annen skole før han søkte seg til Lien

videregående skole. Han har mange venner og en kjæreste, men det meste av fritiden hans går med til trening. Han ønsker å bli profesjonell fotballspiller. Hvis ikke det går, vil han bli gymlærer. Sammen med film er nemlig fotball og trening viktige ingredienser i Hassans sosiale rom. Favorittfilmene hans er Rocky-serien der filmens «work out»-scener fanger interessen hans spesielt. Hassan mener norskfaget er viktig fordi man bor i Norge, men synes likevel det er vanskelig å få med seg undervisningen.

9.4.1.9 Jonathan

Jonathan er født og oppvokst i Bergen. Han bor i en bydel litt utenfor sentrum sammen med foreldrene sine. Han mener at en leser av hans skoletekster ville oppdage at han ikke er norsk, særlig hvis han nettopp er tilbake fra sommerferie i foreldrenes hjemland. Han har mange venner, og ved siden av å være «sosial» går mye av fritiden med til trening; fotball og vektløfting. Jonathan er «hyper», «sånn hele tiden i bevegelse» (Jonathan1). Dette er også grunnen til at han vil bli politi. Han tror det vil gi «variasjon», «spenning» og stadig nye oppdrag der man ikke trenger sitte i ro inne. Jonathan er veldig positiv til alle fag i skolen, så også til norskfaget og litteraturundervisningen. Han mener det er viktig å kunne noe om litteratur når man er ute og reiser. Da kan man fortelle om denne delen av den norske kulturen og hva som er sentrale tema i norsk litteratur. Jonathan forteller at yndlingsbøkene er *Twilight*-serien til tross for at han bare har lest deler av den første.

9.4.1.10 Zofia

Zofias familie kom fra et land i krig. Hun bor sammen med moren sin i en drabantby i Bergen. Hun trives veldig godt på Lien videregående skole for elevene der er «åpne», inkluderende og utadvendte. Zofia er en positiv jente som ikke har de helt store bekymringene i livet. Hun har ikke helt klare planer om videre utdanningskarriere, men i det siste intervjuet forteller hun at hun har søkt på et bachelor-studium i psykologi. Avgjørelsen har blitt tatt i samråd med en tante som selv har fullført studiet og som mener at Zofia kan «klare» det. Hun leser lite, men hun kunne ha tenkt seg å lese bøkene som filmen *The Notebook* er basert på.

9.4.1.11 Øystein

Øystein er født og oppvokst i Bergen. Han bor litt utenfor sentrum av Bergen sammen med sin mor og søster, og hans hjemmespråk er norsk. Øystein er veldig opptatt av trening og friluftsliv, og det meste av kveldene og helgene går med til fysiske aktiviteter. Han går på ski, klatrer og går på treningsstudio. Øystein er mindre orientert i forhold til det sosiale enn de andre i denne gruppen. For eksempel er hans store drøm er å reise alene til Alaska.

Int: Altså Øystein om 15 år, hvor er han da?

Ø: Ja. Skal vi se... I alle fall ute i naturen et sted, tror eg. Eg har alltid hatt lyst til å dra til Alaska, da. Så at eg hadde fått for eksempel en slags jobb der oppe en gang. Gjøre ett eller annet. Det hadde vært

skikkelig spennende. Ligge i telt... sove i telt midt ute på... midt oppe i fjellene når det blåser og snør og en liten lampe inni teltet. Ja, det er skikkelig koselig.

Int: Alene?

Ø: Ja, alene. Der har du meg. (Øystein1)

Også yrkesmessig sikter han seg inn på noe som betyr uteliv og fysiske utfordringer. Han tenker på å bli marinejeger, men klarer ikke å ta en avgjørelse om dette i løpet av videregående. Marinejeger er et fristende yrke fordi det gir muligheter for å være ute i naturen. Yndlingsfilmen hans er Rambo som også er marinejeger.

Ø: Grunnen til at eg liker Rambo, det må vel være på grunn av at eg liker å være ute i naturen og sånne ting og eg liker å trene og det gjør jo han også. Og det er alltid... alle gutter synes jo det er skikkelig kult å se på sånne slåssefilmer, sant. Slåssing er jo noe alle gutter interesserer seg for å se på. Så eg må vel kanskje si at det er på grunn av at eg har noe felles i hodet som gjør at eg liker å se på Rambo. (Øystein1)

Øystein leser lite. Når han blir spurt om sitt forhold til norskfaget, skiller han ikke mellom fag og lærer. Han vurderer norskfaget høyt fordi han mener Frode er en fantastisk god lærer.

9.4.1.12 Emine

Emine er oppvokst litt utenfor Bergen sentrum. Før snakket hun norsk hjemme, mens foreldrene snakket sitt fødelands språk. Nå har hun fått kjæreste fra dette landet, og derfor har hun begynt å bruke dette språket hjemme også. Hun har aldri fått ekstraundervisning i norsk fordi hennes norskerferdigheter ble vurdert som aldersadekvate da hun begynte i første klasse. Hun presenterer seg som en glad og utadventt jente med en tristhet inni seg. Emine har de siste årene vært syk. Hun har en lettere fysisk lidelse, og dette gjør at hun har dårlig korttidshukommelse, forteller hun. Hun er på bedringens vei, men det går sakte. Sykdommen er et tilbakevendende tema i intervjuene med Emine. Når hun blir bedt om å gjenfortelle ting hun har lest, forklarer hun ofte at hun husker lite på grunn av lidelsen. Annerledes enn Håkons dysleksiproblemer, blir hennes lidelse viktig for hennes elevidentitet.

Int: Du, husker du den første skoledagen her på Lien?

E: Nei, det gjør eg faktisk ikkje. Ikkje i det hele tatt.

Int: Vet du noe om hvorfor du ikkje husker den?

E: Ja, eg har jo veldig mye [benevnelse på lidelse] som gjør at eg har sånne hukommelsestap. (Emine1)

Emine har lyst til å studere jus, men først vil hun reise litt. Etter videregående skal hun til USA og ta kurs i cocktail-miksing. Hun har alltid tenkt at det ser kult ut å lage cocktails på en stilig bar. Norskfaget blir vurdert, som alle de andre fagene, i forhold til hennes problemer med korttidshukommelse. Hun mener «kunnskap er makt», men klarer ofte ikke å følge med. Hun leser aldri bøker, men har tv på rommet.

9.4.1.13 Cindy

Cindy er oppvokst i Bergen sentrum. Hjemme snakkes det ikke norsk, men hun mener selv at hun er best i norsk. Hun er nemlig ikke alfabetisert på foreldrenes språk. Etter at hun hadde vært på ferie i foreldrenes fødeland i tre måneder, merket hun at norsken hennes var blitt dårligere. Da ble hun redd.

C: For to år siden dro eg til [land], og da eg snakket eg bare [språk]. Da eg kom tilbake, følte eg at norsken min ble veldig mye dårligere. Og det påvirker veldig mye og eg blir veldig lei meg og sånne ting. Og etter det ble eg veldig redd for at eg skal bli enda dårligere i norsk, og samtidig enda dårligere i [språk]. For eg følte at jo mer eg snakket ett språk, eller begge to språkene, så ble eg likevel dårlig i begge språkene, for å si det sånn. (Cindy1)

Cindy har ikke så mange fritidsinteresser. Hun forteller at den eneste fritidsinteressen hun deler med andre er musikk. Cindy leser lite og er den eneste i informantutvalget som ikke har en favorittfilm.

Cindy har et problem når det gjelder skolen: Hun liker best realfag, men hun får det ikke til. Hun er skuffet over læreren som ikke tilbyr god nok hjelp. Dette er et tilbakevendende tema i intervjuene med Cindy. Hun ønsker hjelp, men hun får ikke den hjelpen hun trenger. Cindy har ikke klare planer for videre utdanning, hun vet bare at hun vil ha en god jobb. I det siste intervjuet forteller hun at det står mellom realfagstudier og økonomistudier.

9.4.2 Leserne

Ulikt kategorien *ikke-leser*, er kategorien *lesere* er i sterkere grad en konstruksjon fra forskerens side og i mindre grad en identitet som informantene i denne kategorien selv fremfører.⁴⁷ Leserne er kategoriserte utfra det de forteller om sine leseerfaringer. *Leser* er slik det fremstår i dette prosjektets intervjumateriale, altså ikke en identitet som inngår i et meningsnettverk slik *ikke-leser*-identiteten gjør. Leserne er forsiktige med å kalle seg leser, de snakker lite med hverandre om litteratur, de leser ikke de samme bøkene, og de knytter ikke de samme verdiene til lesning. De leser fordi de «liker» eller «elsker» det, men bøkene de leser skiller seg fra hverandre for eksempel i form av handlingsdrevethet. Noen leser faksjon, noen leser cross-over litteratur, noen leser klassikere, noen vet hvilke sjangre de liker, andre ikke. I tillegg mener noen av dem at de ikke leser så mye, men de kan likevel fortelle om mange titler, om favorittbøker og leseopplevelser i ulike sammenhenger.

9.4.2.1 Ahmed og det andre perspektivet

Ahmed har bodd i Norge siden han var to år. Familien kommer ikke fra Norge, men Ahmed er født i et annet land og har aldri bodd i foreldrenes fødesland. Han poengterer ved flere anledninger at han liker intervjusituasjonen. Selv om han ikke har mobiltelefon, og derfor ikke blir påminnet om

⁴⁷ Mange av leserne forteller at de leser lite for tiden, men samtidig kan de fortelle om en bred leseerfaring. Det kan virke som om de er forsiktige med å innta en leserposisjon. Det er strengt tatt bare Beate og Nina som selv fremfører en leseridentitet. Beate «elsker» å lese, har lest «veldig mye». Rekorden er «15 bøker på en sommerferie». Nina leser hjemlandets klassikere, og for henne dreier lesing seg om «selvutvikling».

intervjuavtalene via SMS kvelden før slik som de andre informantene, er han en av få informanter som alltid møter presis og aldri glemmer en avtale. Intervjuene med Ahmed er preget av en lett tone, mye latter, men også et stort alvor og en stor vilje til å svare på alle spørsmål, og han er alltid påpasselig med å få spørsmålene presisert hvis han finner dem uklare.

I-identiteten til Ahmed er preget av sterk lojalitet overfor skolearbeidet. Når det gjelder de ytre forholdene oppgir han at lekselesing utgjør en stor del av fritiden hans, og han forteller om strategier for å huske og lære fagstoff. I klasserommet tar han ofte ordet, engasjerer seg i diskusjoner og har gode relasjoner til lærere og medelever. Når det gjelder de indre forholdene, skal vi se at litteraturen som tas opp i norskfaget er proppet med mening for Ahmed.

Ahmed og motivasjonen for skolearbeidet

Ahmed nevner kulturell bakgrunn bare noen få ganger i intervjuene. I Intervju5 begrunner han kunnskap om litteratur og litteraturhistorie på denne måten:

A: Det kommer selvfølgelig til å bety noe. Det er jo norsk historie, norsk litteraturhistorie. Det synes eg er noe som eg burde kunne i og med at min familie ikkje har vært i Norge så lenge, i knapt femten seksten år nå. Så det er bra at noen i familien i alle fall kan det, sant. Sånn i fremtiden, så ja. (Ahmed5)

Dette er imidlertid en enkeltstående begrunnelse for faglig motivasjon. Bortsett fra dette utsagnet gir intervjuene med Ahmed liten informasjon om N-identitet knyttet til annen kulturell bakgrunn enn den norske. Han forteller at han gikk i barnehage og lærte norsk der, og at norsk språk aldri har vært et problem for ham. Han mener ikke at det å ha et annet hjemmespråk har påvirket forholdet til norskfaget verken positivt eller negativt, ikke «nok til at det kan telle» i alle fall. Han bringer heller ikke det man kan tenke seg som en flerkulturell ballast inn i klasserommet; «Altså, eg har jo bodd i Norge siden eg var to da. Så eg kjenner ikkje så mye til det da» (Ahmed5). I stedet nevner han norske barne-tv-klassikere som «Karius og Baktus» når han forteller om sine favorittfilmer, og disse representerer gode barndomsminner.

Ahmed har ikke klare mål for fremtidig yrke. Han valgte studiespesialiserende for å holde mulighetene åpne og er strategisk i så måte, for eksempel ved at han har valgt engelsk som programfag fordi han mener det er et «viktig» språk å kunne. I intervju5 forteller han at han har søkt informatikk på et universitet i Norge.

Ahmed er en leser. Og som de tre andre lesende guttene, Håkon, Jon og Nicolai, forteller Ahmed om en stor leseerfaring fra fantasy-sjangeren både når det gjelder filmer og bøker, og som Jon og Nicolai nevner han *Harry Potter* og *Ringenes herre*. Som fantasy-fan går Ahmed inn i et meningsfellesskap, et «brødre-fellesskap» med guttene Jon, Håkon og Nicolai.

Int: Men du leser altså fantasy?

A: Mest ja.

Int: Har du noen titler du kan anbefale meg?

A: Ringenes herre-bøkene er jo et must.

Int: De har jeg lest.

A: Ja, og så Harry Potter-bøkene hvis du liker det, selvfølgelig. Eg føler at Harry Potter-bøkene er bedre enn filmene, da. Ja. (Ahmed1)

Ahmeds diskursive identitet

Det spesifikke ved Ahmeds selvframstilling er hans vilje til å se ting fra andres perspektiv. Dette gjelder også for hans vurdering av norskfaget. Han innser og aksepterer at norskfaget ikke kan formes etter hans preferanser alene, det skal være «interessant» for flere enn ham. Han gir norskfaget terningkast «fire pluss».

A: For at det skal få en perfekt karakter, så må det først være veldig, veldig, veldig interessant. Og man må faktisk kunne sitte og glede meg til hver eneste norsktime. Og det blir veldig vanskelig å få til. Men for at det skal få en sterk femmer så må jo det, synes eg i alle fall, at det burde inneholde veldig masse som er interessant for meg akkurat nå. Men det blir litt vanskelig at alle sammen skal like norskfaget samtidig, sant. Så eg må nok holde meg på å holde meg på den fireren eller den sterke fireren eller veldig svake femmeren, ja, rundt der. (Ahmed1)

Ahmed deler skolens normer når han stadig vurderer faglig innhold utfra distinksjonen *uinteressant* – *interessant*. Sammen med entusiasmen for fantasy-litteratur er interessen fundamentert i en historisk bevissthet, nok en annen «virkelighet». Hans presentasjon av utdraget av Dantes *Inferno*, er spesielt interessant både med henblikk på hans interesse for fantasy-sjangeren, hans fiksjonsforståelse og vilje til å innta «den andres» perspektiv. Han forstår sin interesse for teksten som større enn sine medelevers.

Int: Hva syntes du om Dante?

A: Nei, eg syntes den var grei. Eg hadde egentlig tenkt at... eg hadde håpet at vi skulle få lese mer av den egentlig, enn det vi allerede fikk gjøre. Ja. Det hadde eg.

Int: Ja, for du virket ganske godt forberedt. Da jeg satt og hørte på deg... men jeg vet ikke om det er ting du kunne før eller du hadde forberedt deg. Jeg husker liksom at du kunne forklare hva kjetter var og sånne ting.

A: Ja, det var kanskje fordi eg leste hele heftet første dag eg fikk det. Fordi eg syntes det var ganske interessant med en gang vi begynte på det. Så med en gang eg kom hjem, så satte eg meg ned og så leste eg det, resten av det. Lenge før klassen hadde begynt med det, i klassen, altså. (Ahmed1)

Ahmed har altså fått utlevert teksten i klassen, og kanskje har læreren introdusert teksten. Ahmed har kanskje hatt andre fag etter norsken og kanskje han har tatt noen stopp eller gjort noen ærender på vei hjem. Det vet vi ikke. Poenget er at når han kommer hjem, finner han, som det første han gjør, altså frem teksten og leser den. Dette er en handling det er vanskelig å tenke seg at noen av ikke-leserne ville utført og forteller mye om Ahmeds diskursive identitet. Teksten har vært i Ahmeds bevissthet gjennom hele dagen. Det handler ikke om strategi eller plikt, det handler om pur interesse og nysgjerrighet.

Ahmed er skuffet over at klassen ikke skal lese mer enn et lite utdrag av Dantes tekst. Når han videre skal begrunne sin interesse for Dantes tekst, peker han på to ting; nysgjerrigheten overfor Dantes behandling av helvete og sin affinitet overfor fantasy-litteratur. Først forfatterens behandling av helvete:

Int: Ja, akkurat. Hva syntes du... Hvorfor syntes du det var interessant med...?

A: Jo nettopp fordi det forgikk et sted det faktisk ikkje er så mange som skriver om, altså Helvete. Så følte eg at... Det blir ganske interessant å se på hvordan Dante så på Helvete. Ja, selvfølgelig, før var

det veldig tabu å skrive om det, da. Det er det som kanskje gjør det litt mer interessant at... Ja. (Ahmed1)

Ahmed beskriver teksten som et sted der forfatteren kan skrive ut sine ideer, her ideen om helvete. Dette blir ytterligere interessant for Ahmed når han tenker seg vanskelighetene med å skrive om nettopp helvete i forfatterens samtid. Slik er Ahmeds lesning av Dante et intellektuelt prosjekt forankret i en paradigmatisk tenkemåte, der han perspektiverer skrivehandlingen gjennom å tenke seg inn i det skrivende subjektets prosjekt i lys av dets samtid. Ahmed knytter sin nysgjerrighet overfor teksten også til sin fritidslesning. «Det har jo masse mytologiske skapninger, som for eksempel minotaure og sånne drager og... Ja» (Ahmed1). Ahmed finner også det han leter etter; det som er annerledes.

Int: Var det noe du la spesielt merke til i Dante?

A: Ja, det var vel det at svikerne fikk verre straff enn morderne. Det syntes eg var litt... Eg føler at det i alle fall ikkje er slik nå, nå i dette samfunnet vi lever i. Det kan det ikkje være. (Ahmed1)

Det er en kontinuitet mellom Ahmeds interesse for Dantes tekst og hans A-identitet knyttet til litteratur og det som er annerledes. Det er mulig at nettopp avstanden som fantasy-sjangeren har til «virkeligheten», har vært med på å utvikle Ahmeds litterære kompetanse. Denne kompetansen viser seg i hans klare skille mellom forfatter, skriveprosjekt og tekst og hans bruk av intertekstuelle referanser. Ahmed forholder seg til *Inferno* som en sekundærdiskurs, diskursen er ikke forankret i Ahmeds følelser. Teksten handler ikke om ham selv. Han ser for seg en forfatter som har et skriveprosjekt, og Ahmed er interessert i hvordan denne forfatteren løser oppgaven særlig fordi han tenker seg at dette prosjektet var spesielt problematisk i forfatterens samtid. Ahmed inntar slik forfatterens perspektiv. Samtidig trer også hans sjanger- og fiksjonsforståelse frem i beskrivelsen av *det andre perspektivet*. Også i omtalen av *Egalias døtre* snakker han om intensjonen med teksten, men også hvilken tenkt virkning teksten kan ha. Dette krever at man forestiller seg det skrivende subjektets tenkte prosjekt i kontekst. Her snakker Ahmed om hva teksten «gjør» og hvilken virkning språket i teksten har.

A: Vel, det utdraget vi leste da, det var jo fra en gjeng med gutter som skulle opptre på et sted da, det var vel en form for ball. Ja. Og den beskrev hvordan de guttene tenkte og hva de følte om å skulle på scenen og opptre. Og det som skjedde, med jentene, de begynte å drikke, eller de prøvde å få napp eller. Hehe. På den måten da. Og det den teksten gjorde da, det var jo å skifte på rollen mellom menn og kvinner. Og på en måte, sett fra, altså, hvis menn og kvinner hadde skiftet rolle helt sånn hundre prosent da, og ordet kvinne ble byttet ordet mann da. Ja, og sånn.

Int:Æh. Fikk den teksten deg til å tenke noen nye ting eller?

A: Jo da, den gjorde vel det. Hehe. Altså, men det følte som om noen bare hadde skrevet en tekst, og så etterpå bare skiftet ordet 'mann' med ordet 'kvinne' og så bare byttet om alle navnene. Eg kan godt tenke meg at en sånn tekst lett kunne blitt skrevet i dag også om en kvinne, mens så fort det blir en mann, så begynner du å tenke annerledes, du tenke «oi, sånn burde det ikkje være». Ja. Hehe.

Int:Så hvilken effekt på en måte hadde det at du hadde den inverterte kjønnsgeien?

A: Hehe. Det var jo først litt komisk, da å lese alle de ordene som ble byttet om på da, det var jo skrevet sånn for å bevis at språket vårt faktisk diskriminerer. Ja. Men du tenker også at det er litt kjipt at det er sånn. Du får den følelsen av at det burde jo ikke være sånn. Men det er faktisk sånn. (Ahmed5)

Når han blir spurt ut om viktigheten av å lese slike tekster, viser han til tankegangen om å forstå andres tanker, og her i et historisk perspektiv.

Int: Mmm. Du, hva synes du om å lese slike historiske tekster, synes du det er viktig eller?

A: Ja, det er jo viktig, får jo vite hvordan folk tenkte på den tiden. Eller hvordan de som har skrevet de i alle fall tenkte på den tiden og hvilke tekster folk leste på den tiden. Og da får du liksom vite mer om folk altså for eksempel i opplysningstiden. Ja.

Int: Ja, hvorfor er det viktig da?

A: Hvis du har lyst å vite litt mer om historie og vite hvordan menneskene tenkte akkurat da. Så kan du lære, da... mye av den kunnskapen vi kan nå, den er jo fra før av. Ikkje så mye som er egentlig nytt ... fra nå. Så det er kanskje bra å vite hvor alt begynte hen da. (Ahmed2)

Ahmed formulerer seg som vanlig med forsiktighet, men tenker seg at gjennom å lese gamle tekster lærer man seg noe om andre tankeganger. Ifølge Ahmed er dette viktig av to grunner: det er viktig for dem som har interesse for hvordan andre tenkte på et gitt tidspunkt, og det er viktig for å kunne skjønne hvordan vi har kommet frem til den kunnskapen som vi har nå. Dette utdypes i det siste intervjuet med Ahmed.

Int: Du snakket om det at du hadde lest eldre tekster og hvordan de tenkte da.

A: Ja, i og med at du får innblikk i en person tenkte for tjue, tretti år tilbake, ja det var kanskje litt kort, men hundre år tilbake, så får du vite hvordan den personen tenkte, og kanskje hvordan flere andre tenkte på den tiden. Du får jo innblikk i tankeganger også, ja. (Ahmed5)

Du får ikke bare innblikk i forfatterens tanker, men også i generelle tankemønstre som er typiske for en tidsperiode. Ahmed inkorporerer altså muligheten for at litterære tekster har flere diskursive posisjoner. Hans refleksjoner nærmer seg en tanke om et overordnet mål med litteraturlæsning, men han begrenser dette til ikke å gjelde alle elever, bare de interesserte. I det hele er det dette som er det spesifikke ved Ahmeds selvframstilling.

Ahmed og behovet for å skape koherens

Som nevnt var Ahmed skuffet over at klassen bare skulle lese *et utdrag* av Dantes tekst. I arbeidet med *Det litterære programmet* skal gruppen til Ahmed igjen arbeide med et utdrag, denne gangen skal de presentere et utdrag fra Krohgs *Albertine* for resten av klassen. Gruppen tar utgangspunkt i norsk bokas korte utdrag av romanen. Den beskriver Albertines innkalling og møte med politilegen. Ahmed tar selv på seg å presentere teksten mens resten av gruppen dramatiserer utdraget. Ahmeds arbeid og presentasjon tar sikte på å *kontekstualisere utdraget* for resten av klassen, og han går grundig til verks og leser ulike deler av romanen. Gjennom Ahmeds presentasjon får klassen blant annet vite at Albertines søster har endt opp som prostituert, og at Albertine selv på slutten av romanen står på gaten og tilbyr sine tjenester. Ahmeds presentasjon klargjør romanens slutt og slik en helhet den kan leses i. Det er bare gjennom slutten at delen/utdraget blir koherent i forhold til det elevene er forventet å kunne si noe om; romanens bruk av naturalismens menneskeforståelse for karakterkonstruksjon. Ahmed har alltid det andre perspektivet med seg. Det innebærer at han ser behovet for å gi utdraget sammenheng slik at resten av klassen også skal se utdraget i en helhet. Dette er karakteristisk for Ahmeds tilnærming til fagstoffet; gjennom kontekstualisering skaper han mening.

Når Ahmed reduserer tekstenes meningspotensial

Ahmed posisjonerer seg ikke som fagperson slik som Jon, og det er også eksempler på at hans fortellinger om tekster ender i primærdiskursens hverdagsspråk. Her snakker han om Holbergs beskrivelse av det inverterte kjønnsrollemønsteret i Cocklecu.

Int: Men synes du at denne teksten kan si oss noe i dag, liksom?

A: Den kan egentlig det, men eg mener at også det har blitt bedre i det siste nå, selv om det har blitt bevist at menn får bedre betalt enn kvinner og at de pleier å få bedre stillinger, sånn har det bare blitt, da, så. (Ahmed2)

Ahmed unngår å snakke om tekstens innhold på et tolkende nivå, og på samme måte som Lidija som snakker om fødselspermisjon og verneplikt for kvinner, snakker han om likelønn selv om dette ikke er et tema som berøres i teksten. Han reduserer ved dette grepet tekstens meningspotensial gjennom hverdagspråket. Han setter ikke teksten inn i et større perspektiv der det inverterte kjønnsrollemønsteret for eksempel kan forstås som Holbergs analytiske distanse til samtidens ordning mellom kjønnene. Ahmed gjør altså ikke det samme her som han gjør i omtalen av Dantes *Inferno*, der han gjør greie for et skriveprosjekt og problemene dette prosjektet kan møte i sin samtid, men ser tekstens problematik i lys av dagens diskusjoner rundt kvinner og arbeidsliv.

Hans diskursive identitet trer ikke frem gjennom fagpersonens posisjon, slik Jons gjør, men gjennom viljen til å innta *den andres blick*. Men noen ganger ser dette faktisk ut til å redusere tekstens meningspotensial for Ahmed. I det hele er han forsiktig med å mene noe om hva andre tenker, tror og mener.

Int: Hvordan liker du å jobbe i norskfaget, jeg tenker liksom gruppe eller...?

A: Nei, eg liker vel best å jobbe alene, egentlig. Altså, for det at når man jobber i grupper... man blir liksom redd for å svikte de andre. Så da jobber du veldig hardt. (Ahmed1)

Letingen etter kontekst og begrunnelser for hvordan verdener er og hvordan menneskene tenker, er altså en innfallsvinkel til hans lesing av litteratur. Han ser hele tiden etter intensjonen med skrivingen, og forsøker å sette seg inn i prosjektene som forfatterne har. Se hvordan han snakker om realistene og naturalistene:

Int: Det er vanlig å si at... eller ja. Hva er forskjellen på de to?

A: Vel, naturalismen da, den gikk nå mer ut på... Æh... Altså at under det moderne gjennombrudd da skulle de prøve å ta opp problemer i samfunnet da. Mens da realistene mente at de kunne da prøve å fikse problemer i samfunnet ved at de setter lys på dem ved hjelp av for eksempel å skrive, sant. Så tenkte naturalismen, sant, at «nei, det går ikkje an å skifte måten samfunnet fungerer på ved å skrive noe, det går ikkje an å skifte, for det er sånn mennesker er». Og de mente da at det at mennesker vokste opp og der de var født, det hadde veldig mye med hva det mennesket kom til å bli. Sant. (Ahmed3)

Ahmed viser stor vilje til å sette seg inn i naturalistenes verdensanskuelse ved å mediere eller fremføre et direkte tankereferat fra naturalistenes side. Samtidig unndrar han seg en allmenngjøring av den deterministiske tankegangen, og reserverer determinasjonen til å gjelde de fattige.

Int: Vi har én [modell] der du på en måte er determinert og bestemt av arven din og miljøet ditt. Og én der du har på en måte valg, og du gjør store valg, sant. Hva tror du på?

A: Vel, eg kan vel si at eg tror på en kombinasjon av begge. Altså, hvis du blir oppvokst i et fattig sted, ... og derfor har du ikkje så mange valg. Så du kommer mest sannsynlig til å ende opp som fattig, du også, sant, for det at du ikkje får så mange valg. Men hvis du har valg, kan du påvirke din egen fremtid. Så eg tror egentlig på en kombinasjon av begge. Det blir egentlig litt ekstremt å si at alle fattige kommer til å bli fattige for evig, og det andre med å si alle sammen kan påvirke sin skjebne og gjøre noe. For det er noen steder der du uansett ikkje kan påvirke din egen skjebne... Ja. Ja. Du skjønner. (Ahmed3)

Eksempelet nedenfor viser hvordan Ahmed resonnerer rundt spørsmålet om samfunnet slik det er beskrevet i *En folkefiende* er et moderne samfunn.

A: Ja, på en måte for det... Nå husker eg ikkje hva han byfogden het da, som var broren. Men hvis da han både var politimester og byfogd, så ville han på en måte ha hatt litt for mye makt. Det tror eg ikkje hadde gått i et moderne samfunn som vi har nå. Men på en annen side har det også mange likhetstrekk med samfunnet vi lever i nå da. Jeg tror vi ble enige om at det var både og. Hvis eg husker rett. Ja. (Ahmed3)

Ahmed lar detaljer forstyrre helhetsvurderingen. Han ser det moderne samfunnet som ukorrumpert økonomisk og maktmessig, og derfor kan ikke *En folkefiende* betraktes som en beskrivelse av et moderne samfunn. Dette er igjen et eksempel på at informantene opererer med en sterk harmonimodell når det gjelder Norge/det europeiske/det moderne.

Ahmed: Oppsummering

Ahmeds diskursive identitet trer frem i en sterk vilje til å innta andre perspektiv, både intersubjektivt og paradigmatiske. Han inntar ikke i samme grad en posisjonering som fagperson som Jon, og språkregisteret holdes heller ikke konsekvent i sekundærdiskursen som Jons diskursive identitet tillater ham. Til forskjell fra Jon som er påpasselig med å sjangerplassere tekstene, er Ahmeds innfallsvinkel for å snakke om tekstene et forsøk på å forstå forfatternes intensjoner med tekstene og denne intensjonen settes ofte opp mot tekstens samtid.

Det er ikke helt klart hvordan Ahmeds fiksjonsforståelse er. Mens sekundærdiskursen preger Jons måte å snakke om tekstene på, faller Ahmed av og til tilbake i primærdiskursens her og nå-perspektiv. Han skiller imidlertid klart mellom tekst, forfatter, intensjon og tekstens virkning i sin samtid, men refleksjonene hans ender ofte med hverdagsspråkets eksempler. Slik kunne han også ha snakket om sakprosa-tekster. Når han snakker om det å skrive i det første intervjuet, skiller han mellom fortellingen og saktekster, men i omtalen av tekstene sier han ingenting om virkemidler og estetiske størrelser. Den klareste beskrivelsen av en fiksjonstekst gir han i sin omtale av Dantes *Inferno*. Det er kanskje ikke så rart i og med at han oppfatter denne som en fantasy-tekst, en sjanger han kjenner godt, en sjanger som til forskjell fra mer «realistiske» tekster, ikke «skjuler» at tekstuniverset er fiktivt.

Ahmeds fortelling om *Inferno* er et eksempel på hvordan I-identitet knyttes til A-identitet. Her knyttes fritidslesning og arbeidslesning sammen. Interessen for tekster som Dante-teksten og *Niels Klim* innlemmer han i et guttefellesskap med Jon, og som vi senere skal se med Nicolai og Håkon.

Men Ahmeds litterære kompetanse strekker seg utover meningsfellesskap basert på affinitet. Hans omtale av *Egalias Døtre* er et eksempel på dette. Også eksempelet *Albertine* viser hvordan Ahmed skaper koherens i en historie som i klassen blir lest i fragmentets form. Gjennom å skape en større kontekst for forståelse av teksten oppnår han også å knytte teksten sterkere til naturalismen som er perspektivet som teksten har blitt lest i i klassen. Slik hjelper han resten av klassen i lesningen av teksten. Hans metatenkning utmerker seg ved å kunne innta perspektivet til *den andre*. Dette gjelder ikke bare tekstene, men er forankret i hans diskursive identitet slik den kommer til uttrykk i mer generelle betraktninger omkring seg selv og kollektivet, individet og samfunnet. Det kan se ut til at dette perspektivet av og til reduserer meningspotensialet i tekstene for Ahmed. Han har hele tiden med seg tanken om at tekstene kanskje ikke er «viktige» for medelevene.

9.4.2.2 Nicolai – strategier for fremtiden

Nicolai er født opp og oppvokst i Bergen i en norskspråklig familie og har hele sin skolegang herfra. Han har et godt forhold til skolen som til det meste annet i sitt sosiale rom. Han uttrykker en følelse av mestring og tro på at han kan lære seg det meste. Han har klare mål for utdanningen og snakker mye om strategier for å oppnå disse målene og andre delmål på livsreisen.

N: Jada, nå vet eg hva eg vil bli. Eg vil bli... Først vil eg utdanne meg i militæret, så vil eg ta to år med lederutdanning. Det er fordi at du får egentlig ikkje noen annen skikkelig lederutdanning noe annet sted enn i militæret. Det går ikkje an å utdanne seg... Du kan, Handelshøyskolen kan du få, du kan ha handel og lederutdanning, et eller annet der. Men det er ikke en skikkelig lederutdanning i forhold til det du får i hæren. Og i tillegg til hæren. Så har du... får du betalt når du studerer og du har egentlig sikret jobb alltid. Og så vil eg gå, etter det da, vil eg studere på Handelshøyskolen til å bli siviløkonom. (Nicolai1)

Som hos Petter er Nicolais forhold til skole preget av strategi-tenkning. Nicolais lojalitet og motivasjon for skole er direkte knyttet til hans fremtidsplaner.

N: Eg har egentlig valgt feil programfag, for det at eg var ikkje sikker når eg valgte de. Så valgte eg realfag, for det at da har du flest valgmuligheter igjen, sant. Og da valgte eg fysikk og R-matte og IT og så valgte eg engelsk for det at... Ja. Eg kan ta de hver... Engelsk valgte eg egentlig fordi er viktig for sånn generelt å jobbe i samfunnet. Eg har gjerne lyst å jobbe utenlandsk og da er det viktig å være god i engelsk, kunne skrive godt engelsk og så videre. IT valgte eg fordi eg synes det er spennende med IT. Det tror jeg også kommer til å bli viktig i fremtiden i forhold til ... det blir jo mer og mer data.. Samfunnet blir... ja.

Int: Digitalisert på alle områder?

N: Ja. (Nicolai1)

Nicolai har valgt ett galt programfag, fysikk, noe han er veldig oppgitt over. Det var et resultat av mangelfull planlegging i en tid han ikke visste hva han ville bli og derfor gjorde valg som ville holde flest valgmuligheter åpne i fremtiden. Engelsk og IT var lette valg fordi samfunnsutviklingen vil kreve stadig større kompetanse innenfor disse områdene. Det som skal læres, skal læres for fremtiden. Det er dette som medierer Nicolais handlinger i skolekonteksten. Og Nicolai har kontroll. I det hele har han mange strategier for å hamle opp med et travelt program i hverdagen også når det gjelder nær fremtid. Det handler om selvdisciplin, men også om å lære selvdisciplin.

Int: Det [jobbing ved siden av skolen] går ikke på bekostning av andre ting?

N: Nei, ikkje sånn som eg har lagt det opp. Det kunne jo fort ha gjort det hvis du jobber litt mye og sånn men.. Og det har litt med søvn og sånn som det. Men det prøver eg å ta inn igjen altså. Men eg synes det er verd det i forhold til sånn i opphøyet fart at du får mer frihet med å ha litt mer pengar og sånn. Og at den erfaringen med at du jobber, tilpasser deg, at du må ha en schedule. Hvis ikkje du følger de, at ikkje du kommer på den dagen eller bytter vakt med en eller gjør det du skal på jobben, så får du sparken. For da gjør du ikkje en skikkelig jobb. Det synes eg er viktig i forhold til jobber du skal ha i fremtiden for den saks skyld. Og eg tror det er en grei jobb å ha videre når du studerer og sånn. Ja. (Nicolai1)

Elevidentiteten trer frem gjennom Nicolais livsprosjekt, en lederstilling innen finans.

Int: Du, til slutt vil eg be deg bruke fantasien littegrann. La oss tenke oss 10-15 år frem i tid. Da er du rundt 30, noe sånt. Og jeg treffer deg på gaten og spør: «Hvordan går det? Hvordan er livet ditt?» Hva har du å fortelle meg da?

N: Nei, da er eg utdannet leder og siviløkonom. Eg håper å kanskje jobbe litt i utlandet, en stund i alle fall. Eg tror eg har studert litt i utlandet, engelskspråklig land, gjerne litt varmt, og så vurderer eg kanskje om eg bor et eller annet varmt sted, hehe, så blir det sikkert til at eg bor hjemme da siden det er mye familie og sånn der, men kanskje litt lyst til det. Eg vet ikkje om eg har kone og barn, det får vi vel se. Kanskje litt ung allerede ennå, eg vet ikkje. Men 35-40, kanskje, litt nærmere det kanskje. Ja, eg vet ikkje. Har sikkert kjæreste, tror eg, hvis eg ikkje er for mye på farten. Så, ja. Det er vel et eller annet firma eg er med i, jobber der.

Int: Fritid?

N: Fritid. Eg tror eg trener ganske mye fortsatt. Sikkert en fest i ny og ne. Ja. Jobber en del sikkert.

Int: Og dette er på en måte et slag sånn realistisk drømmescenario, eller det er planen.

N: Det er planen.

Int: Hva er det som avgjør om det blir slik eller ikke?

N: Det er jo karakterer. Men det tror eg skal gå ganske fint altså. Eg har egentlig klart det godt i de fleste fag, unntatt i matte og fysikk. Men eg tror eg skal greie å forandre på det frem til sommeren. (Nicolai1)

Visse deler av norskfaget går inn som en viktig del av den helhetlige fremtidsplanen som leder og siviløkonom. Han vurderer skriftlige ferdigheter som svært viktige og arbeider målbevisst med å bli kvitt skrivefeil. Han liker å presentere ting, men innholdet er underordnet ferdigheten å presentere noe for klassen. Nicolai trives rett og slett med utfordringene som skolen gir, og han vurderer norskfaget høyt, men distinksjonene er valgt ut fra en her og nå-perspektivering.

N: Terningkast til norskfaget? Det vi har nå?

Int: Mmmm.

N: Norskfaget... Nei, sånn 5-4, 5-4.

Int: Det er en ganske god karakter, da.

N: Ja, 4 da.

[Latter]

N: Nei, kanskje fem. Hvis du trekker vekk... eg kunne litt. Sånn vi har det nå synes eg det er kjekt. Litt kjedelig, mange ting er litt kjedelig. Sånn som det der å lære om norsk historie og mange ting innenfor norsk historie er det kjedelig å høre om. Det er greit å lære mange ting som hvordan norsk er bygget opp og sånn, og du lærer jo en del. Men noen av delene er jævla kjedelige, altså. Det er ett eller annet vi holder på med nå som er ganske kjedelig. Husker ikkje hva det er. Eg var der ikkje i forrige time, eg var syk da, så eg husker ikkje hva vi gjør akkurat no. Men eg syntes det var litt kjedelig. Men eg synes det er kjekt å lære hvordan skriften ble til, at det kom liksom ... at de hadde sett gamle norrøne

skriftene på Island, så skrev de på dyreskinn som man brukte som klær i evigheter og så sydde man dem sammen og så fikk man vite hvordan det var skrevet liksom, hele historien til Island. Ja, det synes eg er spennende. Nynorsk trekker litt ned. Hehe. Men alt i alt synes eg det er kjekt med norsk. Liker norsk. (Nicolai1)

Skolen trer frem som del av en strategisk plan for fremtiden og nytte og utfordring er viktige stikkord for Nicolai. Norskfaget bedømmes ut fra en her og nå-perspektivering. Den diskursive identiteten er ikke preget av en fagpersons-posisjon, og fagtermer som *plott*, *nemisis*, *fiksjon* og *faktatekst* trer frem som integrerte begreper i et hverdagsvokabular.

Nicolais fritidslesing

Man skulle kunne tenke seg at Nicolais strategiske tenkning ville skape avstand til norskfagets litteraturundervisning, slik det gjør for Petter. Men det gjør det ikke. Nicolai er nemlig en leser. Til tross for at Nicolai trener fire til fem ganger i uken i tillegg til skole og jobb annenhver helg, leser han en hel del. Som Jon og Ahmed har han lest *Harry Potter* og *Ringenes herre*. Han nevner mange titler som han nylig har lest på kindel-en sin som moren har kjøpt til ham under et arbeidsopphold i USA. Han leser spenningsbøker med konspirasjonsteorier av Clive Cussler, bøker om Julius Cæsar og Djengis Khan av Conn Iggulden, *Lost symbols*, *Da Vinci-koden* og *Engler og demoner* av Dan Brown. I omtalen av Conn Iggulden-bøkene kommer noe av Nicolais fiksjonsforståelse frem.

Int: Kan jeg spørre hvorfor du begynte å lese den?

N: Nei, det er fordi eg nettopp ... han forfatteren da... Eg leste først en Cæsar-bok av han, da. Han har en serie Cæsar-bøker, alle fire bøker, fra han var pitteliten der også, til han ble drept av Brutus og gjengen der på slutten. Så er han veldig flink å skrive han forfatteren, der. Og så synes eg det er kjekt det hvis du blander historie med liksom en fiksjonsfortelling.

Int: For det er det? Dette er en fiksjonsfortelling og ...?

N: Ja, det er veldig mye rett også. Men det er liksom... det er fiksjon også for det at...

Int: For du kan ikke vite hva man tenkte eller...?

N: Nei, sant. Det er veldig vanskelig å skrive en bok, det hadde blitt veldig mye oppramsing og kjedelig igjen. Men det er forskjellige tolkninger, men det er veldig mye ekte, basert på det. Så det er en fiksjonshistorie. Det blir jo alltid litt fiksjon inni det da og, det er det som gjør det litt spennende, da. (Nicolai1)

Nicolai beskriver sin fritidslesing med fagtermer som fiksjon og tolkning. I Nicolais fremstilling trer det fiktive frem som *tolkning* av historiske hendelser. Fiksjonen gjør historien spennende, gjør historien til en fortelling. Alternativet er en oppramsende tekst uten en overordnet episk dramatiserende forfatter.

Nicolais skolelesing

Nicolai posisjonerer seg ikke som ekspert eller fagperson i intervjuene og markerer liten avstand til intervjueren slik som Jon gjør. Han kommer for eksempel med anbefalinger til intervjueren om hvilke

filmer det er verdt å se og vil helst ikke røpe slutten på favorittfilmen sin. Og når han blir bedt om å snakke om tekster fra det moderne gjennombrudd, unnlater han å nevne teksten som gruppen hans har dramatisert og når han blir påminnet denne, svarer han nonchalant:

Int: Albertine?

N: Albertine, ja, den også husker eg litt av, den hadde faktisk vi et skuespill av. (Nicolai3)

Dette preger samtalen om tekstene. Nicolai er ikke ute etter å imponere intervjueren. Det kunne han lett ha gjort, for svarene hans viser at hans analyser av tekstene er adekvate og poengterte i forhold til det han vet om perioden. Se bare hvordan han snakker om *En folkefiende*:

Int: Men kan vi ikke snakke litt om En folkefiende da?

N: Jo.

Int: Fortell litt om hva den handler om først.

N: Hva En folkefiende handler om? Nei, det er jo doktor Stockmann som... Altså, hva den handler om generelt eller hele greien liksom? Historien, eller hva den handler om?

Int: Altså, det er opp til deg hvordan du vil gripe det an. Gjerne hva den handler om, altså generelt.

N: Ja, den handler jo rett og slett om hvordan... om å stå på sitt. Og å være moden nok til å ta de rette valgene. Ja, at de som er fagpersoner, er de som har rett, og det er rett og slett det med at du kan ikkje, at du gjerne må bli sveket da, hvis man går mot strømmen, da. Og rett og slett det å være moden nok til å stå på sitt, og hvis du mener du har rett, så ikkje bøye av selv om det er veldig vanskelig. Det er vel det han prøver å få frem der, og litt sånn om samfunnet på den tiden og at de tenkte veldig gammeldags.

Int: Ja, på hvilken måte.

N: Nei, det var vel at de tok... liksom de gamle, måten å tenke på, eller det at man hørte på de gamle, altså på det den forrige generasjon hadde sagt. Mens gjerne ny vitenskap kom til å, det var gjerne den som hadde rett. Men det gamle var det trygge.

Int: Ja, men hvem representerer det gamle og hvem representerer det nye?

N: Nei, det nye representerer vel doktor Stockmann, og mye av det gamle representerer vel broren.

Int: Mmm. Byfogden.

N: Byfogden, ja. Så han representerer vel det gamle, og prøver å passe på bygden, og skaffe arbeid der. Og uansett hva som skulle... om det skulle være farlig eller giftig eller drepe mennesker, så dreit de i det. Det beste var rett og slett å trygge bygden og folket... jobbene der.

Int: Du, tror du Ibsen har en sympati i dette dilemmaet her?

N: Sympati for?

Int: For en av partene? Hvem tror du liksom...?

N: Ja, eg tror han har sympati for doktor Stockmann og at han prøver å kritisere samfunnet sånn generelt. At han liksom mener at de har feil, altså de som er... at flertallet har feil og at han kritiserer samfunnet på den måten der. Og at han har sympati for Stockmann som har rett, men får gjennomgå veldig mye.

Int: Ja, Stockmann har rett, sier du, men byfogden har også rett på en måte for han sier at, «ja, hvis vi går ut med disse opplysningene, så går jo samfunnet ad undas».

N: Ja, men...

Int: Folk mister jobbene sine.

N: Folk mister jobbene sine, men folk dør jo da. Altså de som kan bli syke og dø, det er jo... Ja, det kommer til å gå dårlig med samfunnet og økonomien og sånn, men til slutt så må det jo gå dårlig med bystatusen, for noen kommer til å finne ut av det en eller annen gang, mest sannsynlig en eller annen gang. Mest fordi folk kommer til å bli syke, og da blir det verre hvis de bare hadde lagt ned hele greiene. Det er det eg tror, da. (Nicolai3)

Før Nicolai går i gang med å gjenfortelle *En folkefiende*, trenger han en presisering fra intervjuerens side; skal han gjenfortelle «historien» eller skal han presentere tematikken; skal han svare syntagmatisk eller paradigmatisk? Nicolai ser et klart skille mellom tekst, intensjon og forfatter: «Det er vel det han prøver å få frem der». Nicolai tenker seg at Ibsen har et prosjekt med skrivingen sin, et prosjekt som handler om de moderne ideene og kostnadene dette har for individet som forfejter dem, beskrevet gjennom Stockmann-karakteren. Det er dette *En folkefiende* handler om for Nicolai. Teksten blir fremstilt som en bruddtekst der kampen mellom nye og gamle ideer/diskurser brytes mot hverandre: Stockmann representerer det nye, broren/byfogden det gamle. Nicolai tror at Ibsens sympati ligger hos Stockmann, og mener at flertallet, sammen med byfogden, tar feil. Slik beveger fremstillingen av teksten seg oppover på den paradigmatiske aksens; i fremstillingen av kampen mellom det gamle og det nye ligger det en samfunnskritikk rettet mot gamle ideologier. Nicolai ser en klar sammenheng mellom Ibsens prosjekt og det karakteristiske ved det moderne gjennombrudd slik han har fått presentert det av læreren og læreboken.

Int: Du, hvorfor tror du at dere skulle lese den teksten der?

N: Nei, det tror eg var litt for å skjønne at... hvordan forfatterne og kunstnerne på den tiden kritiserte mye mer samfunnet enn det de hadde gjort tidligere. Og at... dette var vel kanskje, *En folkefiende* var vel en realistisk tekst, ikkje en naturalistisk, men hva var den andre? Den er vel realistisk for det er jo et syn om håp mot slutten at det kan gå bra. Og vi leste gjennom de tingene for å få et innblikk i at det var mye kritikk på den tiden, at det endelig begynte å komme sånt. Og det er derfor vi leser den. (Nicolai3)

Nicolai er villig til å inngå i en metasamtale om den bakenforliggende begrunnelsen for at elever skal lese teksten. Begrunnelsen dreier seg om utvikling av historieforståelse der teksten blir et eksempel på begynnelsen av en tradisjon som handler om kritikk av samfunnssystemer.

Litteraturen inngår ikke i Nicolais forestilling om en fremtidig yrkeskarriere. Det gjør imidlertid andre deler av norskfaget:

Int: Ikkje bare i utdannelsen din, man kanskje også andre ting i livet da, hva føler du at du vil ta med deg fra norskfaget?

N: Nei, det er jo hvordan du holder taler, det er jo kjekt si, retorikk. Det å skrive er viktig i alle jobber, å kunne skrive. Så det er gjerne slike ting som det, og du har også lært litt om hvordan samfunnet ble til sånn som det. Det er også spennende.

Int: Mmm. Hva med litteraturen da?

N: Hva vi har lest og sånn? Forskjellige?..

Int: Ja, hva vil du ta med deg liksom videre? ... Har det betydd noe?

N: Eg vet ikkje helt. Altså, det er jo litt interessant for noen ting, det er jo kjekt å lese og høre hva forskjellige forfattere har lest og så videre. Og du ser det i forhold til hvordan samfunnet har utviklet seg, hva som er fokuset, så er jo det spennende. Eg vet ikkje hva eg kommer til å ta med meg videre liksom sånn. Altså, eg synes det viktigste med norskfaget er å kunne lese, å kunne skrive godt, å kunne uttrykke seg muntlig, enda viktigere kanskje. Ja. Sånne ting som det. (Nicolai5)

Nicolai: Oppsummering

Nicolais elevidentitet trer frem som strategisk. Men strategitenkningen utelukker ikke en tro på at kunnskap som ikke direkte er knyttet til fremtidige karrieremål, har relevans. I Nicolais sosiale rom er

det plass til litteratur. Den litteraturen han selv velger, er plottdrevet og en kilde til spenning og underholdning, men hans fiksjonsforståelse er en overordnet lesestrategi som han bruker i sin fritidslesing (og som vi så i kapittel 4, også når han ser film), så vel som i sin lesning av skoletekstene.

Samtidig posisjonerer han seg ikke som en fagperson slik som Jon. Han «husker ikke helt», og han vurderer ikke litteraturen som videre viktig, han perspektiverer utfra et her og nå-perspektiv, velger ord som kjedelig og spennende når han vurderer norskfaget. Samtidig er han trygg i norskfaget; han mener norskfaget handler om språklige ferdigheter og er sikker på at han vil forbedre ferdigheter frem mot eksamen.

Nicolai vurderer ikke litteraturundervisningen som viktig for sine «possible worlds», de mulige verdenene som kan skapes *innenfor* ens egen kulturelle verden, ens sosiale rom. Han ser heller ikke litteraturundervisningen i sammenheng med utvikling av språklige ferdigheter, ferdighetene som han vurderer som viktigst av det han tar med seg videre inn i fremtiden. Likevel har han en positiv innstilling til litteraturlesing. Nicolai har en fiksjonsforståelse som trer frem i distinksjonene fiksjon-fakta, forfatterens intensjon, tekst, tekstens samtid og nåtiden med spesiell vekt på samfunnsfaglige og historiske innsikter, og disse er viktige kontekster når han forklarer tekstenes tematikk og aktualitet. Nicolai er villig til å «spille spillet», han stoler på at det finnes kunnskap i tekstene, og han tolker dem aktivt. Derfor er samtalene med ham om de litterære tekstene noen av de lengste i materialet.

9.4.2.3 Beate om sammenhengen mellom livet og det faglige

Beate er noen år eldre enn de fleste andre elevene. Hun er født og oppvokst i Norge og snakker norsk hjemme. Hun flyttet til Bergen i løpet av ungdomsskolen til et område utenfor sentrum der boligprisene er de høyeste i kommunen. Hun bodde der sammen med far og stemor og to yngre søstre. I intervjuperioden bodde hun sammen med kjæresten sin i samme område. Hun sluttet etter ett år på videregående og jobbet i barnehage i to år, før hun begynte på Lien skole i andre klasse.

Beate har en livsfilosofi; man må finne «den rette veien i livet», finne ut «hva man vil i livet». Det gir livet retning og mening. Beate vil inn i barnevernet, og favorittfaget hennes er sosialfag. Hun vil hjelpe barn og ungdom som ikke har det så lett. Hun mener livet har vært tøft for henne selv i perioder, og dette har gitt henne en lærdom som hun gjerne vil dele med andre. Beates selvplågte oppgave beskrives i hennes tanker om fremtiden.

B: Om ti år?

Int: Ja.

B: Ah. Eg vil nok fortelle om den forferdelig slitsomme og tyngende jobben min i barnevernet.

Int: Som er slitsom og tyngende, men...?

B: Ja, for eg tror det kommer til å bli slitsomt og tyngende, men eg vet at eg vil sitte igjen med så vanvittig mye positivt. Selv om det, altså mye av... Og det er jeg fullstendig klar over; mye av jobben er drit. Du møter mye ungdommer som ikkje er villig til å ta imot hjelp. Men så møter du den ene som er villig, som vil noe i livet, som du virkelig kan hjelpe. (Beate1)

Jobben med vanskeligstilte ungdommer kan innebære håpløse prosjekter, men når man treffer ungdommer som «vil noe i livet», sagt innenfor denne avhandlingens teoretiske rammeverk; ungdommer som forholder seg aktivt til metaforen «a purposeful life is a journey» (Lakoff og Johnson 1999), da finnes det muligheter for å kunne utrette noe. Denne metaforens potensial for individorientering viser seg også i hennes favorittordtak: «Har du lyst har du lov. For du må høre på deg selv» og «Det er bedre å angre på noe du har gjort, enn å angre på noe du ikke har gjort» (Beate5). Metaforen er sterkt styrende i Beates diskurs, enten hun snakker om filmer «som betyr noe», om fremtidig yrkesvalg, om seg selv eller andre mennesker.

I det hele er det mange mennesker i Beates fortelling om «sin egen vei». Faren har vært en viktig diskusjonspartner i valg av skole og fremtidig yrke, han fikk henne til å begynne på studieforberedende under «frivillig tvang» og mener Beate kommer til å utdanne seg til «fattiglus». Stemoren har vært viktig for hennes interesse for litteratur, og samværet med venner, søstre og søskenbarn inngår i de viktige vendepunktene i hennes selvframstilling.

B: Helt siden eg var liten, hvor gammel var eg, helt siden eg var 10 år og besøkte en venninne av meg på barnehjemmet. Og da bestemte eg meg for at eg vil jobbe på barnehjem, det er det eg vil gjøre. Eg vil hjelpe andre barn og ungdommer på den måten som disse fantastiske menneskene hjelper mine venner. Og dette er jo da en jente som eg har fulgt gjennom, siden vi traff hverandre i andreklasse. Så har vi fulgt hverandre. Og vi har ikkje hatt så veldig mye kontakt de siste årene, men hver gang, hun har hatt det skikkelig tøft i oppveksten, hun har virkelig hatt en hard oppvekst, med familie ... og vold og drit, i det hele tatt. Æh. Og eg har alltid sagt det til henne, at hvis det er noe, så kom til meg. Og du kan snakke med meg, og det vet du. Så når hun da fikk seg en skikkelig knekk, så ble hun innlagt på [navn på psykiatrisk sykehus], og den eneste hun ville snakke med da, det var meg. Og det gir meg faktisk, det gir meg noe. Fordi da føler eg at eg har oppnådd noe, eg har gitt henne trygghet som ingen andre har klart å gi henne, og hvis eg kan gi den tryggheten til mennesker, så er eg fornøyd. Bare det at de har noen som de kan snakke med, uansett hva det er, det er det som er viktig. (Beate5)

Beate og lojaliteten til skolen

Skolen betyr lite i seg selv for Beate. Ingen av klassekameratene er nære venner, og hun møter bare av og til opp til norsktime. Hun tenker at dette rett og slett har vært en fordel, det holder interessen for faget oppe. Hun får små faglige «doser» når hun møter opp, og resten ordner hun selv.

B: Eg tror faktisk at eg har følt at norsken har vært mye mer spennende og mye mer engasjerende når eg har fått små doser av det, da.

Int: Små drypp.

B: Ja, og det har vært ting som eg har frivillig satt meg inn i. Det har blitt en mer frivillig læringsprosess enn om eg skal lese side 74 til 78. Og så leser du det, men du får ikkje med deg hva som står der, før noen har sagt det til deg. Så eg tror eg har lært mer enn hvis eg hadde vært på skolen. (Beate5)

Beate har sterke meninger om fag og innhold, hun har stor faglig selvtilit og forteller om gode skoleresultater. Hun «elsker» å lese, men mener at store deler av litteraturundervisningen er uinteressant. Likevel forteller hun om engasjerende leseopplevelser i norsken som avføder diskusjoner med venner og kjæreste utenfor skolen. Det er det ikke mange andre i utvalget som kan fortelle om.

B: Eg har tenkt mye på den teksten der [Egalias døtre] i ettertid og var ganske vilt begeistret. Eg kom hjem til kjæresten og fortalte hva i alle verdens dager eg hadde lest i dag. Vi hadde en ganske lang diskusjon om dette her da, hvorav det ble en slik feminisme, anti-feminismepreg på det da. Og det endte med at han kalte meg «du, din snikfeminist» og så gikk han. Haha. (Beate5)

Beate har et ambivalent forhold til norskfaget. Hun synes deler av det er «utrolig tørt og kjedelig», men samtidig er det et viktig fag, et fag som er annerledes enn andre fag.

B: Før så var det veldig sånn,.. for meg ble det et veldig alvorlig fag. Det var veldig... for meg så ble det veldig fokus på sjanger. Å kunne skrive en novelle, kunne skrive en analyse, kunne skrive en artikkel. Mens nå ser jeg mye breiere på faget. Det er masse historie, det er vanvittig mye kunnskap i faget. Det handler ikkje om å kunne skrive en artikkel på samme måte. Eller skrive en novelle eller skrive en analyse. Det handler om å kunne tilta seg den informasjonen som blir gitt på en annerledes måte enn i andre fag. For det eg opplever i norsk er, «ok nå har vi om det emnet». Og så tar vi en pitte bitteliten del av emnet, og så skal vi gjøre det kjempestort. Mens i andre fag så er det store emner som vi skal gjøre pittedmål. Hvis du skjønner hva eg mener.

Int: Har det noe med... Det er ikke sikkert at jeg skjønner hva du mener. Har det noe med at det har med identitet, språk, altså...

B: For meg har det mye med det å gjøre.

Int: Det som er lite blir stort fordi det handler om deg.

B: Ja, på en måte. Og så er det noe med det at eg har utviklet måten eg skriver på. Det har hatt mye å si. (Beate1)

Faget har gått fra å være noe hun «gjør» til å bli noe som betyr noe mer. Men Beate blir vag når hun skal forklare hva dette «mer» er. Det er mulig at Beate tenker seg det vi med Ricœur kan kalle forskjellen på å *forklare* og å *forstå* (Ricœur 2001). Det kan hende at norskfaget har lært henne noe om tolkningsferdigheter, om hvordan man kan gripe teksters flertydighet. Beate mener «det pittelille som blir stort» har å gjøre med språklig utvikling, men som vi skal se, ser hun ikke litteraturundervisningen i sammenheng med språkutvikling.

Beate og fritidslesing versus skolelesing

B: Eg har lest mye, veldig mye. Ikkje det siste halvannet året, da har eg ikkje lest. Men eg har følt at eg ikkje har hatt ro, at eg ikkje har hatt... tid. Og spesielt når eg jobbet, når eg jobbet i barnehage, eg kom hjem, eg var ferdig, eg var utkjørt, gjerne med hodepine. Og det å komme hjem da og sette seg ned med en bok, det var litt sånn utenkelig. Men eg har da... eg tror rekorden min på en sommerferie, er 15 bøker. (Beate1)

Beate er en leser. Det er et viktig sosialt aspekt i Beates fortelling om fritidslesing. Hennes «fantastiske» stemor leste høyt for Beate til hun var fjorten. Nå leses det høyt for søstrene hennes. Derfor forbindes lesning med «kos» for Beate. «Og eg tror det er mye det det handler om, for for meg er det koselig å sitte med bok. Det er kos» (Beate1). Sin yndlingsbok, en crossover-roman som heter *Jon Demon*, har hun selv lest høyt for fetteren sin.

Det er en avstand mellom fritidslesingen og skolelesningen for Beate. For samtidig som faget kan gjøre det «bittelille» stort, handler skole om «nytte». Og i nytteperspektivet er ikke litteraturen på skolen en meningsfull aktivitet.

Int: Synes du det er viktig å lese slike gamle tekster?

B: Ikkje nevneverdig. Eg bryr meg ikkje så mye om akkurat det. Og det går igjen på det at hva i all verdens dager skal eg med det om ti år. Det er viktigere for meg å fokusere på rettskriving og sjangerskriving, og forståelse av det, for det vil eg uansett få bruk for hele livet. (Beate2)

Så hvorfor finner leseren Beate ikke mening i norskfagets eldre tekster? Beate er den av informantene som har vært minst til stede i undervisningen, og hun har som oftest ikke lest tekstene når hun kommer til intervjuet. Hennes svar, for eksempel om hvor relevante eldre tekster er, kan forstås som en posisjonering i intervjusituasjonen. Når hun ikke har vært til stede, argumenterer hun mot litteraturundervisning på et prinsipielt grunnlag, men når hun har lest teksten, som *Egalias døtre*, er hun entusiastisk og argumenterer ikke prinsipielt. Det prinsipielle nivået, ett av skjemaene hun opererer med, handler om nytte.

Mer enn noen andre i utvalget er Beate klar på at faget må speile hennes interesser og hennes livsmotto. Dette kravet handler ikke bare om litteratur og faglig innhold, det gjelder også filmer:

Int: Har du en favoritt, eller?

B: Eg har... Eg så en nå her forleden dag som var helt fantastisk, den het Cowboys and angels. Det var en tysk-irsk action-komedie, tror eg, som handler om å finne den rette veien i livet. For meg hvis eg skal like filmen må det være noe bak filmen. Det må være en ordentlig historie i filmen. (Beate1)

Det er et krav for Beate at det faglige stoffet skal handle om de tingene hun mener er viktige. Når de ikke gjør det, avviser hun faget. Et karakteriserende trekk ved Beates I-identitet er at hun i sterk grad, både implisitt og eksplisitt, uttrykker at mening finnes utenfor skolen, og at fagenes innhold bare er interessant dersom det speiler det hun kommer til klasserommet med. Argumentasjonen er nemlig en ganske annen når hun snakker om faget historie og filosofi enn når hun snakker om litteratur. Her er det ikke nytte som er kriteriet, men kriterier som man godt kunne tenke seg også gjaldt for litteraturundervisningen:

B: Filosofihistorien er viktig for meg. Men det er noe som eg genuint interesserer meg for.

Int: Kan du sette ord på hvorfor dette er viktig for deg?

B: Ja, for eg er veldig interessert i dette med filosofi og forståelse av verdensbildet. Og igjen er det utvikling og forståelse av verdensbildet. Og noe av det som interesserer meg mest er metafysikken som er bildet på Gud. Det er utrolig spennende. Og det kan også på mange måter brukes i norsken. Da i, gjerne ikke så mye i den politiske tiden, men i romantikken. Med tanke på gudebildet og Gud finnes i alt. Og det kan linkes tilbake til filosofene, Platon og Aristoteles og deres metafysikk.

Int: Og det er viktig for deg?

B: Ja, det mener eg er viktig å kunne. Men eg er kanskje litt unormalt opptatt av sånne ting, alt som er samfunnsmessig rett og slett.

Int: Og det finner du ikke i norsken?

B: Ikkje på samme måten. (Beate2)

Samtidig oppgir hun at hun har glede av litteraturen utenfor klasserommet. Her utdyper hun inntrykket utdraget fra *Egalias døtre* har gjort på henne:

B: Ja, den sitter ganske godt i meg den teksten der, for eg syntes det var en spennende tekst. Ved første øyekast så var den bare hysterisk morsom. For det at det var så på trynet at det gikk ikke an. Det var litt fascinerende at det var for eksempel PH istedenfor en BH. Hvordan de snur alt opp ned da. Men det blir en veldig sånn fiktiv verden da, det er jo ikkje noe som noen gang kommer til å skje. Hehe.

Int: Nei, det blir som et eksperiment?

B: Ja, det er egentlig det det blir som. Det blir som et eksperiment. At far er hjemme med barnet, det er eg med på. Men nå er det nå en gang slik at det er kvinnen som føder barna, og det er lite å gjøre med den saken, selv om de prøver veldig hardt. (Beate5)

Sitatet sier noe om Beates fiksjonsforståelse. Hun tenker seg teksten som et sted der det skrivende subjektet eksperimenterer med en verden som ligger langt borte fra «virkeligheten». Som for Donatila, får teksten henne til å tenke «tenk hvis». Da føres hun inn i en fiktiv verden, og det får Beate til å tenke nye tanker.

Beate: Oppsummering

Beate er ambivalent til norskfaget. På den ene siden inntar hun en instrumentell holdning til det faglige innholdet. Da argumenterer hun for nytte, og i nytteperspektivet kommer litteraturundervisningen til kort. Hun tenker seg at norskfaget handler om utvikling av språklige registre, men ser ikke en sammenheng mellom dette og litteraturundervisningen. Det er imidlertid mulig at denne holdningen må forstås som en rettferdiggjøring av at hun ikke har lest tekstene det blir spurt om når hun kommer til intervjuet uten å ha vært til stede i undervisningen. På den andre siden posisjonerer hun seg som en elev som får dypere innsikt i «livet» gjennom norsken, «det pittelille blir stort». Da handler det om personlig utvikling, lett forenelig med metaforen om livet som reise. Samtidig blir begrunnelsen for denne posisjonen uklar når hun blir bedt om å forklare den. Beates I-identitet alternerer mellom disse posisjonene i sin skolediskurs, og det er også denne fragmentertheten som karakteriserer hennes forhold til litteraturen.

Litteraturen må være meningsfull, og Beate har allerede bestemt seg for hva som er meningsfullt. Mer eksplisitt enn hos noen av de andre informantene trer den diskursive identitetens frem som rammet inn av metaforen «et meningsfullt liv er en reise». I dette perspektivet er det mulig å forene de to posisjonene. Men metaforen samler ikke de faglige delene i en helhet for Beate. Hun mangler forståelsen om prosessualiteten i norskfaget. Det viser seg blant annet i vanskelighetene med å forklare hvordan «personlig utvikling» kan skje gjennom litteraturlesingen. I stedet er det utenfor klasserommet at mening skapes. Og derfor må faget knyttes til verden utenfor. Det klarer ikke Beate alltid.

Int: Hvorfor tror du at man skal lese slike tekster i videregående skole?

B: Det har vel noe med Norges historie å gjøre, og nasjonalismen da. Og det at vi skal kunne, visstnok kunne da fortelle om historien og utviklingen opp gjennom historien. Eg for min del kan ikkje gjøre det. (Beate2)

Beate tenker seg litteraturundervisningen i et nasjonsbyggingsperspektiv, og dette markerer hun avstand til. Det kan imidlertid se ut til at hun bare «catchet» dette synspunktet, for det følges ikke opp av argumentasjon.

For elever som Beate kan det synes som om behovet for begrunnelser for litteraturlesing er stort. Når leseren Beate begrunner hvorfor det er et krav om litteraturlesing i skolen, fremstiller hun ingen meninger om dette selv. I stedet medierer hun begrunnelser slik hun tenker seg at de vil bli gitt i et nasjonsbyggingsperspektiv.

Derfor er det kanskje ikke så rart at forholdet til norskfaget karakteriseres av ambivalenser og motsetninger for en lesehest som Beate. Man må ta høyde for at Beate er den av informantene som har vært minst til stede i undervisningen. Når hun ikke har vært til stede, argumenterer hun mot litteraturlæring på prinsipielt grunnlag. Det prinsipielle nivået handler om instrumentell nytte. Når hun møter til intervju og har lest teksten, er hun entusiastisk. Men da reflekterer hun ikke på et prinsipielt nivå. Beate søker mening, men meningen med norskfagets litteraturundervisning ser det ut til at hun har måttet lete etter uten hjelp. Og hun klarer ikke å finne den selv, ei heller sammenhenger mellom nytte og litteratur.

9.4.2.4 Nina om egen nasjonal identitet og det norske

Nina er sammen med Lidija og Donatila en av tre informanter i utvalget som har kortere botid i Norge. Hun kom til Norge da hun var 13 år gammel. Hun bor i en nabokommune til Bergen sammen med sin mor og morens norske mann. Skoletilværelsen i Norge trer frem som en progressiv fortelling i intervju1. Da hun begynte på ungdomsskolen, kunne hun ikke språket, og det var «ubehagelig». Nå kan hun forstå alt, og hun trives veldig godt med klassen sin og med Lien skole og får høye karakterer. Nina er stolt over å være komme fra et annet land.

Int: Hvis du tenker deg en situasjon, der du skal bli kjent med noen, og du skal bli kjent med dem fort, så du skal presentere deg på en effektiv måte. Hva ville du ha sagt? Altså; Hvem er Nina, hvordan er livet hennes?

N: Æm... Eg ville, eg ville, for det første så ville eg ha nevnt at eg er fra [land]. Og.. eg ville ikkje late som eg er norsk. Men det er mange som gjør det. For eg har opplev det, sant, at de som kommer fra et annet land de vil 100% være integrert i den norske samfunnet og.. ja. så. Det er faktisk noen [personer fra land] eg kjenner, som ble helt sånn, de snakker ikkje [språk] og sånt, etter bare å ha bodd her bare tre-fire år og sånt. Men eg vil si fra at eg er ikkje norsk. Men eg ville selvfølgelig bli kjent, eg har norske venner, og så, eg liker jo... Eg har jo norske venner, men eg vil ikkje miste meg selv da. Men det hadde eg ikkje nevnt. Det er bare for deg. Hehe. (Nina1)

På intervjuerens paradigmatisk spørsmål, responderer Nina, ulikt for eksempel Stingo, paradigmatisk og begrunner valgene hun ville tatt i en tenkt selvpresentasjon. For Nina er ikke norsk hennes nasjonale identitet og å fornekte dette ville være «å miste seg selv». Hun har ikke behov for at noen skal tro hun er norsk, men hun har ingenting imot Norge og nordmenn for det. Det er bare så enkelt at hun rett og slett er født i et annet land. Når hun blir bedt om å beskrive klassen, kommer hun også inn på forskjellene mellom norske klasserom og klasserommene slik hun kjenner dem fra fødelandet, og igjen er fremstillingen balansert.

N: Så det er jo... de fleste de sitter jo på data, sant, og de gir blaffen i hva læreren sier og sånt. Det har du sikkert merket at, klassen er ganske rotete, sant. Og læreren er ganske snill og myk person. Så det har vi diskutert med henne, men sånn er hun bare. Hehe. Ja. Så jeg synes vi mangler skikkelig disiplin. Eg synes det som er galt med... Utdanningen er veldig bra, undervisningen og sånn. Men det den norske skolen mangler, det er disiplin. (Nina1)

Nina og klassikerne

Nina er også den eneste av de minoritetsspråklige som selv bringer sin flerkulturelle ballast inn i samtalen om litteratur.

N: Du vet, når eg hadde fritid, sant, så leste eg litt sånn på [språk], klassiske skjønnlitterære bøker.

Og videre:

N: Du vet, eg var i [land] i sommer og da tok eg med en stor bok. Fordi hjemme i [land] har vi et veldig stort bibliotek. Så tok eg og min mor noen bøker som vi kunne lese hjemme. (Nina1)

Nina er oppvokst i et hjem med et bibliotek. Og hun får lov til å forsyne seg av bøkene når hun er «hjemme» på besøk. Også når Ninas beskriver sitt liv om 10-15 år, er bøker en viktig bestanddel av livet.

N: Eg reiser, eg leser bøker, for eg må utvikle meg selv da, og så tegner og prøver ut noen nye ting. Eg vet ikkje hva de nye tingene blir, da, men i alle fall noe nytt. Utfordringer. Hehe. Ja, men ikkje glemme å tegne hvis eg har tid. Og så blir eg en opptatt person.

Int: Ja, du kommer til å ha det travelt?

N: Ja

Int: Men bøker, det leser du for å utvikle deg?

N: Ja, for selvutvikling.

Int: Akkurat. Hvilke bøker leser man for selvutvikling?

N: Er vi fremdeles i fantasien?

Int: Nei.

N: Ok. Hehe. Skjønnlitterære, og så psykologiske, noe kanskje om det overnaturlige. Og så, ja, veldig mye om klassiske bøker da, synes eg da. (Nina1)

Det kan altså skje noe med en når man leser, ifølge Nina. For henne betyr bøker selvutvikling, og det er særlig gjennom lesing av klassikere at denne utviklingen kan skje.

Nina, norsk historie og litteratur

Man kunne ha tenkt seg at Ninas vektlegging av nasjonal tilhørighet kunne skape avstand til norsk skole og spesielt til norskfaget. Slik er det ikke. Hun trives veldig godt på skolen og mener hun får en god utdanning. Hun gir norskfaget terningkast 5.

Int: En 5-er?! Det er en ganske god karakter.

N: Ja, du vet vi har jo om norrønt og sånne, hva det heter, runer. Og så har vi om barokk og så har vi om grammatikk og om moderne tid, så det er ganske variert. Så ... Kanskje 5 til 4, men en 5-er. (Nina1)

Ulikt mange ikke-lesere legger hun vekt på det faglige innholdet i sin vurdering av norskfaget:

Int: Ja, er det noe du liker spesielt godt i norsk?

N: Lese høyt. Hehe. Det er ikkje sånn bare i norsk, men eg liker å lese høyt. Og så liker eg de temaene som vi går gjennom. Som for eksempel i dag, barokken og renessansen. Det liker eg godt. Men norsken ... det som er bra, synes eg, det er ikkje bare norsken vi konsentrerer oss om, men det er andre tidsperioder og sånt. Det er ikkje bare.... Det er historie og kunst. (Nina1)

Det er ingen konflikt mellom «det norske» og Ninas N-identitet. Tvert imot gir hun seg engasjert i kast med å fortelle om de nasjonale ikoniske bruddperiodene i norsk kulturhistorie; her om konfiskeringen av *Kristianiabohemen* og *Albertine*.

Int: Ja, du, begge de to forfatterne fikk bøkene sine konfiskert, hva tenker du... hva tror du var grunnen til at de bøkene ble beslaglagt?

N: Ja... Fordi på den tiden så var det ikkje så mange smarte, hehe, vet ikkje om eg kan si det på den måten, opplyste menn, og at de fleste som ikkje ville ha forandringer, det var jo ganske mange som ikkje ville ha det. Som for eksempel bønder siden de ikkje hadde noe utdanning eller noe sånt, så var det egentlig bare kirken de kunne henvende seg til, det er ikkje bare bønder altså, noen kvinner som ikkje ville ha forandringer, de mennene, som var i mot, altså samfunnet som var i mot opplysning, altså det moderne gjennombruddet sant, så trodde de at det de snakket om var egentlig noe umoralsk og noe uetisk og det gikk i strid imot kirken og tradisjoner, så de ville ikkje godta det fordi de forstod det, ja, kanskje redd for det fordi faktisk, fordi det ligger faktisk i en menneskets natur at hvis vi ikkje forstår noe så er vi redde. Og det var også folket, folket det var jo, de ville ikkje liksom, de ville bare ikkje ha forandringer. Og de fulgte etter, de ville ikkje tenke selv, som en stor saueflokk som er kontrollert.

Int: Hvorfor var de redde for forandringer da?

N: Fordi de var altfor avhengige av kirken, og av det presteskapa sa til dem, sant, og de ville ikkje være kritiske mot kirken. For at, altså, de svære forfatterne, de mente jo at de ble på en måte hjernevasket. Kanskje. Og at bøkene til Ibsen, nei, ikkje Ibsen, men bøker til Jæger og Krohg som belyser det ekte samfunnet, de ble beslaglagt fordi at de ble regnet som en trussel mot samfunnet, og slike ting som seksualitet og kjønnsliv og prostitusjon, det er synd, og egentlig, sant, hvis noen skal drive med det skal de helst være privat, kjempediskret. Og folk skal ikkje få vite om noe sånt, ja, og familieproblemer og seksualitet og sånt. (Nina3)

Nina forklarer konfiskeringene av de to «bohembøkene» som et resultat av konservative og uopplyste krefters makt på den aktuelle tiden. Dette har sin bakgrunn i en majoritet utdannete bønder, «en saueflokk», under kirkens kontroll. Dette er konserverende krefter som hindrer nye tanker å få grobunn. Forfatterne ønsker å avsløre «sannheten», ta frem i lyset det som foregikk i det skjulte, for å få forandring. Dette er den historiske konteksten som danner bakgrunnen for Ninas fortelling om de to bøkene.

N: Den Kristianiabohemen, den handlet jo om at kvinner og menn skulle ha de samme rettigheter når det gjelder det seksuelle liv, sant, og de skulle ... de kunne begge to få lov til å nyte den frie kjærligheten sånn som de fleste gjør i dag. Og den Albertine, den ble jo ... egentlig så handler Albertine om maktmisbruk, hvordan det var menn... for eksempel det var en kjent politimann som utnyttet hun Albertine og voldtok henne og ikkje fikk straff for det, da benytter han sin stilling for å legge skylden på henne. Og at gjør at... involverer hun i prostitusjon for å slippe å ta ansvar for det han gjorde. Og så var... Ja, men livet til hun jenten da, blir helt ødelagt da, på grunn av at det var så lite likestilling mellom kvinner og menn, de var ikkje likeverdige, egentlig så er de likeverdige, men på den tiden var kvinnen alltid i skyggen av sin mann. (Nina3)

Ninas fortelling om de to tekstene er to konsentrerte sammendrag, sammendrag som hun kontekstualiserer på bakgrunn av en fortidig (ideologisk) kulturkonflikt. For Nina er dette interessant,

og hun beskriver med engasjement forfatterens ønske om å avdekke fattige kvinners kår. I intervju5 snakker Nina om hva litteratur kan «gjøre» med en.

N: Det får meg til å tenke mer omfattende, og får meg til å tenke noe nytt, som du sa. Og så lærer eg å tenke på hvorfor eg er sånn som eg er. På grunn...

Int: Kan litteratur bidra til at du kan forstå andre mennesker bedre?

N: Ja. For det er veldig mye psykologi i litteraturen, og det er veldig mange forskjellige mennesker du møter når du leser en bok da.

Int: Ja.

N: Det kan hende du møter dem i livet også. Det er jo mange sånne relasjoner også og situasjoner som beskrives i bøker og. Du kan ikkje bare satse på bøker, men du kan, du kan det greit.

Int: Blir man friere av å lese litteratur? Blir man friere i tanken sin?

N: Altså, kanskje du får mer kunnskap, du ser på en måte, du lærer deg å se fra andre vinkler også. Du blir kanskje mer klok, når du leser forskjellig type litteratur, du utvikler deg. Men friere? Eg vet ikkje helt hvordan det henger sammen egentlig. (Nina5)

Det er ingenting i den nasjonalt bevisste Ninas resonnement som handler om at litteraturen gjør leseren nasjonal.

Nina: Oppsummering

Ninas selvframstilling trer frem på et nasjonalt «bakteppe» som kan knyttes til N-identitet. N-identiteten er som de to andre jentene med kort botid i Norge, gjennomgående i intervju1. Samtidig kan portrettet av Nina stå som en kommentar til nedtoningen av den litteraturhistoriske delen av norskfaget i Kunnskapsløftets planer for norskfaget i grunnskolen. Penne refererer denne diskusjonen i sin avhandling.

Norskfaget som semiotisk tegn, som så mye annet, er naturlig nok utsatt i samtidens verdimesse reorientering, noe debatten avspeiler (Andreassen og Berge 2001). «Nasjonsbygging» er et begrep som på ulike måter er uforenlig med mange av samtidens postmoderne diskurser. Nye distinksjoner i tida verdsetter «det globale» og «internasjonale» framfor det «lokale» og «nasjonale» (Gripsrud og Hovden 2000). Disse distinksjonene overtas delvis av folketeoriene (Bourdieu 1995/1979, 2001/1994, Bruner 1990, Gee 1999) og begrepet «nasjon» har i denne populariseringsprosessen fått andre konnotasjoner enn det har hatt historisk, nemlig noe i retning av «nasjon med nasjonalistiske overtoner» (Penne 2006: 10-1).

Særlig har litteraturutvalg og vektlegging av litteraturhistorie blitt rammet av denne kritikken.

Og for de som etter den tidligere nevnte debatten om norskfaget (referert i Nordstoga 2003), er engstelige for at «gullalderfortellingen» om norsk litteratur skulle «nasjonalisere» elevene i en globalisert verden, er det bare å slå seg til ro. Litteraturhistorie formidles ikke som en fortelling i det postmoderne Norge og i tråd med fagsyn og elevsyn i L97. Ingen elever husker narrative sammenhenger som årsak og virkning i et forløp fra litteraturhistoria, til tross for at intervjueren prøver å sette dem på sporet. De fleste har nokså vage forestillinger om hvorfor vi har to skriftspråk i Norge. De har lært litteraturhistoriske begrep som «romantikk», «realisme», «naturalisme», men ingen var i stand til å plassere dem narrativt i rekkefølge. Slik konstrueres ingen mulig gullalder, og slik glemmes stoffet også rimelig fort. Det som eventuelt huskes, er enkeltetelement knyttet til andre minnestrukturer slik for eksempel noen av elevene har jobbet med fortidsstoffet (Wertsch 2001, Penne 2003c) (Penne 2006: 371).

Penne avviser posisjonen, mistanken om norskfagets nasjonaliserende virkning, som en folketeori uten vitenskapelig belegg, og portrettet av Nina styrker hennes faglige standpunkt. Nina er en jente på 18 år da intervjuene med henne avsluttes. Hun er én av to informanter som kommer med opplysninger om nasjonal identitet i sin selvpresentasjon i interjuv1. Hun snakker om disiplinforskjeller mellom norske og «hjemlandets» skoler, om sin affinitet til «hjemlandets» litteratur og om sin nasjonale identitet. Men når hun snakker om de litterære tekstene, forsvinner «det nasjonale» fra diskursen. Tekstene blir rett og slett ikke sett på som ladet med nasjonale verdier. Isteden er det eleven, leseren og tenkeren Nina som trer frem i omtalen av tekstene. For Nina handler litteratur om å tenke mer «omfattende», om selvutvikling og å se ting fra andre eller nye vinkler. Hun går med glede inn i historiske kontekster og kan fremføre både konservative og liberale synspunkt fra en diskusjon som foregikk i en fjern (norsk) fortid.

9.4.2.5 Frida – intellektuelle utfordringer innenfor rammene av emosjonell nærhet

Frida har norsk språkbakgrunn. Hun sluttet på Lien skole etter Vg2. Hun skulle flytte til Østlandet med kjæresten sin, Anne, men ønsket i utgangspunktet å fortsette som informant, men jeg mistet kontakten med henne utover høsten da hun gikk i tredje klasse. Materialet består derfor bare av to intervjuer, interjuv1 og -2.

Fridas medierte skolehandlinger

Frida posisjonerer seg som en analytisk person, offensiv i sosiale sammenhenger og med et klart mål; å bli lærer. Dette valget blir gitt to begrunnelser; hun har de personlige egenskapene som kreves for å bli lærer, og hun ønsker å bety noe for barn. Fridas lojalitet overfor skolen er bestemt av det faglige innholdet, for hun besitter «en intellektuell kapasitet» som stimuleres i undervisningssituasjonen og av det faglige stoffet hun presenteres for:

F: Eg analyserer jo alle eg kommer over, sitter og psykoanalyserer meg selv også. Har den derre «analysere alt». Så når det gjelder det å analysere, så er det vel det eg liker best.

Int: Du sier at du analyserer hele tiden, men lærer du måter å analysere på i norsken som du ikke lærer andre plasser eller?

F: Nja, altså det spørs egentlig. Altså, eg sitter jo og analyserer sånn personlig sånn som han [norsklæreren] sier det. Eg sitter og tenker over hva han sier til meg. Eg lærer jo faktisk noe nytt hver dag når eg sitter. For han sier noe, og «Å, det visste eg ikkje.» Det gjør at eg følger med veldig godt, for han er veldig smart han også, får eg inntrykk av. Eg sitter liksom og prøver å finne ut av ting, hvorfor sier han det og hvorfor står det sånn i boken og prøver liksom å omformulere det oppi hodet mitt, og danne meg en mening om det. Så det er liksom sånn eg analyserer, liksom «hva betyr det» og sånne ting. (Frida1)

Denne passasjen forteller mye om Fridas diskursive identitet. Hun forteller om det vi med Vygotsky har kalt *mediert handling*; et driv mot å reflektere over sin egen tilnærming til undervisningen og det faglige stoffet. Dette er et gjennomgående trekk i Fridas selvframstilling, hun har tro på at stoffet hun blir presentert for *betyr* noe, og hun reflekterer over sin egen tilnærming til det. Dette drivet til å analysere og reflektere *gjør* at hun ikke er ferdig med temaer når timen er over. Hun bearbeider ofte stoffet sammen med en venninne:

F: For at eg følger med og snakker og diskuterer med elevene når vi sitter på kafé etterpå, hva vi gjorde i norsken og sånn.

Int: Så dere gjør det altså?

F: Ja. Hun ene venninnen min, i historie og filosofien, når vi har hatt det, så sitter vi alltid og diskuterer, hva vi har hatt om. (Frida1)

Frida er altså, til forskjell fra mange i informantgruppen, opptatt av innholdet i faget. Hun er ellers ikke begeistret for nynorsk, men når hun blir bedt om å fortelle en «vinnerhistorie» fra norskfaget er det nettopp nynorsk hun forteller om, men da knyttet opp mot oppgaveformuleringen.

Int: Du, har du en vinnerhistorie fra norskfaget?

F: Vinnerhistorie?

Int: Ja, sånn, «åh, nå fikk jeg det til» eller «nå skjønnte jeg det» eller «wow, for en kjempekarakter».

F: Det var vel egentlig... hvis eg skal ta fra dette året da, så har det vært analysen om Mannen som elsket Yngve. Og det var seier, seier, for det var på nynorsk. Eg fikk en 4-er, og det er sikkert det beste av nynorsken eg har gjort. Så det var litt sånn: «Nå skjønnte eg litt hvordan eg skal skrive på nynorsk også». Det var egentlig ikkje så vanskelig. Du kunne bare skrive og så se over. Det var bare å bytte ordene. Og eg kan jo det. Eg har jo hatt det siden ungdomsskolen og har pugget alt det. Så det kommer litt etter hvert da. Eg bare begynte å skrive, og så ble det bare plutselig automatisk nynorsk. Og det var en del småfeil og eg svarte ikkje så godt, men eg fikk en 4-er, og det synes eg var bra gjort av meg altså. Det var «vinner, vinner, seier», altså.

Int: Men kan du forklare litt, for du sa «plutselig så ble det nynorsk.» Er det mulig for deg å forklare det som skjedde? Er det noe i bakhodet ditt som ikke har kommet frem før eller?

F: Eg tror det altså. Det har vært liksom... Vi pugget liksom bare det på ungdomsskolen, og det var så kjedelig, men det gikk jo inn uansett. Æh. For meg er det liksom sånn, eg tror det er så vanskelig sant, Så har eg den negative innstillingen «Eg kan det ikkje». Men akkurat der så var det, «nå skal eg gjøre det bra. Dette kan eg» liksom. «Eg har sett [uhørbart] ting hundre ganger». Og så bare begynte eg å skrive.

Int: Så du likte oppgaven også da?

F: Ja. Hvis eg skal gjøre det bra i nynorsk, må eg rett og slett like oppgaven. Og det hadde vært slik også... skulle analysere et dikt også på nynorsk i førsteklasse, og da fikk eg en veldig god karakter. Eg fikk en 5-er eller en 5 minus eller noe. Og det var jo også sånn «vinner, vinner, seier». Men den analysen var liksom litt mer, for det var en ny lærer i tillegg. Men det som gjorde at det ble litt automatisk, var egentlig at eg snakket litt til meg selv i hodet mitt også, snakket til meg selv på nynorsk, eller i alle fall prøvde, dialektmessig, og da gikk det, veldig fort.

Int: Tror du at neste gang du skal skrive nynorsk, at du på en måte vil holde standarden?

F: Ja, det spørres vel egentlig. Eg vil jo ta frem igjen det som skjedde der og da, i alle fall ha det i bakhodet. For det hadde eg ikkje forventet av meg selv engang. Men det spørres egentlig på hvilken oppgave det er, altså. For hvis det er en kjedelig oppgave, blir det med en gang kjedelig og da gir eg egentlig opp ganske lett.

Int: Språket har mye med oppgaven å gjøre også, er det det du sier?

F: Ja, på en måte. Altså, det er lettere for meg å skrive på bokmål i en kjedelig oppgave og i en gøy oppgave, og det er kjempevanskelig for meg å gjøre det på nynorsk hvis det er kjedelig. Men lettere hvis det er en gøy oppgave, så det er liksom connection akkurat der. Så det var det... men eg mener det har noe med innstillingen min å gjøre, hvis eg er veldig pessimistisk eller noe, så går det rett vest med en gang. (Frida1)

Fridas fortelling om en «vinnerhistorie» er samtidig en fortelling om læringsstrategier. Stikkordene for Fridas «vinnerhistorie» er et systematisk forarbeid med pugg, en oppgave om en roman som hun har likt, og så plutselig skjer det noe som hun ikke hadde forventet, «automatisk» begynner hun å

snakke til seg selv på dialekt. I det hele tatt er Fridas historier proppet med offensiv holdning til kunnskap og en sterk tro på egne evner til å forstå.

Lojalitet og emosjonell nærhet

Frida har stort fravær, og hun gjør sjelden lekser.

F: Eg har en veldig spesiell måte å arbeide på. Eg gjør nesten ikkje lekser. Eg pleier aldri å sette meg ned å lese og skrive ned lekser. Eg pleier å følge med i timene. Og eg føler at det er alt eg trenger. Og eg vet at eg er såpass smart at eg bare følger med og danner mine egne meninger og husker det. Og så husker eg det når det skal være en prøve. Så de gangene eg leser, det er hvis vi skal ha en prøve eller en fremføring. (Frida1)

Samtidig som Fridas lojalitet til skolen handler om faglige utfordringer, offensiv forhold til kunnskap og prestasjoner, er lojaliteten overfor de ytre forholdene ved skolen i stor grad relasjonelt og emosjonelt betinget. Frida gir uttrykk for et sterkt behov for stabilitet, forutsigbarhet og trygghet. Hun forteller om et klasseskifte mellom første og andre klasse, en endring som ikke medførte noe positivt for henne. Også et lærerskifte i norsken blir omtalt som negativt, og endringen er negativ fordi hun ikke var forberedt på den. Hun savner tingene slik de var forrige år. Og det er i stor grad læreren det kommer an på. Når hun skal fortelle om sitt forhold til norskfaget, forteller hun om læreren.

Int: Hvordan er ditt forhold til norskfaget?

F: Mitt forhold til norskfaget? Det er litt sånn blandet. I fjor så hadde eg en annen lærer, og hun også er en av de beste lærerne eg har hatt. Veldig sånn disiplin, veldig ung lærer. Så han som vi har nå... det var litt sånn, eg trodde det var en vikar vi hadde for den norskklæreren vi hadde, eller den vi skulle ha, og så ble han liksom norskklæreren da, så det var litt sånn derre blandete følelser, og så er det ikkje så mye norsk som det var i fjor, det er liksom bare en time på mandag og så er det to timer på tirsdag, så eg har jo vært veldig mye vekke fra de timene også, for eg har mye fravær og da går det utover de fagene eg har minst egentlig, men eg klarer egentlig å holde meg oppdatert på en del ting, for sånn som barokken, renessansen og opplysningen, det har eg hatt i historie og filosofien, så når eg kom inn i går i klassen, så visste eg akkurat hva de snakket om for det at eg har hatt det før. (Frida1)

Og senere i intervjuet:

Int: Du, hvilket terningkast ville du ha gitt til norskfaget?

F: Mmmm. Eg ville gitt det en 4-er, tror eg.

Int: En middels karakter, da. Eller litt bedre enn middels.

F: Ja, eg tror det. Norskfaget er veldig middels, veldig alminnelig. Men hvis eg hadde gått i første klasse og hatt samme lærer, så ville eg ha gitt det en 5-er. Men på grunn av han som eg har nå, som eg ikkje har så god kontakt med, så blir det en 4-er. (Frida1)

Fremtidige yrkesplaner er også resultat av emosjonell nærhet til en lærer.

F: Men altså eg hadde jo sånn elevsamtale med henne. Litt mer sånn personlig, sånn «hvordan går det med deg», «hva skjer» og sånn. Hun er faktisk grunnen til at eg har lyst til å bli lærer. For det at hun var så åpen med seg selv og hun fikk meg til å bli inspirert av noe som eg ikkje fant interessant i det hele tatt. (Frida1)

Frida og favorittboken

Frida fremstiller seg ikke som en utpreget leser, men hun har en favorittforfatter som hun har lest alt av:

Int: Har du en favorittbok?

F: Ja. Det har eg. Hva tenker du? Sånn uansett hvilken bok det er?

Int: Ja.

F: Det må bli Heksen fra Portobello av Paolo Choelho.

Int: Jeg kjenner ikke til den. Kan du fortelle litt om den?

F: Den handler om en dame da fra, eg husker ikkje hvor det var. Det er veldig lenge siden eg har lest den boken. Men hun har en del evner, og så reiser hun rundt og lærer blant annet en del kaligrafer og sånn. Og hun er en veldig sånn åndelig person. Og han forteller om hun og hennes reiser og hun forteller om personene som har møtt henne. Og så ender det litt kjipt i den boken da. Altså, det handler ikkje om historien, men det er hans måte å skrive på som med en gang fanger meg i bøkene hans. Han er den sykeste forfatteren, eg digger han. Men han er liksom den som... Altså det kunne ha vært en kjempkjedelig bok. Og den lille boken *Ved elven Piedra satt jeg og gråt* eller noe, det er en veldig sånn normal bok. Den handler om to som forelsker seg og sånn. Men det er måten han skriver det på, som gjør at det blir automatisk en bra bok. Så eg er veldig, veldig glad i ham altså. Men Heksen fra Portobello det er en veldig bra bok.

Int: Er det mulig for deg å si hva den stilen er for noe, har du analysert ...?

F: Nei, dessverre har eg ikkje analysert den.

Int: Nei, jeg mener analysert hva det er med skrivemåten hans som du liker så godt?

F: Eg tror det har noe med hans personlighet å gjøre. Og måten han tenker om ting. Og du ser veldig godt at han er veldig glad i konen sin. Han skrev Zahir som er dedikert til konen hans om det er konen som liksom forsvant og da må han finne henne. Og masse sånn og den er også bra. Men eg tror han er veldig inspirert av ting han observerer og når han på en måte setter det i perspektiv for seg selv, så tror eg at han forklarer det og skriver det... altså han fremstiller det så bra i hodet sitt og får det ned med mange, mange fine ord. Så eg kunne ha sagt det samme som han, men eg kunne ikkje sagt det på samme måten, for eg har den måten å tenke på, å se ting på. Så mitt hadde vært hundre ganger verre enn det han hadde gjort det. Så han kunne skrevet om noe så kjedelig som Lien og gjort det til en bra bok.

Int: Er det poetisk eller?

F: Det er veldig poetisk og det er veldig filosofisk også. Og det er en av grunnene til at eg har valgt Historie og filosofi, for eg også er poetisk og filosofisk, eller har i hvert fall lyst til å være det. Og han er veldig sånn, fremstiller ting på en veldig filosofisk måte. Og ja, han er bare helt syk på akkurat det der. (Frida1)

Fridas lesning er ikke plott-drevet. Plottet kan gjerne være en enkel kjærlighetshistorie eller rett og slett om Lien videregående, det er ikke det det kommer an på. Det er den indre handlingen, det poetiske, estetiske og det filosofiske som fanger henne. Samtidig er favorittboken forankret i «virkeligheten», i forfatterens forhold til sin kone. Frida tenker seg at forfatteren har et skriveprosjekt; han observerer og så setter han det i perspektiv. Og det er ikke det han sier som gjør mest inntrykk, det er måten han sier det på. Dette er en distinksjon som få av de andre informantene opererer med.

Fridas interesse for opplysningstid

Frida har stor glede av faget historie og filosofi og setter dette i sammenheng med norskfaget særlig når det gjelder opplysningstid.

Int: Du, hvilke navn har dere snakket om?

F: Vi har snakket om Ludvig Holberg og hvem andre var det da? Eg husker ikkje helt hvem det var, men Ludvig Holberg er den eneste eg husker fra norsken i alle fall.

Int: Ja, og fra Historie og filosofi, da?

F: Nei, der her du John Locke og Jean Jacques Rousseau og Olympia de Gouges og Thomas Jefferson og mange. Så eg husker egentlig bare dem eg har hatt i Historie og filosofien. (Frida2)

Frida har ikke vært til stede i timen da C-klassen leste om Niels Klims reise til landet Cocklecu, men hun har lest et annet utdrag fra romanen og drar veksler på det hun har hatt i Historie og filosofi og leser teksten i denne konteksten.

Int: Du, husker du noen av de tekstene som du leste av Holberg?

F: Ja. Vi hadde tentamen på fredag, så vi leste et utdrag fra Niels Klim sin reise til den underjordiske verden.

Int: Ja, til Cocklecu.

F: Ja, til et eller annet, til Potu.

Int: Ja.

F: Som eg syntes var veldig interessant.

Int: Ja, hva syntes du var interessant?

F: Egentlig fordi han skriver... hvis du snur på Potu så blir det Utop som eg har skrevet en tekst om før når det gjelder Thomas More. Det som eg syntes var veldig interessant, var at Thomas More skrev det under det du kan kalle barokken da. På 1500-tallet, så den teksten kom jo nesten sånn omtrent 100-200 år seinere, og de skrev på en måte akkurat det samme. Så det var jo den eg falt litt for da: «Utopia! Eg kan dette her!», så. (Frida2)

Det er Fridas orientering mot det litteraturhistoriske og idéhistoriske som gjør at hun finner Holbergs tekst spesielt interessant. Hun inntar det historiske perspektivet og gjenkjenner det hun har lært før og setter Holbergs tekst inn i en tradisjon.

Int: Hvordan er Utopia, eller hvordan er det der i ...?

F: Altså, det er jo trær, da. Det er veldig fantasifullt og det er liksom... Han skriver om det at for eksempel det at det var de rike altså adelsmennene sant, de skal ikke ta et yrke som handelsmann og sånn snekker for eksempel, som håndverkere, sant, for det at de utnytter ting sant og selger ting billigere og vinner på det. Og det gjorde de, for eksempel i England da og Frankrike og alle de landene der, og sånne ting. Så han kritiserte veldig det da, og så skrev han om at du ikke kan ha to yrker samtidig, for da gjør du begge tingene dårlig. Nede der var det ett yrke du holdt deg til, på grunn av alle grenene de hadde. Hvis du var født med få greiner så ble du feier liksom, hvis du var født med mange, kunne du bli en stor politiker. Så det handlet veldig mye om sånn egenskaper og sånn.

Int: Er det en samfunnskritikk i det?

F: Ja, det vil eg si. På en måte... det er litt halvveis på en måte. Altså; eg tenker sånn personlig sant at selv om du har noe få egenskaper, altså du har mindre egenskaper enn en person ved siden av deg, så vil ikke det si at du ikke kan få de egenskapene og, sånt. Men han skrev at hvis du var født med de greiene, så var du født med de greinene, ferdig med det. Og det er en litt sånn blanding egentlig vil eg si. Det er rett det du sier at du ikke skal ha to jobber samtidig, for du kan utnytte det og du kan gjøre det dårlig, og at du skal holde deg til en ting. Sånn som for eksempel forfattere, de var filosofer, de var

leger, de var politikere og sånt sant, og de fleste, det var ikkje så mange som var kjent, skjønner du. Hvis du har mange ting, så er du liksom ikkje kjent for en ting, du er kjent for å gjøre mange ting dårlig, sant. Så eg tror det ligger veldig stor samfunnskritikk i det, spesielt med dette med embetsmenn og adelsmenn, at de ikkje skal utnytte det. Så han skriver egentlig at «dere er teite, som tar fra handelsmenn og sånne håndverkere yrket deres og selger ting billigere for noe de strever for, og dere kan få noen andre til å gjøre det og selge det for en billig penge». Men det som er så morsomt er at han sier at det ikkje er for å kritisere samfunnet vårt, men; og så kritiserer han. Det synes eg er veldig kjekt. Det blir på en måte litt sånn sarkastisk og ironisk. Og det synes eg er veldig gøy. (Frida2)

Frida ser og har sansen for Holbergs ironisering. Hennes innsikt i historiske epoker, gjør at hun lett gjenkjenner teksten som opplysningstidstekst.

Int: Kan du se at dette er en opplysningstidstekst? Og da tenker jeg i forhold til en barokk tekst?

F: Ja. Det kan eg. Altså; det er jo fornuften i det hele egentlig. Fornuft fantes jo ikke i barokken, mener eg. Det er ingen som er fornuftige når de lever et liv i bås og venner seg til en stor, ett eller annet der oppe som de ikke vet finnes en gang. Så eg tror fornuften er det største, største skillet mellom de tidene, og Ludvig Holberg var veldig på det med fornuften i det utdraget vi leste. Det stod et sånt langt sitat fra et eller annet, eg husker ikkje helt hva det var. Eg skrev det inn i tentamenen min, men det var at ... Det handlet om fornuft da, det var veldig lett å se at det handler om fornuft, selv om det var veldig vanskelig fremstilt det han gjorde. Han tok et eksempel i et skuespill og en vis mann og det var liksom veldig vanskelig å liksom skjønne det hele, da. Så måtte jo lese de n-ten ganger. Men fornuften tror eg er det som skiller det mest. Det er liksom trist og alt er drit i barokken og eg vil ikkje leve. Alle er teite, og eg vil leve et liv etter døden liksom. Men her er det liksom mer, eg vil leve. Og eg vil ha frihet og gjør de tingene eg har lyst til og eg vil ha de samme rettighetene alle andre har. Og fornuften den er, fornuft er fint. Eg er en tilhenger av fornuft. (Frida2)

Frida er en av få informanter som er sikker på at det er viktig å lese eldre tekster:

Int: Hvorfor skal man lese sånne gamle tekster?

F: Det er vel egentlig for å lære. Altså; du leser for å lære. Men eg synes det er viktig å lære om sånne ting, for da lærer du på en måte utviklingen. Og eg synes utvikling er veldig viktig, hvordan man utvikler seg. Og da får du liksom det fra skrætsj, fra antikken, før og etter Jesus ble født og så går det oppover. Og du kan se at det er på en måte mote, noe som går av og på mote. Og så opplysningstiden mener at de som tenkte da, fikk de samme tankene som de tenkte i antikken, i grekertiden, med Platon, Aristoteles og Sokrates og you name it. Så det har liksom gått av moten, så kanskje om et par hundre år så blir vi den nye barokken.

Int: Nyreligiøsitet?

F: Ja, sikkert noe sånt, og du har jo sånn healing og alt dette her og gale mennesker med den sjettede sans. Så eg mener jo det at det går liksom i runder, det går på tur. Opplysningstiden, det var antikken og så begynner det liksom og ja...

Int: Så dette kan fortelle oss noe i dag?

F: Ja. Det kan fortelle oss at nye tenkemåter... æh... sånn som de gjorde med opplysningstiden, de tenkte på en måte i samme retning som de gjorde i antikken, lenge, lenge, lenge, lenge før de ble født i det hele tatt. Men dette har vi snakket mye om i filosofien også. Vi har diskutert om det kanskje var et bedre samfunn i antikken, da, enn i Norge, eller i verden nå, sånn demokratisk sett. Da kom vi frem til at de fleste tingene i antikken var faktisk mye bedre enn i dag. Så det vi kan lære av det er egentlig samfunnsmetoder, politiske ting og litt sånn forskjellig, og kan lære veldig mye av seg selv også, hvis man leser tekster for eksempel, kjenner seg igjen. Det er så sykt mye man kan lære av det. Eg synes det er veldig spennende å lese gamle tekster.

Int: Kan man kjenne seg igjen i sånne gamle tekster?

F: Ja, det kan man vel. Eg har ikkje helt funnet en tekst som eg kan kjenne meg igjen i da. Men du kan sette deg inn i situasjonen, og av det så lærer du en hel del. Hvis du setter deg inn i situasjonen, på den tiden hadde de det veldig dårlig, han tenkte sånn på grunn av det og det og utifra det så skrev han det diktet som betyr så mye for ham. Og man blir litt satt ut da av at de kan fremstille og dikte og skrive altså det er så lett, men på en måte så vanskelig, så jeg synes det er fantastisk. (Frida2)

For Frida er ikke motivasjonen og interessen overfor Holbergs tekst mytologiserende, slik man for eksempel kan se spor av hos Nina og Håkon som presenteres i kapittelets siste portrett. Det er ikke *Holberg* som et semantisk tegn som gjør at Frida fenges. Hun ser ikke tekstene som kulturprodukter med en verdi i seg selv. I stedet bunner interessen i troen på at det finnes kloke tanker i Holbergs tekst som gjør at den lades med mening for henne. Hun tror rett og slett at man kan lære noe av gamle tekster og at det i avstanden mellom før og nå kan oppstå nye tanker. Fridas holdning preges av nysgjerrighet, åpenhet og tro på at eldre tekster inneholder kunnskap som kan være relevant også for henne. Denne holdningen er særlig fremtredende også hos Ahmed, Donatila, Jon, Håkon og Nina.

Frida: Oppsummering

Fridas lojalitet til skolen og norskfaget, hennes I-identitet, er fragmentert. Samtidig med en sterk lojalitet til de indre forholdene ved norskfaget; hennes analytiske driv i møte med det faglige stoffet, er lojaliteten til de ytre forholdene avhengig av emosjonell nærhet til lærer. Nå møter hun sjelden opp til norsktimene, for hun har ikke så god kontakt med læreren. Når hun derimot er til stede, er dette intense læringsopplevelser for henne. Norsken er et sted der hun kan utøve sin diskursive identitet; sin analytiske holdning overfor verden.

Ulikt Jon posisjonerer ikke Frida seg som fagperson. Fridas omtale av det faglige innholdet skjer innenfor et hverdagsspråk. Hun omtaler Olympia de Gouges reaksjon på utelatelsen av kvinneverdigheter i den franske konstitusjonen slik: «Så eg tror Olympia de Gouges ble litt *pissed* på grunn av det, altså. Og så skrev hun en uavhengighetserklæring for kvinnene også. Noe som eg synes er veldig fint» (Frida2). Og videre når hun skal forklare hvorfor individuelle rettigheter dukket opp som et tema i Frankrike i forkant av revolusjonen: «Ja, det var vel egentlig, det var vel mye *drit* som skjedde da. Det var jo fattigdom og sånne ting og... de begynte vel egentlig å bli litt *pissed* på for eksempel på sånn som de styrte.»

På samme måte som Jon gir hun utfyllende svar på alle spørsmål som hun blir stilt. Hun forstår at det ligger en tanke bak litteraturundervisningen, og hun er villig til å begi seg ut på refleksjoner rundt dette. Hun argumenterer, eksemplifiserer, generaliserer og setter de ulike fagdelene i sammenheng, og kobler i utpreget grad det hun har lært i historie og filosofi til sin lesning av Holberg. Det er for eksempel ingen problemer for Frida å begrunne at *Niels Klim* er en opplysningstidstekst, noe som de fleste andre i utvalget har vanskeligheter med å gjøre.

Frida beveger seg oppover på den paradigmatisk aksene og viser stor abstraksjonsvilje. Dette viser seg i hennes fremstilling av de litterære epokene og teksten. Frida kan «gjøre» veldig mange ting med fiksjonstekster. Hun tenker seg en forfatter, en fortellerstemme, et tema, en historisk kontekst, og hun gjør mer utfyllende greie for sammenhengen mellom disse enn noen andre i utvalget. I tillegg legger hun vekt på den estetiske dimensjonen ved tekstene. Til sammen gir hennes tilnæringsmåte til tekstene henne store leseopplevelser, og det aller meste blir interessant, lærerikt og viktig.

Samtidig har hun et krav om en følelse av emosjonell nærhet til læreren. Uten denne kommer hun rett og slett sjelden til undervisningen.

9.4.2.6 Håkon – det faglige versus det estetiske

Håkon er født og oppvokst i Norge. Han har bodd forskjellige steder i oppveksten, men nå bor han med familien i Bergen sentrum, i et populært boligområde med høye boligpriser. Håkon posisjonerer seg, som Jon, som ikke-ambisiøs, en ikke-strateg og som en outsider.

Int: Du, husker du den første skoledagen her på Lien?

H: Nja, ikkje spesielt godt, men eg husker nå en del. Det var litt sånn.... Det var litt sånn stivt og liksom folk så på hverandre og følte meg egentlig ikkje så veldig, følte meg litt sånn at eg var kommet på feil sted egentlig, for eg syntes det var litt sånn... Ja, ikkje helt min type miljø da, kan du si.

Int: Forklar det litt.

H: Ja, hehe, nå må eg ikkje være frekk eller noe sånn, men det var litt sånn...ja, eg syntes folk var litt sånn... Eg har en del fordommer, det skal sies. Men eg syntes folk var litt sånn straighte og litt sånn kjedelige og litt sånn, ja, ikkje som de andre i vennekretsen min. (Håkon1)

Håkons fritidsinteresser favner vidt, men til forskjell fra de aller fleste andre guttene driver ikke Håkon med sport og har liten affinitet til kommersiell populærkultur. Han forteller om bandet han spiller i, de spiller «garasje-rock», han går ofte på teater, og han trives ute i naturen. Håkon er en trygg gutt som har et avslappet forhold til fremtiden. Den kommer til å bli bra.

Int: Hvorfor valgte du studiespesialiserende?

H: Nei, det var egentlig det mest naturlige å gjøre, med tanke på videre med å studere og sånne ting. Ja, yrkesfagene hørtes ikkje så spennende ut. Ja, det er jo kjekt med praktiske ting for all del. Men eg har ikkje noe problem med teori og sånn heller så...

Int: Betyr det at du har planer om å studere etterpå eller?

H: Ja, på litt sikt. Ikkje sånn helt med en gang. Slappe av litt, jobbe litt, tjene opp litt penger, reise litt, ja, kose meg litt.

Int: Så da tar du en hvilken som helst jobb?

H: Ja, tar ikkje så nøye på det. (Håkon1)

I intervju5 forteller han at han har søkt historie på et norsk universitet, og at valget er bestemt ut fra interesse.

Håkon om skole og fremtid

Håkons prosjekt er et individuelt prosjekt, og intervjuet gir lite informasjon om N-identitet. Det er heller ingen uttalt strategisk plan som former hans forhold og lojalitet overfor skolen

H: Nei, eg vet ikkje. Eg på en måte... eg synes alt på en måte kan høres fristende ut. Oljearbeider, barnhagearbeider, musiker, universitetet, evig student, eg synes alle ting har sine desidert bra sider som eg kunne ha tenkt meg på en måte. (Håkon1)

Håkon posisjonerer seg slik som avslappet og trygg i forhold til fremtiden. Også lojaliteten til skolen er preget av en slik avslappethet. Skolen er en fin plass å være, men han bruker distinksjoner som samsvarer med skolens normer.

Int: Er skolen viktig for deg?

H: Ja, på mange måter. Det er jo, altså... Det blir jo fort kjedelig hvis du bare er hjemme liksom. Så sånn sett er det jo viktig. Og særlig... eg har jo lyst å gjøre noe, hva skal jeg si, ordentlig med livet mitt. Pluss at eg synes det er masse på skolen det er kjekt og interessant å lære. Så det er ikkje noe... ja. (Håkon1)

Heller ikke det at han er dyslektiker, bekymrer han i nevneverdig grad:

H: Men eg har jo i alle fall dysleksi, lese- og skrivevansker, men det har eg alltid hatt, så eg tenker ikkje noe særlig over det. Men eg vet jo at eg har det, eg vet at eg kanskje leser litt seinere og skriver mer litt feil. (Håkon1)

Håkons favorittbok

Håkon mener han leser for lite. Han har rett og slett for liten tid. Likevel tyder samtalen med ham på en bred leseerfaring, og også når det gjelder litteraturvalg posisjonerer han seg som outsider.

Int: Ja, kan du ikke forteller om den boken? Dagdrivergjengen?

H: Ja, hva er det han heter han som har skrevet den? Eg husker ikkje. Men jo, nei, eg synes det var en av de første bøkene eg leste der det på en måte ikkje var så veldig mye handling. For ofte når man leser sånne ungdomsbøker er det mye action og mye som skjer eller kanskje et drap som skal oppklares og sånne ting. Men den boken var så kul for det skjedde egentlig ingen ting. De bare liksom... Ja, det var så god stemning. Men alt var så godt skrevet, og så godt beskrevet, så det var veldig fint. (Håkon1)

Her ser vi en kontinuitet mellom A-identitet og valg av fritidslitteratur. Det han forestiller seg som en litteratur rettet mot hans gruppe, appellerer ikke til ham lenger. Isteden er det ungdom som «lever» som han selv gjør som fenger interessen hans. Og han beskriver sin favorittbok eksplisitt som lite handlingsdrevet. Slik litteratur tilbys han også gjennom norskfaget. Fra norsktimene på ungdomsskolen har Saabye Christensens *Beatles* gjort stort inntrykk. I det hele posisjonerer han seg på en måte som minner om karakterene i en Saabye Christensen-roman og fremstiller seg i en intellektuell ousider-posisjon; en kjønnet posisjon der viktige bestanddeler blant annet er ikke-kommersiell musikk, teater, friluftsliv og sosialt samvær med «ikke-straight» venner.

Som hos de metaorienterte informantene Nicolai og Frida er den diskursive identiteten ikke preget av fagpersonens posisjon. Håkon bruker få faguttrykk, og det er hans avslappende holdning til norskfaget og litteraturen som preger diskursen.

Håkon og norskfagets litteraturtilbud – mellom fag og estetikk

Det er altså en sammenheng mellom den diskursive identiteten og lojaliteten overfor skolen. Skolen er en fin plass å være, han lærer interessante ting og det gir ham valgmuligheter senere i livet. Vi skal imidlertid se at Håkons diskursive identitet nærmer seg fagpersonens posisjon i omtalen av tekstene.

H: Eg likte jo spesielt, hva het den da, ja; Niels Klims underjordiske reise. Det er jo den eneste romanen av Holberg, og den er jo, vi har bare lest et utdrag da, men eg syntes den virket interessant og liksom tenke på at den ble gitt ut på latin for å unngå sensur og det, så når du lesar, så skjønner du veldig godt hvorfor, for det er jo veldig samfunnskritikk da og ... (Håkon2)

Håkon viser formalkunnskap; «den eneste romanen av Holberg» og «utgitt på latin». Den historiske konteksten gjør teksten interessant og gir lesingen retning for Håkon. Gjennom lesingen får den formale kunnskapen mening med henvisning til den virkningen teksten hadde i sin samtid.

Int: Ja, hva syntes du var viktig i den teksten?

H: I den teksten? Det er jo det at Holberg snakker om... han kommer jo til dette stedet der innbyggerne er trær og så er det da at kvinnen liksom styrer alt, mens mennene mer eller mindre... de gjør bare simpelt arbeid og har ingen rettigheter. Det var jo på en måte slik det var i Europa, bortsett fra at det er snudd på hodet mellom kvinner og menn da. Så skriver Holberg så at rollefiguren, Niels Klims, undres på hvorfor mennene godtar dette, og det har de gjort i flere hundre år og hvorfor ikkje gjør noe. Det er jo på en måte å trigge litt til oppgjør og han henter liksom litt da, at nå må dere komme på banen her. Så ja. (Håkon2)

I sin gjenfortelling av Niels Klim opererer Håkon, som Jon, med to steder, et tekstinternt sted, Cocklecu, og et teksteksternt sted, Europa på Holbergs tid. Håkon har språklige registre for å skille forfatter og karakter: «Holberg skriver om rollefiguren Niels Klim». Den språklige presisjonen tyder på en litterær kompetanse og en forståelse for fiksjon som mange i utvalget ikke har. Videre tenker Håkon seg Holbergs prosjekt med teksten, budskap og et ønske om «å opplyse»:

H: Eg tror Holberg prøver å opplyse om hvordan samfunnet er i Europa og hvilke muligheter det er til å forandre dem. Og samtidig som han er veldig klar på at det er undertrykking. Ja, eg tror han ønsker et mer rettferdig og likestilt samfunn. (Håkon2)

Håkon er som Frida, Nicolai, Ahmed, Nina og Jon villig til å gi seg i kast med en metarefleksjon rundt målet med å lese eldre tekster i norskfaget.

Int: Ja. Du, hvorfor... synes du det er viktig å lese slike gamle, historiske tekster?

H: Ja, eg synes det er viktig. Det er jo veldig interessant på mange måter. For det første så får vi jo vite om samfunnet på den tiden og det gjenspeiler jo mye hvordan det var og det er det jo interessant og viktig å kunne. Pluss at vi lærer jo om skriftspråket og måten de skrev på og måten de reflekterte og tenkte og her; ønsket å forandre ting og opplyse.

Int: Æh... Hvorfor skal du lese disse tekstene? Hvorfor skal elever i videregående lese...?

H: Det er viktig å kjenne til litt av litteraturhistorien, da. Og for det første så synes eg jo det er... uansett hvis en ikke ser på det faglige perspektivet ved det da, så synes eg det er gode... altså lisen er jo fantastiske drama. Og de novellene vi har lest er jo kjempegode noveller. Så uansett om vi ikkje ser på det faglige, så er det absolutt verdt å lese den da. Men det er jo... altså, hvis du er... (Håkon3)

Håkons svar tyder på en mytologisering⁴⁸ av litterære tekster slik Ninas diskurs gjør; de klassiske tekstene er semantiske tegn som har en verdi i seg selv. Han begrunner samtidig lesingen med

⁴⁸ Når et tegn får mytologiske dimensjoner, tømmes dets verdi for kontekst og historisk forankring. «We reach here the very principle of myth: it transforms history into nature» (Barthes 1993: 129). Mytologisering er samtidig en «naturalisering». Teksten fremstår som verdifull i seg selv og trenger ikke videre begrunnelse. I sin avhandling ser Penne (2006) dette som en holdning til tekst som først og fremst kjennetegner elever med foreldre med høy sosiokulturell kapital.

teksternes kvalitet, noe få andre gjør. Kvalitet ser imidlertid ikke ut til å være en del av det Håkon tenker seg som det faglige. Det faglige har å gjøre med kjennskap til litteraturhistorien. Dette ser vi også igjen i intervju5:

H: Det er jo, altså, det er jo veldig, hvis man føler at man er belest med litteratur da, det er et privilegium. Eg føler på en måte at det har vært veldig bra, sånn på en måte at man har innblikk i en del veldig viktige og gode litterære verk, da, fra ulike perioder da.

Int: Æh. Jeg har lyst til å stille deg et vanskelig spørsmål, for du sier «gode litterære verk». Hva er det da, hva er det som er kvalitetskrav? ..

H: Nei, det er jo ikke lett å svare på. Men altså, når man leser et emne, på skolen leser vi utdrag, så det første i alle fall eg legger merke til er hvordan det er skrevet da. Om det flyter godt og sånn ting da. Og så er det jo selvfølgelig innholdet da. Og det er ikke sånn at innholdet nødvendigvis trenger å være sånn nytt budskap og god mening, men det er på en måte følelsen du sitter igjen med etter å ha lest noe da. Og særlig da, hvis som sagt flyten eller driven i teksten er veldig bra. Så blir det til at du sitter og leser og så sitter du faktisk igjen med noe da. Og det er liksom den følelsen og den tanken hvis du tenker at «ja, dette var bra», hvis du sitter igjen med en god følelse, ettertanke da, så synes eg det er verdt å lese da. Hvis du tenker «dette var dårlig», så har det ikke vært noe. (Håkon5)

Sammen med Frida er han én av to informanter som snakker om de estetiske dimensjonene ved tekster. Han snakker om en følelse av ettertanke etter å ha lest teksten. Litteratur har et stort meningspotensial for ham, og det har ikke nødvendigvis noe å gjøre med temaet; det har å gjøre med måten det er skrevet på.

Også i omtalen av Kiellands «Karen» legger Håkon vekt på det litteraturhistoriske. Han får alt ikke helt til å gå i hop, men ved hjelp av intervjuerens ledende spørsmål gjør det det.

H: Ja, for eksempel Karen da, handler jo om Karen som da er en... som serverer og jobber på en kro. Og som da har et forhold til denne postføreren da som da kommer innom... det sier han ingenting om, om det er en gang i uken eller hva det er. Men han kjører forbi med posten da. Og så får de da utspilt sine lyster. Og så... Karen gjør det jo av, virker det som i alle fall, av kjærlighet da. Mens postføreren bare utnytter sin situasjon og stilling da. Og på en måte det er jo veldig realistiske trekk i den da. I forhold til det med naturalismen, æh ... eller realismen! For det er jo... det foregår jo i borgerskap eller i varmestuen på denne kroen. Og det er jo ingen skrikende nød og sultne barn og sånn. Men det ender jo ikke godt allikevel, for hun dør jo. Ja.

Int: Men det er en eller annen form for positiv slutt også?

H: Jaaaa, ja, du tenker på den haren. Ja, det som også er stilig med den fortellingen er jo at det er parallelle handlinger. Det er bare et symbol på postføreren og Karen, da, den reven og haren. Men haren den hører jo plasket når Karen detter i tjernet, og da løper den sin vei og unngår reven. (Håkon2)

Det at tekstene har kvalitet, ser ikke Håkon som faglig viktig, det gjør dem bare meningsfulle å lese. Det litteraturhistoriske er det faglige, og Håkon leter etter de lange linjene, og han øyner dem.

Håkon trekker spesielt frem modernistisk lyrikk som eksempel på tekster som han har funnet givende og meningsfulle å lese. Igjen er det den historiske bevisstheten som er dominerende i hans fortellinger om litteratur, det historiske, det gjenkjennende og det allmenne i følelsene, fortvilelsen, meningsløsheten, det ambivalente, det urettferdige, det brutale.

H: Ja, det var mange. Det som eg jobbet mest med var «Fra en annen virkelighet» av Gunvor Hofmo. Det er så nært sånn historisk sett sant, nesten alle har en bestefar eller oldefar som har opplevd det

også, ja, de aller fleste har sikkert hørt, har hørt historier, og mange av de følelsene de diktene beskriver passer utrolig godt med fortellinger man har hørt da. Man vet jo faktisk ganske mye om hva som faktisk skjedde sant. At man kanskje, på en måte at man særlig godt kan forstå fortvilelsen eller meningsløsheten de må ha følt med en sånn krig. Og så er det uttrykt veldig bra. Ett annet, det har ikke med, etterkrigstiden å gjøre, men Storby natt, det var vel Rudolf Nilsen tror eg, som også beskriver den tryggheten det gir med alt som er menneskeskapt og hvor trygt det er, men samtidig som det er med en viss bismak han også beskriver det, som på en måte, eg føler det er veldig godt skrevet først og fremst. Men så kan det liksom ses i så mange perspektiver hvis du tenker globalt på all den menneskelige ... fører til, eller hvordan noen deler av verden utnytter andre, eller bare rent sånn hvordan våre valg og handlinger påvirker oss alle og også planeten vi lever på da. Og så et annet som var godt i den sammenheng var Landskap med gravemaskiner eller hva det het, som også på en måte.. (Håkon5)

Håkon: Oppsummering

Håkon posisjonerer seg, som Jon, innenfor en outsiderposisjon, en A-identitet, der det er lett å inkorporere det ikke-kommersielle og ikke-mainstream slik som norskfagets tekster. Hans posisjonering rommer en kritisk holdning, og dette tar han med seg inn i lesningen av den modernistiske lyrikken. Samtidig er det historiekunnskap han vektlegger når han skal begrunne norskfagets presentasjon av eldre litteratur. Det er først når han kommer til modernistisk lyrikk at han virkelig føler at litteraturen gir ham noe nytt.

Det ser ut til at Håkon opererer med en dikotomi mellom det faglige og det estetiske når han snakker om de litterære tekstene. Det litteraturhistoriske, sammen med formelle kunnskaper om forfatterne blir beskrevet som det faglige av Håkon. De estetiske sidene, beskrevet som måten tekstene er skrevet på, flyten eller drivet i teksten, gir idiosynkratisk mening, og dette ser ikke Håkon som faglig. Diskursivt er det når han snakker om det faglige, det litteraturhistoriske, at fagpersonen Håkon trer frem, mens det estetisk og mest meningsbærende er «vanskelig å forklare». Det ser heller ikke ut til at ressurseleven Håkon tenker seg litteraturen som del av prosessualiteten i norskfaget.

Håkons lojalitet og meningskonstruksjon i møte med skolens litteraturundervisning, finner ikke sted innenfor en overordnet strategisk fremtidsplan, en nyttetankegang. Slike perspektiver ser ut til, men bare i noen tilfeller, å stå i veien for meningsdannelse rundt litteraturundervisningen. For Håkon er litteraturen potensielt proppet med mening, og det er ikke på handlingsplanet eller i tematikken at tekstene trer frem som mest meningspotente. Det har noe å gjøre med de estetiske sidene ved teksten og med privilegiet å være «belest».

9.5 Diskusjon

Det kan hende at bruk av kategorier som klasse, kjønn og etnisitet som er mer ideologisk, diskursivt og kulturelt ladet enn de kontekstuelle identitetsperspektivene, i høyere grad kunne bidratt til å utdype forklaringen på *hvorfor* skolen tilbyr så ulike handlingsrom for informantene. Målet med analysen har imidlertid ikke vært å forklare diversitetens sosiokulturelle bakgrunn, men heller å

beskrive den. I dette kapittelet har derfor ikke identitet blitt knyttet til disse mer tradisjonelle analytiske redskapene. Disse vil imidlertid utgjøre en del av diskusjonens avsluttende kapittel.

De mer kontekstuelle identitetsperspektivene har bidratt til å få frem en kompleksitet i elevportrettene som norsk skoleforskning generelt, og resepsjonsteorier spesielt sjelden tar høyde for. Samlet for gruppen trer *diversiteten* og dens *kompleksitet* frem gjennom diskursive forskjeller mellom informantene. Et av de mest slående eksemplene som begrunner kapittelets organisering av elevportretter rundt kategoriene *ikke-leser* og *leser* og som samtidig belyser noe av kompleksiteten i og mellom elevidentiteter, er portrettene av informantene Petter og Nicolai. Leseren Nicolai orienterer seg nemlig bredere enn ikke-leseren Petter innenfor norskfaget, noe som blant annet viser seg i behovet for og viljen til meningskonstruksjon rundt de litterære tekstene. I utgangspunktet er deres elevidentitet kjennetegnet av de samme variablene. Begge forholder seg strategisk og instrumentelt til skolen. De vil begge bli ledere innenfor finans, de vurderer skriftlige ferdigheter som det viktigste med norskfaget, begge jobber ved siden av skolen, for de tenker seg at arbeidserfaring ser bra ut på cv-en, og mye av fritiden går med til trening, men også andre sosiale aktiviteter. Variabelen som ser ut til å forklare forskjellen mellom dem, slik den er undersøkt i dette kapittelet, er rett og slett *leser - ikke leser*. Dette skillet ser ut til å ha diskursive implikasjoner for eksempel ved at Nicolai orienterer seg sterkere metaspråklig i forhold til de overordnede målene ved norskfaget enn Petter. For det andre møter Nicolai tekstene med en fiktiv forståeshorisont som åpner opp for andre lese måter og et større handlingsrom i møte med tekstene. Dette ser imidlertid ikke bare ut til å ha konsekvenser for resepsjonen av norskfagets tekster, men også for de to informantenes møter med film. Petters fortelling om sin favorittfilm trer frem i handlingsreferatets innforståtte form, der filmens verdikoder ikke kontekstualiseres eller problematiseres. Nicolais favorittfilm fremstilles paradigmatisk som en metafortelling om filmens innovative plott.

De diskursive forskjellene trer i analysene frem som *et slags kontinuum mellom elevidentiteter med lite metaspråk og elevidentiteter med mye metaspråk*. Innenfor dette kontinuumet viser de ulike elevidentitetene en stor kompleksitet. Diversitetens kompleksitet har blitt synlig gjennom variabler som gir svært ulikt utslag når det gjelder lojalitet til ytre og indre forhold ved skolen for de ulike identitetene. Vi skal avrunde kapittelet med en kort presisering av de to kategoriene leser og ikke-leser spesielt med henblikk på sammenhenger mellom identitet, språk og holdning til faglig innhold.

9.5.1 Et fellesskap av ikke-lesere: Hassan, Jonathan, Ravi, Øystein, Cindy, Zofia, Emine, Stingo, Petter, Frederic, Theres og Lidija. Og Donatila og Silje?

Betegnelsen ikke-leser tok utgangspunkt i informantenes egen rapportering av fritidslesing. Betegnelsen er ikke bare en kategorisering fra forskerens side. Det å være en ikke-leser ble i mange elevdiskurser fremført med stolt affinitet. Derfor antydes det i kapittelet at dette er et meningsfellesskap, et fellesskap med særskilte normer og verdier som nedfeller seg i et språk som virker samlende og identitetsstøttende. I portrettene av ikke-leserne så vi at A-identiteter var prominente og innlemmet disse elevene i spesifikke sosiale fellesskap (portrettene av noen ikke-lesere nyanserte dette. Motivasjonen for skolen knytter seg sterkere til N-identitet for Lidija og Ravi og til en overordnet strategisk tankegang for Petter spesielt, men også for Donatila. Sammen med Silje orienterer disse Petter og Donatila seg mer metaspråklig enn resten av gruppen). Samlet for

gruppen kan man si at ikke-lesernes A-identitet verken knytter seg til de indre forholdene ved skolen eller ved norskfaget. De spesifikke erfaringene og praksisene som gir tilhørighet til skolen, har rett og slett lite å gjøre med fagenes innhold. Isteden knyttes de sosiale praksisene til de ytre forholdene ved skolen (oppmøte, det å «gjøre» skoleting som lekser og andre oppgaver, eller at klassen som identitetsmarkør er sentral for gruppeinnlemmelse), og til praksiser utenfor skolens kontekst som trening, tv, (amerikanske) filmer, til populærmusikk og sosiale medier.

Ifølge Gee er en naturlig følge av affinitetsidentitet et symbolsk/semiotisk språk (Gee 2000/2001). Gee peker på A-identiteter som spesielt prominente i senmoderniteten, og et bevisst språklig forhold til praksisene som knytter seg til affinitetsgrupper, innebærer evne til å tolke gruppenes semiotiske språk og identitetsmarkører. Med unntak av film (kapittel 4) har ikke de spesifikke språkene for hver affinitetspraksis blitt undersøkt. Men som vi har sett, støtter kapittel 4 det som har blitt pekt på som diskursive tendenser i dette kapitlet. Et distinkt trekk ved de fleste ikke-leserne er at holdning til skole og fag kommer frem gjennom en enkel syntagmatisk tenkemåte. Denne holdningen kommer frem gjennom en diskurs der nærhet, affinitet og følelser dominerer. For eksempel blir norskfaget vurdert ut fra distinksjonene «gøy-kjedelig», og vurderingen av de litterære tekstene kommer frem i formuleringer av det informantene «synes» og «liker». De fleste har det «gøy» på skolen, selv om de ikke «liker» fagene. Disse elevene er til stede, i samspillet med medelever, til dels også med læreren som de har et godt forhold til, mens det metaforiske, deres mer åpne og nyanserte «possible worlds», i liten grad kobles til de indre forholdene ved undervisningen. Portrettet av Frederic viser hvordan det «gøye» knyttes til det relasjonelle/intersubjektive. Skolen handler i stor grad om individuell selvtillit for disse informantene. Det er i det hele tatt lite forskjell på skolen og den verdenen som finnes utenfor skolen. Derfor blir heller ikke skolen en læringsarena for de fleste av disse elevene (for Ravi og spesielt Petter er imidlertid andre klasserom enn norskklasserommet viktige læringsarenaer. I Silje og spesielt Donatilas diskurser trer også skolen frem mer spesifikt som et sted der læring foregår). Når holdningen til skole formes innenfor emosjonenes og nærhetens diskurs, skapes det avstand til norskfagets prosjekt, slik det forklares ut fra både dannelses- og literacy-perspektiver. Skolens prosjekt handler i disse perspektivene om å lære å håndtere sekundærdiskurser (Gee 2008; Penne 2006, 2010), og det oppstår slik en diskontinuitet mellom disse elevenes meningsdiskurs og skolens verdisystem.

For de fleste av disse elevene handler skole i liten grad om fag, og litteraturen er ikke relevant i deres sosiale rom. Disse informantene legger ingen spesiell verdi i å lese bøker verken i fritid eller på skole. De har ingen favorittbøker eller yndlingsforfattere.⁴⁹ Tekstene eller forfatterne er ikke tegn det knyttes spesiell semiotisk ladning til (Barthes 1993). Det knyttes for eksempel ingen spesiell affinitet til å lese klassikere som Ibsen eller Holberg. Gruppen knytter heller ikke tekstene til en overordnet tenkning om hva norskfaget kan tilby, og de er heller ikke villige til å delta i samtaler rundt begrunnelser for litteratur. Deres elevidentitet kommer frem i fraværet av «fagpersonens» diskursive identitet i samtaler rundt tekstene. For å innta en slik identitet må man være villig til å gå inn i

⁴⁹ Et unntak er imidlertid Jonathan og Therese. De «elsker» å lese. Når Jonathan likevel er plassert i kategorien ikke-leser, er det fordi han ikke kan fortelle om andre leseerfaringer enn den første boken i *Twilight*-serien. Han knytter heller ikke spesielle verdier til tekstene han presenteres for i norsken. Selvfremstillingen som bok-elsker forstås isteden som en posisjonering i intervju situasjonen. Therese har en yndlingsbok, men hun forteller heller ikke om en bred leseerfaring. Likevel har hun en tro på at norskfagets tekster kan tilby henne kunnskap hun har bruk for.

sekundærdiskurser/bevege seg oppover på den paradigmatiskse akse. Portrettene av ikke-leserne viser slik en sammenheng mellom kompetanse/ferdighet og refleksjon slik den didaktiske teorien som ble presentert i kapittel tre, innebærer påstander om, og samtidig en sammenheng mellom identitet og (et begrenset) handlingsrom i møte med norskfagets tekster.

9.5.2 Leserne: Jon, Håkon, Ahmed, Nicolai, Nina, Frida og Beate

Konstruksjonen av portrettene med en innledning om ulike motivasjoner for skole og litteraturlesingen og en påfølgende beskrivelse av informantene som lesere av fiksjon, viser en sammenheng mellom diskursiv ontologisk identitet og holdning overfor tekst. Ikke-lesernes språk medierer følelser og affinitet, et språk som i mange tilfeller bidrar til å opprettholde en distanse til skolens litteraturtilbud. Selvsagt inkluderer lesernes språk også følelser og affinitet, men i tillegg medierer språket noe annet, noe som skaper nærhet til de litterære tekstene. På samme måte som portrettene av ikke-leserne, viser portrettene av leserne en sammenheng mellom språk og identitet.

Language allows us to be things. It allows us to take on different socially significant identities. We can speak as experts – as doctors, lawyers, anime aficionados, or carpenters – or as «everyday people». To take on any identity at a given time and place we have to «talk the talk» not just «walk the walk» (Gee 2011: 2).

For Jon er sammenhengen klar; språket medierer fagpersonens posisjon. For de andre i denne gruppen er sammenhengen kanskje mer kompleks. Komplexiteten ser ut til å være større blant leserne enn blant ikke-leserne. Ikke-lesernes syntagmatiske eller lite metaspråklige orientering ser ut til å implisere verdier som skaper avstand til skolens verdier, det ser altså ut til å være en sammenheng mellom kategorien ikke-leser og manglende lojalitet til skolens indre forhold (unntakene er Donatila, Therese og Silje, og til en viss grad Petter og Ravi). Hos leserne er denne sammenhengen mer kompleks fordi vi her finner elevidentiteter med stor lojalitet til både indre og ytre forhold og samtidig identiteter som har lojalitet til skolens indre forhold, men i mindre grad til de ytre. For eksempel ser det ikke ut til at Frida posisjonerer seg som fagperson, men hun snakker i like stor grad som Jon om faglig innhold. I hennes diskurs handler lojalitet overfor de ytre forholdene til skolen om emosjonelle relasjoner til faglærere. Dette er igjen annerledes enn «outsideren» Håkons avslappede, uproblematisk trivsel. I Håkon og Jons «outsider»-posisjon er det rom for litteratur. Leseren Nicolai og ikke-leseren Petters strategiske tenkning i forhold til fremtidig karriere avføder heller ingen felles holdning til de litterære tekstene.

Det som er felles for leserne, er at de i langt større grad enn ikke-leserne orienterer seg metaspråklig. Tekstene får mindre preg av å handle om spesifikke, partikulære handlingssekvenser, men inngår i meningskonstruksjoner som går utover det partikulære. Leserne generaliserer, forklarer, gir argumenter og eksempler, og deler blir forsøkt satt sammen til helheter. De tenker seg forfattere som skrivende subjekter med et prosjekt eller en intensjon med skrivehandlingen. De leser med større historisk metabevisthet og bruker historisk kontekst til å tilføre tekstene mening. De er villige til å gi seg i kast med refleksjoner rundt begrunnelser for litteraturlesing. Gjennom tolking eller hermeneutisk tenkning finner de mening i alle tekstene, enten de er skrevet under opplysningstid eller 70-tallets feministiske retninger.

Holdningen til tekstene er også annerledes. Til forskjell fra de fleste ikke-leserne er litteraturen for leserne potensielt proppet med mening. Lesningene preges av en tro på at tekstene kan tilby dem nye tanker. De tenker seg altså at det finnes kloke tanker i tekstene som kan være relevante for dem selv om de er skrevet for lenge siden. Lesernes tolkningsmodus gjør at de aktivt søker mening i litteraturen, mens i ikke-lesernes manglende tolkningsmodus fremstår lesningene passive, uten kognitive behov eller språklige tilganger til en bredere meningskonstruksjon. Derfor representerer ikke de litterære tekstene mulige nye kontekster som initierer varierte leserroller. Det ser slik ut til at det er *en sammenheng mellom tolkningsmodus og læringsmodus*.

9.5.3 Et utvidet handlingsrom gjennom undervisning i litteratur?

Det kan kanskje synes som om resonnementet i dette kapittelet ender i en tautologi: Leserne har en annen holdning til fiksjonstekster fordi de har erfaring med og (derfor) affinitet til fiksjonstekster. Kapittelets analyser tyder imidlertid på at en for forståelse som inkluderer en fiktiv forståelsehorisont har større rekkevidde enn bare kompetanse til å tolke litterære tekster.

Som vi har sett tidligere, er narrativen redskapen «per excellence» for meningsskapning (Bruner 1986, 1990, 2003; Gee 1991, 2008, 2011; Scholes 1998; Wertsch 2002; Penne 2010, 2012), og de tre modiene for meningsdannelse, den intersubjektive, den handlingsordnende og den normative (Bruner 1996), blir gjennom narrative skjema samlet i en strukturert helhet. Dette er ferdigheter som alle informantene har (selv om portrettet av Stingo antyder at denne evnen er brukt mer begrenset i denne informantens selvframstilling). Narrativer kan samtidig være et middel for å overskride det partikulære. Ulike typer fortellinger, sjangre, finnes både som egenskaper ved teksten og i leserens hode (Rosenblatt 1978; Mossberg Schüllerqvist 2008; Penne 2006), og de har visse psykologiske eller kulturelle premisser. Middelet for å overskride det partikulære er tolkning som går ut over den tolkningen som beskrives i Bruners syntagmatiske tenkemåte.

Bruner tenker seg at paradigmatisk tenkemåte hviler på den syntagmatiske; målet for den paradigmatisk tenkemåten; dekontekstualiserte «sannheter», er fundamentert på de tre modiene som utgjør den syntagmatiske tenkemåten. «They yield meanings as forms of intimacy, as requirements of actions, as norms of appropriateness, and as knowledge *eo ipso*. Their incorporation into the narrative mode and propositional thinking is no less remarkable as an evolutionary achievement» (Bruner 1996: 101). Gjennom det intersubjektive, det handlingsordnende og det normative tolker vi vår hverdagslige verden. En tolkende modus er sentralt også i paradigmatisk tenkning, men da tenker vi oss en annen tolkning. Da handler det om å tre ut av det hverdagslige, det innforståtte og selvsagte, og møte verden med et reflekterende perspektiv (med unntak av særlig Silje, men også Donatila og Petter, er en slik tolkende modus for en stor del fraværende blant ikke-leserne. Isteden spilles tekstene opp mot egen identitet, eget her og nå. Dette finner vi mange eksempler på i alle avhandlingens analysekapitler). Da medierer språket ikke lenger bare følelser, nærhet og opplevelse, men en tenkning som knytter individet til «verden» gjennom et ikke-emosjonelt språk. Dette kan videre spesifiseres med Wertschs referanser til Vygotsky:

Vygotsky's line of reasoning is grounded in an analysis of how, various influences come into contact and transform action. Specifically, he was arguing that action which carried out in absence of or with a different mediational means is transformed with the incorporation of a new psychological tool. In the

«instrumental act», neither the individual nor the mediational means functions in isolation, and if examined in isolation neither can provide adequate foundations for an account of the action squarely in the irreducible tension between mediational means and the individual using them (Wertsch, Río og Alvarez 1995: 64).

Istedenfor   anta at individet er agenten for handlinger, at det handler alene, er det mer korrekt   snakke om «individual-operating-with mediational-means»: «It is only by using this designation that we can hope to provide an adequate response to the underlying questing. Who is it who carried out the action or, in the case of speech, who is it who did the talking?» (ibid: 64). For å kunne svare på disse spørsmålene i m te med sekundære diskurser, må man innta en annen tolkende modus enn den syntagmatiske. Når det gjelder de litterære tekstene, må man doble modusen; man må svare på to spørsmål samtidig; det er nemlig minst to som taler i de dramaturgiske tekstene; forfatteren og tekstens karakterer, og samtidig må man innreflektere sin egen posisjon som den lesende instansen. Mediert handling er spenningen mellom de medierende redskapene og individet som tar disse redskapene i bruk, og tolkning eller hermeneutiske sirkler oppstår bare når den inkluderer meta- eller paradigmatiske tenkning. Dersom de medierende redskapene endres, endres individenes identitets- og handlingsmuligheter, og det er blant leserne vi finner et språk som medierer en hermeneutisk bevissthet; det er leserne som kan besvare Wertschs spørsmål når informantene blir oppfordret til å snakke om de litterære tekstene.

Den siste av de tre modiene som spesifiserer den syntagmatiske tenkemåten, den diskursive/ ideologiske modusen (Bruner 1996), lukker tenkning inne i det kulturelle eller det spr klike. Dens kraft ligger i at dens premisser gir trygghet, tilhørighet, mening og sammenheng. «Obviously such «necessities» are not of the same order as causal necessities or logical entailments. Yet they have an enormous power in providing coherence and generality to meanings constructed under their contextual control» (Wertsch, R o og Alvarez 1995: 98). I disse «verdenene» skapes sammenheng innenfor premisser som ikke trenger begrunnelse. Problemet oppstår når disse betingelsene for å leve under visse kulturelle forhold, utelukker andre (sub)kulturer og skaper avstand til andre «verdener». Denne avstanden ser ut til å eksistere i forhold til de indre forholdene ved skolen. For gruppen ikke-lesere er det andre normer som er mer konsistente med deres A-identiteter som virker sterkere. Dette reduserer handlingsrommet deres i skolen, for eksempel i m te med de litterære tekstene.

Samtidig handler dette om noe mer en lesning av litteratur. Denne avhandlingen tenker seg ikke muligheter for absolutt individuell frihet, men muligheter for at individet kan bli friere fra lukkede diskursive meningsnettverk, en frihet som kan uttrykkes gjennom begrepet frivilling kontroll («deliberate mastery») (Vygotsky 1986: 186), en kontroll som er betinget av bevissthet. Skolens frigjørende mandat slik både Gee (2008) og Bruner (1986) definerer det, knytter seg til metaspråk, og Wertsch (1995) refererer til Vygotskys begrep mediert handling. Det handler om det samme som Vygotsky refererer til; å utvikle en tenkning som gjenkjenner argumenter som argumenter, antakelser som antakelser eller tro som tro, og samtidig et språk for å uttrykke en slik bevissthet. Det er bare når man behersker et slikt språk, at man har frivillig kontroll, det vil si å være i stand til å regulere språkbruk og tilpasse den til ulike kontekster. Det er bare når man behersker et slikt språk at man kan skape versjoner av «verden» som man kan forsvare, stå inne for eller se seg nødt til å revidere. Dette kan leserne, i alle fall i m te med de litterære tekstene. Det er leserne som løfter lesningene ut over det partikulære; de generaliserer, eksemplifiserer, sannsynliggjør og

argumenterer for sine påstander. De tenker seg at tekstene er skrevet med en intensjon og at denne intensjonen virker på leseren.

At leserne orienterer seg metaspråklig når de snakker om litteratur, blir altså sett på som et symptom som peker utover litteraturundervisningen. Dette viser seg også i lesernes vilje til å inngå i metasamtaler om overordnede mål for det faglige innholdet. Dette er derfor ikke snakk om en tautologi fra forskerens side. Innenfor denne avhandlingens analyser underbygges dette videre av informantenes fortellinger om film. Kapittel 4 viser de samme diskursive tendensene for de enkelte informantene som dette kapittelet. Metaspråket som brukes når det snakkes om litterære tekster, brukes på samme måte når det snakkes om film.

Betydningen av et språk om det fiktive kan underbygges videre av UNESCOs definisjon av literacy og dens vektlegging av muligheter til å gå inn og ut av tekstlige kontekster. En forforståelse om fiksjon er en forforståelse som støtter evnen til å gå inn i nye kontekster (Mossberg Schüllerqvist 2008; Olin-Scheller 2006; Penne 2010). Elevportrettene antyder at ikke-lesernes manglende forforståelse om det fiktive, gjør at enhver tekst møtes med en faktisk forståelseshorison, og at de tilnærmer seg de fiktive tekstene på samme måte som dokumentariske tekster. Det samme gjelder språket de bruker for å snakke om filmer. Filmene gjenfortelles også i handlingsreferatets syntagmatiske form av ikke-leserne. De leser tekstene innenfor begrensede kontekster. Mangelen på en slik forforståelse kan altså være signal på et literacy-problem som dreier seg om et begrenset handlingsrom i en mediehverdag der vi møter en mer eller mindre regissert og manipulert «virkelighet». Et språk om det fiktive reduserer slik medienes forførende makt (Scholes 1998).

Informantene som handler mediert innenfor en tolkende modus, har et stort handlingsrom overfor litterære tekster uansett hvilken kontekst eller tidsperiode de er skrevet i. Det ser derfor ut til at elever med språkregistre som inkluderer muligheter for å gå inn i nye kontekster i sterkere grad er i *læringsmodus*. Det ser nemlig ut til at det er av mindre betydning hvilken kontekst teksten har blitt til i for disse informantene. De skaper aktivt mening i møte med tekster uansett om det er opplysningstidstekster, modernistisk lyrikk, amerikanske «blockbusters» eller tekster om historisk utvikling.

Kapittel 10: Fire ulike tilnærminger til tekst

Int: Noe du har lest i det siste, dere har lest Shakespeare og Dorothe Engelbretsdatter, salmer.

D: Å ja. Ja, den Aftensalme var bra, var fin.

Int: Synes du det?

D: Ja. Og det var ikkje så vanskelig å skrive om den i forhold til de andre tekstene eg måtte skrive om og tolke.

Int: Hvorfor syntes du at Aftensalme var fin?

D: Eg syntes den hadde et tema som var interessant. Den snakket om døden og, ja, at alle vil dø en dag, og det er sant. Selv om du er rik eller ikke rik, så dør du, og du får ikke den rikdommen i himmelen, altså der du skal gå. (Donatila1)

Donatilas lille fortelling om Engelsbretsdatters «Aftensalme» innleder dette kapittelet om nærhet og avstand til tekst. Det skjer nemlig noe i løpet av den lille samtalen. Fra Donatilas praktiske vurdering av tekstens tema som enkelt «å skrive om», endrer hennes fortelling om teksten seg til en *nærhetsdiskurs*. Fortellingen handler om Donatila selv, om det hun tror på, om «sannheter» hun tror gjelder alle mennesker til alle tider. Det handler ikke om å forstå et skriveprosjekt, fiksjonskonvensjoner eller historisk kontekst. Det handler om nærhet mellom tekstuniverset og leseren, om en tilslutning til et tekstunivers. Donatila beskriver med få ord en god leseopplevelse, et møte mellom en leser og en tekst.

I dette kapittelet analyseres lesninger av de litterære tekstene *resepsjonsteoretisk*. Det vil si at tidligere kapitlers sentrale analytiske redskaper som identitet, narrative og metaforiske skjema ikke er hovedbegreper i dette kapittelets analyser. I stedet undersøkes ulike lesninger av tekster i lys av holdning til/posisjoner overfor tekst med utgangspunkt i begrepet *selvrefleksjon*. En selvrefleksiv analytisk avstand til tekst er et mål i norskfaget, enten vi tar utgangspunkt i dannelses- eller literacyperspektiver. I et dannelsesperspektiv kan man si at skolens litteraturundervisning er et tilbud om deltakelse i en sentral kulturform eller arena (Aase 2005). I et literacy-perspektiv handler skolens litteraturtilbud om trening i å erstatte rettferdiggjøring av eget ståsted og egne følelser med argumenter (Scholes 1998; Penne 2010; Olson 2003). I tråd med tidligere presenterte litteraturdidaktiske teorier er litterære tekster særlig egnet til oppøvingen av slike ferdigheter fordi de nettopp appellerer til det emosjonelle og det imaginære, men samtidig kan være gjenstand for analytisk tilnærming (Rosenblatt 1978; Maagerø og Tønnessen 2001; Iser 1978; Penne 2006; Aase 2005a; Mossberg Schüllerqvist 2008; Olin-Scheller 2006; Årheim 2007). Å tenke seg selv som deltaker eller å perspektivere eget ståsted må nødvendigvis inkludere refleksjoner rundt eget her og nå.

På samme måte som analytisk avstand til tekst er nærhet mellom tekst og leser er et mål i litteraturundervisningen. Nærhet forstås da som noe annet enn nærhet gjennom den intersubjektive modusen Bruner (1996) refererer til som en dimensjon ved syntagmatisk tenkemåte. Det handler om et tolkningsarbeid der en forforståelse om fiktive verdener er avgjørende fordi nettopp fiksjon må gripes med nærhet og avstand til «den virkelige verden». Evnen til å gripe dette doble forutsetter metaspråklig kompetanse; et refleksivt forhold til den normative/diskursive/ideologiske modusen. I tidligere kapitler har denne avstanden blitt beskrevet gjennom metaforen «å åpne opp» tenkning, i motsetning til «å lukke den inne». Tekstenes potensial for å åpne en diskursiv verden finnes dersom de presenterer en *annen* diskursiv verden enn den leseren befinner seg innenfor (Iser 1978; Maagerø

og Tønnessen 2001). Det er dette man må forstå med formuleringer som for eksempel *møte i tekst* og *kultur møter*, metaforer som signaliserer nærhet, og som ofte er brukt i både resepsjonsteorier og litteraturdidaktiske teorier. Tekster som bekrefter leserens/tilskuerens verden, (som for eksempel informantenes amerikanske favorittfilmer) krever ingen avstand, begrunnelser eller forklaringer. De krever heller ikke refleksjon rundt eget ståsted. Norskfagets tekster tilbyr derimot møter med andre kontekster og andre diskursive rom enn det som er tilgjengelig gjennom populærkulturen. Men som dette kapittelet viser, er det ikke sikkert de litterære tekstene gis et potensial for utvikling av metaspråklig kompetanse for en stor del av informantene, rett og slett fordi tekstenes normative verden ikke blir gjenstand for refleksjon, verken over egen eller tekstenes normative verden.

10.1 Det selvreflekterende subjektet

Donatilas lille historie om en barokk salme eksemplifiserer en god leseopplevelse som betegnes av en nærhetsdiskurs der teksten samstemmer med noe leseren selv mener eller allerede tror på. Men den refleksive avstanden finner vi ikke i denne lesningen. Fortellingen om salmen inneholder ingen vurdering av ideologiske aspekter, og salmen har heller ikke fått Donatila til å betrakte egne verdier med kritisk avstand. Hun har hatt en god leseopplevelse, noe man også ønsker at skolens tekstlesing skal kunne gi elever. Men i skolen etterspørres også noe mer. Som eksempelet Donatila viser, er ikke nærhet til tekst en premiss for metatenking. Men som vi skal se, kan det se ut til at metaperspektivet krever en form for nærhet til tekst.

Metaperspektivet som etterspørres både i literacy- og dannelsesperspektiver, har i tidligere kapitler blitt undersøkt gjennom historisk bevissthet, for forståelse med utgangspunkt i informantenes selvframstilling og gjennom den hermeneutiske holdningen til eldre og nyere skjønnlitterære tekster. Spranget mellom å påstå noe om historiesyn og dets sammenheng med litteraturlesing kan synes stort, men handler fundamentalt sett om det samme. Det handler om bevissthet om kontekst, enten det er historisk eller sjangermessig kontekst.

Hos Foucault finner vi begrunnelser for at meta må ligge til grunn for selvrefleksjon. Foucault peker på betingelsene for å innta en posisjon som et selvreflekterende subjekt (Foucault 1997). Evnen til å handle er ikke fullt ut determinert og heller ikke radikalt fri. Friheten til å gjøre motstand i det sosiale rommet befinner seg i en kontekst som både kan være støttende og begrensende. Dilemmaet har sin bakgrunn i at individet blir produsert av «verden», et sted hvor man alltid blir minnet på sin ufrihetssituasjon/-tilstand, samtidig som man, for å kunne tre frem som et individ, tvinges til å «produsere seg» ut fra repertoaret av diskurser som er kulturelt tilgjengelige. Dette betyr ikke, ifølge Foucault, at en ikke kan handle, at en ikke har «agency»-muligheter. Diskursene skaper bevissthet, og denne bevisstheten innebærer muligheter for motstand mot diskursenes makt fordi «det bevisste individet» selv kan ta i bruk diskursenes teknologier for makt. I et literacy-perspektiv vil en hevde at «agency»-mulighetene er knyttet til metakognisjon (Olson 2003; Gee 2008). Selvrefleksjon kan da forstås som en bevisst refleksjon over eget livs forhold/tilstander som en ikke har valgt eller kunne ha valgt selv (Foucault 1997, 1995a; Iser 1978; Maagerø og Tønnessen 2001).

Foucaults tanker om det selvreflekterende subjektet omfatter den hermeneutiske situasjonen mellom leser og tekst, så vel som for intervjusituasjonen der elevene blir bedt om å redegjøre for tankene som er nedfelt i tekstene de har lest. Betingelsen for å innta posisjonen som et

refleksjonsobjekt er «kunnskap» som deles av leser/tilskuer og teksten, *den andre*. I en dialog må begge ha en viten som gjør det mulig å fortelle/høre. Uten en slik viten vil dialogen stoppe opp.

10.2 Lesing som transaksjon

Det resepsjonsteoretiske perspektivet i dette kapittelet baserer seg i hovedsak på Rosenblatt arbeider (1978, 1995). Dette er fordi hun spesifikt peker på litterære teksters egnethet i oppøving av bevisst selvrefleksjon utover den syntagmatiske modusen. Litteraturundervisningens viktigste mål, ifølge Rosenblatt, er å oppøve fantasi, innlevelse, empati og fleksibilitet i tenking; betingelser for å delta som et ansvarlig individ i demokratiske prosesser:

Literature fosters the kind of imagination needed in a democracy – the ability to participate in the needs and aspirations of other personalities and to envision the effect of our actions on their lives.

Literature acts as one of the agencies in our culture that transmit images of behavior, emotional attitudes clustering about different social relationships, and social and personal standards.

Literature can reveal to the adolescent the diversity of possible ways of life, patterns of relationship, and philosophies from which he is free to choose in a heterogeneous, rapidly changing democratic society.

Literature may help him make sound choices through imaginative trial and error or experimentation – through experiencing in the literary work the consequences of alternative actions.

Literary experience may enable the reader to view his own personality and problems objectively and so to handle them better.

Literature, through which the adolescent reader encounters a diversity of temperaments and systems of value, may free him from fears, guilt, and insecurity engendered by too narrow a view of normality (1995: 212-3).

Norskfagets litteraturundervisningen er et sted der selvrefleksjon kan oppøves i dialog med «en annen», det vil si teksten og dens andre lesere (Aase 2005b). Betingelsene for en slik oppøving kommer frem gjennom de posisjonene overfor tekst som Rosenblatt kaller «aesthetic» og «efferent».

A person becomes a reader by virtue of his activity in relationship to the text, which he organizes as a set of verbal symbols. A physical text, a set of marks on a page, becomes the text of a poem or of a scientific formula by virtue of its relationship with a reader who can thus interpret it and reach though it to the world of the work (Rosenblatt 1978: 18-9).

Rosenblatt skiller mellom tekst og «poem». «A poem» er noe som blir til i møte mellom tekst og leser, en unik erfaring skapt av leseren under veiledning av en tekst. I analysen av informant-diskursene forstås teksten slik som et utgangspunktet for informantenes talehandling; «the poem».

10.2.1 To typer lesehendelser

Leseren av enhver tekst må aktivt dra veksler på tidligere erfaringer og på dette grunnlaget fremkalle «mening» fra språklige/tekstlige symbolsystemer og tekstsjangre. Rosenblatt foreslår to begreper for å skille hendelser som produserer lesninger av «poem» og av andre sjangre; estetisk og efferent lesning. Hun gjør dette, ikke ved å vise til tekstsjangeren alene, men også ved å vise til leseren. Leseren utfører ulike aktiviteter under estetiske og uestetiske lesninger. Hun omformulerer derfor spørsmålet «hva er forskjellen mellom lesninger av fiktive tekster og dokumentariske tekster» til «hva gjør leseren i de ulike typene lesninger?».

Forskjellen handler om ulikt oppmerksomhetsfokus under lesingen. I ikke-estetiske lesinger vil oppmerksomhetsfokuset primært ligge på kunnskapen som skal bevares etter lesingen; informasjonen som søkes tilegnet, den logiske løsningen på et problem eller instruksjonen som gjør leseren i stand til å utføre en handling etter lesingen. Når leseren med et slikt oppmerksomhetsfokus responderer på trykte ord eller symboler, er oppmerksomheten vendt utover mot begreper som skal huskes til senere bruk, ideer som skal testes ut eller handlinger som skal utføres etter lesingen. Rosenblatt kaller denne formen for lesing efferent (1978: 24).

Når det gjelder estetisk lesing, er leserens oppmerksomhet rettet mot det som skjer *under* lesingen.

[...], the reader [...] must decipher the images or concepts or assertions that the words point to, he also pays attention to the associations, feelings, attitudes, and ideas that these words and their referents arouse within him. Listening to «himself», he synthesizes these elements into a meaningful structure. In aesthetic reading, the reader's attention is centered directly on what he is living through during his relationship with that particular text (Rosenblatt 1978: 24-5).

Implisitt i distinksjonen mellom de to posisjonene, de to retningene som oppmerksomheten kan ha, ligger det også at den samme teksten kan bli lest enten efferent eller estetisk.

Den estetiske og den efferente holdningen former et kontinuum av mulige transaksjoner med en tekst. I overenstemmelse med ulike hensikter vil ulike lesninger finnes på ulike steder på kontinuumet, og vil kunne involverer «blandinger» av oppmerksomhet mot «indre» og «ytre» aspekter. Rosenblatts påstand er at lesinger uten forforståelse om forskjellen mellom det fiktive/estetiske og det efferente plasserer seg midt på kontinuumet. Derfor er det behov for å utvikle en hensiktsmessig selektiv holdning i skolen. Undervisning, for eksempel ved kombinasjonsstrategier (Mossberg-Schullerquist 2008), og testspørsmål rettet mot avkodingsforståelse kan forvirre eleven ved implisitt å fremelske ikke-litterær, efferent tilnærming når den egentlige hensikten er estetisk lesing (Rosenblatt 1995: xvii).

10.3 Refleksivt selv og handlingsrom

Informantene er kategorisert som «leser» og «ikke-leser» i kapittel 9. Dette kapittelets kategorier baserer seg på en annen tilnærming til det empiriske materialet. I foregående kapittel har kunnskap eller forforståelse blitt undersøkt gjennom historisk bevissthet og selvforståelse, og dialogen med teksten har blitt forklart gjennom denne kunnskapen. I dette kapittelet endres perspektivet til å handle om en posisjon/holdning som er eller ikke er selvreflekterende. Det er selvfølgelig slik at

holdning bestemmes av forforståelse, og at det er umulig å skille disse to. I analysen vil imidlertid *hovedblikket* hvile på *hva* som gjøres med tekstene, heller enn *hvorfor* det gjøres eller enn *hvordan* det gjøres. Informantenes posisjoner/holdninger overfor tekst slik de fremkommer i materialet som dette prosjektet har brakt frem, kan deles inn i fire ulike holdninger; *den meningssøkende*, *den skolske*, *den avvisende* og *den fritt assosierende*. Disse posisjonene blir i analysen av informantenes talehandlinger beskrevet og begrunnet.

10.3.1 Meningssøkende lesninger

Det refleksive subjektet trer frem i lesningene når det gjør greie for tenkemåtene som strukturerer de skjønnlitterære tekstene, samtidig som det posisjonerer seg i forhold til tekstens horisont. Da har man to tanker i hodet samtidig. Informantene som leser tekstene med dette doble blikket, involverer seg i tekstens «liv», «erfaringer» og tenkning samtidig som de inkluderer ett blikk på eget normativt/diskursivt/historisk ståsted. Denne holdningen kjennetegner *de meningssøkende lesningene*. Disse lesningene viser en åpenhet og fleksibilitet i møte med tekstene, men også tvil. Denne posisjonen kommer kanskje tydeligst frem i lesningene av eldre tekster. Her beskriver Håkon det han tenker seg er Holbergs prosjekt.

H: Eg tror Holberg prøver å opplyse om hvordan samfunnet er i Europa og hvilke muligheter det er til å forandre det. Og samtidig som han er veldig klar på at det er undertrykking. Ja, eg tror han ønsker et mer rettferdig og likestilt samfunn. [...] Men det som eg synes har gått igjen i mange av de tekstene, er at han holder med de svake, da, at her [Erasmus Montanus] holder han med bøndene på en måte, i Maskerade så holder han med de unge, i Hunder og katter liker han katten best selv om det er hunden som er mest populær. Selvfølgelig, det er jo hans personlige mening. Og i Niels Klims er det kvinnen som lider, eller mennene da. (Håkon2)

Holbergs tekster fremstilles av Håkon som bygd på en fundamental spenning mellom to eller flere diskurser, de rådende på Holbergs tid og Holbergs kritiske perspektiver på disse. Håkon har ikke sitt eget ståsted som målestokk for alt som er godt eller rett, eller forventninger om at tekstene skal speile ham selv eller fortellingen om hans eget land eller samfunn. Dette gjør ham i stand til å vurdere, argumentere og tenke seg inn i et annet menneskes prosjekt; et prosjekt som finner sted i en annen tid og under samfunnsforhold han selv ikke har erfart. Og dette finner Håkon interessant. Han har det doble blikket, metablikket på teksten. Han leser teksten med en fiktiv forståelsehorisont, noe som blant annet viser seg i at han tenker seg at det er en forfatterfunksjon med et visst verdisett som nedfeller seg i skrivehandlingens prosjekt. På samme tid som Håkons lesninger kommer frem gjennom kritisk avstand, markerer lesningene også nærhet, noe som viser seg i hans vurderinger av Holbergs prosjekt som klokt og fornuftig.

Håkons holdning handler ikke bare om en spesifikk interesse for Holbergs tekster. Dette er nemlig ikke et enkeltstående eksempel fra intervjumaterialet med Håkon. Det er en posisjon som er gjennomgående i Håkons møter med litterære tekster. Her snakker han om modernistisk lyrikk:

H: Det som eg jobbet mest med var «Fra en annen virkelighet» av Gunvor Hofmo. Det er så nært, sånn historisk sett sant, nesten alle har en bestefar eller oldefar som har opplevd det også, ja, de aller fleste har sikkert hørt, har hørt historier, og mange av de følelsene de diktene beskriver, passer utrolig godt med fortellinger man har hørt da. Man vet jo faktisk ganske mye om hva som faktisk skjedde sant. At man kanskje, på en måte at man særlig godt kan forstå fortvilelsen eller meningsløsheten de må ha

følt med en sånn krig. Og så er det uttrykt veldig bra. Ett annet, det har ikkje med etterkrigstiden å gjøre, men «Storbynett», det var vel Rudolf Nilsen tror eg, som også beskriver den tryggheten det gir med alt som er menneskeskapt og hvor trygt det er, men samtidig som det er med en viss bismak han også beskriver det, som på en måte, eg føler det er veldig godt skrevet først og fremst. Men så kan det liksom ses i så mange perspektiver hvis du tenker globalt på all den menneskelige ... fører til, eller hvordan noen deler av verden utnytter andre, eller bare rent sånn hvordan våre valg og handlinger påvirker oss alle og også planeten vi lever på da. Og så et annet som var godt i den sammenheng var «Landskap med gravemaskiner» eller hva det het, som også på en måte..

H: Ja, Rolf Jacobsen..

H: Ja, beskriver hvor brutalt det kan se ut da. Det er sånt svært anleggsområde med maskiner og fyllmasser og i det hele tatt hvordan på en måte alle disse små skattene som finnes rundt om i naturen blir spist opp litt etter litt da.

Int: Ja, for det at, det som jeg føler litt at du sier da, at, og nå må du si om du er enig eller ikke da, at de tekstene som du nevnte da, at de kan på en måte bidra til at du kan forstå litt mer av deg selv og at du forstår litt mer av andre. Er det riktig?

H: Ja, at de på en måte beskriver en følelse som de har hatt, som eg kan kjenne meg igjen i da. ..

Int: Er det en universell følelse som alle kan kjenne seg igjen i?

H: Ja, eg tror det er en følelse som alle kan relatere seg til. Men om de er enige eller om de syntes at det er sånn det er, det er individuelt liksom. Men det er en følelse eg tror det er noe alle kan kjenne seg igjen i, og så kan de heller være uenige etterpå. (Håkon5)

Håkon «kobler seg på» tekstene via interessen og følelsene som tekstene vekker i ham. Påkoblingen skjer på tre måter; historisk nærhet konkretisert gjennom eldre bekjentes erfaringer, egen bekymring for miljøendringer og en allmenn gjenkjennelse av en følelse uansett meningsstandpunkt. Håkon skaper rett og slett nærhet der man kunne ha tenkt seg at han kunne ha skapt avstand; diktene presenterer gammelt tankegods, er bakstrevenske eller uaktuelle. Dette er ikke Håkons utgangspunkt. For Håkon er diktene proppet med mening, og meningskonstruksjonen er for en stor del forankret i følelsenes diskurs, men samtidig i den paradigmatisk tenkemåten, diskursen der man argumenterer og begrunner: Man kan være enig eller uenig, men følelsene kan man kjenne seg igjen i, de er allmenne. Og det er måten det er skrevet på som skaper denne nærheten for ham, dette som Håkon kaller «godt skrevet». Denne posisjonen karakteriserer estetiske lesninger.

At the aesthetic end of the spectrum [...] the reader's primary purpose is fulfilled *during* the reading event, as he fixes his attention on the actual experience he is living through. This permits the whole range of responses generated by the text to enter into the center of awareness, and out of these materials he selects and weaves what he sees as the literary work of art (Rosenblatt 1978: 27-8).

Håkon kommuniserer med tekstene gjennom selvrefleksjon. Han tar inn over seg de følelsene teksten uttrykker, «betrakter» dem på avstand, og inkluderer dem når han samtidig tenker ut i verden, i historien, i samfunnet. Dermed klarer han å fastholde både tekstenes konkrete meningsinnhold og et mer utvidet perspektiv på tekstens mening.

På lignende måte kommuniserer også Jon med det faglige stoffet gjennom selvrefleksjon. Til å begynne med fant han lite mening i undervisningen om det moderne gjennombrudd.

Int: Dere er akkurat ferdige med det moderne gjennombrudd nå, og hvordan synes du det har vært?

J: For å si det sånn, som eg skrev på den vurderingen min da, eg syntes det var veldig lite interessant i begynnelsen, helt til det gikk opp for meg at det var mulig å sette det i sammenheng med de periodene vi har vært gjennom før, og så i tillegg kunne trekke paralleller med andre fag som eg har

vært gjennom, for eksempel tenker eg spesielt på det moderne gjennombruddet og industrialiseringen av Norge på 1850-tallet og hvordan de liksom har vært litt i sammenheng gjennom årene. (Jon3)

Fortellingen om Jons manglende motivasjon får sitt vendepunkt når han ser at norskfagets behandling av perioden har relevans utover norskfaget og kan kobles til noe utenfor tekstene. Å gi legitimitet for det norskfaglige gjennom andre fag, er ikke Jons vanlige strategi, og det er heller ikke poenget her. Det viktige er at Jon finner mening til slutt.

Int: Mmm. Du, er det noe av litteraturen som du har likt godt?

J: Æh. Ja. Eg likte... når var det... først og fremst, ja, den kunstneriske, billedkunst, som fenget meg i begynnelsen da. Men teksten om Albertine for eksempel, var jo ny. Eg hadde ikkje lest noe sånt før eg kom til den perioden. Og Karen og Karens jul er jo også... ja, eg har jo hørt de før. Tidligere, barneskole og sånt. Men nå kan eg liksom se likheter og forskjeller mellom alle disse tekstene fra realismen og naturalismen. (Jon3)

Jons fortelling om undervisningen, hans medierte handling, om det moderne gjennombrudd kulminerer med hans egen erfaring av å få øye på distinksjoner mellom tekster skrevet under ulike ideologier og disse distinksjonenes relevans for å forstå annen kunst og generelle tendenser i samfunnet. Det er altså snakk om en posisjon som er åpen for sekundære diskursers relevans. Jons fortelling blir en fortelling med en lykkelig slutt der det faglige til slutt får sin kontekst og sin koherens, der nærhet til det faglige stoffet skapes. Det hele gir mening og relevans for Jons diskursive identitet; den meningssøkende fagpersonen, når han øyner at tekstenes mening strekker seg utover det partikulære.

Ideer om danning innebærer et refleksivt subjekt som utvikler et blikk for sammenhenger mellom eget selv og «verden(skunnskapen)» (Iser 1978; Maagerø og Tønnessen 2001; Ziehe 1989, Aase 2005). Ett av de klareste eksemplene på en slik prosessualitet i dette prosjektets materiale er Fridas selvframstilling i møte med et utdrag fra *Niels Klims reise til den underjordiske verden*.

Int: Kan du se at dette er en opplysningstidstekst? Og da tenker jeg i forhold til en barokk tekst?

F: Ja. Det kan eg. Altså; det er jo fornuften i det hele egentlig. Fornuft fantes jo ikke i barokken, mener eg. Det er ingen som er fornuftige når de lever et liv i bås og venner seg til en stor, ett eller annet der oppe som de ikke vet finnes en gang. Så eg tror fornuften er det største, største skillet mellom de tidene, og Ludvig Holberg var veldig på det med fornuften i det utdraget vi leste. Det stod et sånt langt sitat fra ett eller annet, eg husker ikkje helt hva det var. Eg skrev det inn i tentamenen min, men det var at ... Det handlet om fornuft da, det var veldig lett å se at det handler om fornuft, selv om det var veldig vanskelig fremstilt det han gjorde. Han tok et eksempel i et skuespill og en vis mann og det var liksom veldig vanskelig å liksom skjønne det hele, da. Så måtte jo lese de n-ten ganger. Men fornuften tror eg er det som skiller det mest. Det er liksom trist og alt er drit i barokken og «eg vil ikkje leve». «Alle er teite, og eg vil leve et liv etter døden» liksom. Men her er det liksom mer «eg vil leve» og «eg vil ha frihet og gjøre de tingene eg har lyst til og eg vil ha de samme rettighetene alle andre har». Og fornuften den er, fornuft er fint. Eg er en tilhenger av fornuft. (Frida2)

Frida gjør eksplisitt uttrykk for hvorfor barokk- og opplysningstidstekster har ulik virkning på henne. Det har å gjøre med de ulike ideologiene; deres forhold til fornuften. Man kan tenke seg to måter å være deltaker i en tekst på, motstander eller tilhenger. «[...] the text serves as a blueprint, a guide for the selecting, rejecting, and ordering of what is being called forth; the text regulates what shall be held in the forefront of the reader's attention» (Rosenblatt 1978: 11). Frida avviser, med argumenter,

barokkens dogmatiske tenkning, men Holbergs opplysningstidstekst finner gjenklang hos henne. Hun har hatt vanskeligheter med å forstå teksten, hun husker ikke hvor mange ganger hun leste den, men mener hun endelig har fått tak i tankeinnholdet, og hun slutter seg til helhjertet til det.

Int: Ja, naturbegrepet slik vi er født i forhold til barokken da, hvordan kan du...?

F: Nei, altså; eg tenker i barokken var det; «du skal leve etter hva Gud vil og det står sånn og sånn og du skal ikkje gjøre det og du skal ikkje gjøre det, og da får du belønning for det etter at du dør» liksom. Og at de menneskene på den tiden i det hele tatt trodde på det, det synes eg er helt sykt, det er helt sinnsykt at det skjedde i den tiden. Men eg tror at det har vært sunt for menneskeheten altså for det på grunn av det så kom opplysningstiden og der kicker det inn at der er liksom... de blir litt opptatt av seg selv, vil eg si. At de tenker litt mer på altså, «hvorfor skal eg tro på noe som kanskje ikkje fins», og «hvorfor skal eg leve i en bås og ikkje leve sånn som eg er født. Eg er født et fritt menneske, og eg er født med alle rettighetene som andre har, eg er ikkje mer eller mindre verdtt enn noen andre» liksom. Så, ja. (Frida2)

Fridas tilslutning til opplysningstidens åpning for individualitet og pluralitet i tenkemåter, gjør at hun deltar i tekstens univers med stolt engasjement. Samtidig er det viktig å se at hun også deltar i barokkens univers. Når hun snakker om barokken, tilkjennegir hun at hennes vurdering er subjektiv. Og hun gir argumenter og forklaringer på sin avvisning av «det barokke verdensbildet». Det er ut fra eksplisitt forklarte humanistiske idealer at hun markerer avstand til barokkens dogmatiske tenkning. Dette må også forstås som selvrefleksjon.

Ahmed blir også lett deltaker i norsketekstenes verden. Her snakker han om utdraget fra Brantensbergs *Egalias Døtre*:

A: Vel, det utdraget vi leste da, det var jo fra en gjeng med gutter som skulle opptre på et sted da, det var vel en form for ball. Ja. Og den beskrev hvordan de guttene tenkte og hva de følte om å skulle på scenen og opptre. Og det som skjedde, med jentene, de begynte å drikke, eller de prøvde å få napp eller. Hehe. Og det den teksten gjorde da, det var jo å skifte på rollen mellom menn og kvinner. Og på en måte, sett fra, altså, hvis menn og kvinner hadde skiftet rolle helt sånn hundre prosent da, og ordet 'kvinne' ble byttet ordet 'mann' da. Ja, og sånn.

Int: Æh. Fikk den teksten deg til å tenke noen nye ting eller?

A: Jo da, den gjorde vel det. Hehe. Altså, men det føltet som om noen bare hadde skrevet en tekst, og så etterpå bare skiftet ordet 'mann' med ordet 'kvinne' og så bare byttet om alle navnene. Eg kan godt tenke meg at en sånn tekst lett kunne blitt skrevet i dag også om en kvinne, mens så fort det blir en mann, så begynner du å tenke annerledes, du tenke «oi, sånn burde det ikkje være». Ja. Hehe.

Int: Så hvilken effekt på en måte hadde det at du hadde den inverterte kjønnsgreien?

A: Hehe. Det var jo først litt komisk da å lese alle de ordene som ble byttet om på da, det var jo skrevet sånn for å beviset at språket vårt faktisk diskriminerer. Ja. Men du tenker også at det er litt kipt at det er sånn. Du får den følelsen av at det burde jo ikke være sånn. Men det er faktisk sånn. (Ahmed5)

Ahmed tenker seg at teksten handler om noe mer enn seg selv. Teksten vurderes med distinksjonen mellom det som «er» og det som «bør» være. Gjennom en tekst som beskriver et omsnudd kjønnsrollemønster, får han øye på hvordan ting «er», men også hvordan de «bør» være. Teksten «tar med seg» Ahmed ut av vanetenkning omkring manns- og kvinneroller og får ham til å stille spørsmålsteget ved dominerende normer, normer som han mener nedfeller seg i språket. Men Ahmed stiller ikke bare spørsmål. Han går lenger og feller en dom; «det burde jo ikke være sånn». Dette er ikke en dom formulert i primærdiskursens rettferdiggjørende modus. Nærheten til

tekstuniverset kommer frem som en vurdering som baserer seg på en erfaring han har gjort gjennom en sekundærdiskurs beskrevet som en språklig utprøving i en fiktiv verden.

Gjennom refleksjoner rundt betingelsene som alle mennesker lever under, konstruerer Silje, gjennom sin fortelling om Anders i Hoels «Den første», mening og gir utdraget relevans for seg selv og andre.

Int: Husker du hva den handlet om? Den handlet om Anders og Alfhild blant annet.

S: Å ja. Den handlet jo om Anders som var forelsket når han var, ja, du fikk høre om forskjellige forelskelser han hadde. Og hvor han ble forelsket i en jente fra byen, men som dro vekk igjen da til slutt. Og at han slo opp med den ene kjæresten fordi ... på grunn av at søstrene hans ertet han sånn for det.

Int: Mmm. Æh. Kan du, kunne du liksom, kan man se i den teksten at Sigurd Hoel er opptatt av psykologi?

S: Ja. På grunn av måten de rundt deg kan påvirke deg. Du ser jo det igjen i at søstrene, han likte jo virkelig den ene kjæresten sin. Men søstrene plaget han så mye at de fikk ham til å slå opp med henne og gjorde så mye narr av ham at han endte med å gjøre noe han ikkje ville egentlig. Og som påvirket ham i forholdet seinere, når han ikkje klarte å si at han elsket den neste kjæresten.

Int: Ja, huff, eg fulgte ikke helt med når du snakket nå. Hvorfor tenker du at han ikke kunne si «jeg elsker deg»?

S: På grunn av at han hadde det så vanskelig når, ja, søstrene plaget han sånn at han ikkje hadde sagt, ja, de hadde vel påvirket han sånn at de hadde ødelagt for ham.

Int: Ja. Så noe var ødelagt på en måte?

S: Ja.

Int: Æh. Da har du egentlig sagt, for det neste spørsmålet mitt er, ja, hva tror du at Sigurd Hoel ville vise med denne teksten?

S: Det er hvordan man blir påvirket av folk rundt seg, og hvordan de kan få deg til å gjøre valg som du gjerne ikkje ville ha gjort. Men som du ender opp med å gjøre likevel, og hvordan de valgene igjen påvirket deg seinere og i dette tilfellet ødelegge for din egen lykke, da. (Silje5)

Siljes konstruksjon av tekstens relevans kommer til syne gjennom en kobling mellom tekstens horisont og kunnskap hun har om betingelsene som mennesker lever under; vedvarende sosialt press og påvirkning fra menneskene rundt en kan føre til at man handler mot bedre vitende. Dette minner om Donatilas tilslutning til «Aftenssalme», men Siljes er mer eksplisitt og utdypende når hun argumenterer for at teksten er meningsfull. Å fremstille litterære tekster som *eksempler* på allmenne forhold karakteriserer også hennes fortelling om Nora; det handler om individets forhold til det kollektive. Silje mener at man i vår tid fremdeles står foran en frihetskamp og eksemplifiserer hvordan endring kan skje med referanse til *Et Dukkehjem*.

Int: Du, det som du sa nå, ser du en sammenheng med for eksempel Et dukkehjem?

S: Det var jo det at hun ikke kunne bryte ut.

Int: Ja, men det gjør hun.

S: Ja..

Int: Hun gjør det individuelle valget på tvers av alt.

S: Ja, det blir jo det samme. Å bryte ut som hun gjør i Et dukkehjem, så er det for å få en forandring som vi må gjøre. Og det er det samme som vi må gjøre, for at det skal bli en forandring så må vi bryte ut av de rammene som er satt rundt oss. (Silje5)

Det selvrefleksive kommer til uttrykk på ulike måter i de meningssøkende lesningene. Felles for dem er at de inkluderer etiske vurderinger av ideologier og sosiale praksiser, samtidig som disse vurderingene gis relevans i lesernes sosiale rom. Tekstene gir slik betydning utover historienes handlingselementer. For lesere som posisjonerer seg på denne måten overfor tekst, er norskfagets litterære tilbud potensielt proppet med mening.

10.3.2 Skolske lesninger

Begrepet «skolsk lesning» blir brukt om lesninger der informantene refererer til det de tenker skolen forventer at de skal «kunne» etter å ha lest en tekst. Disse lesningene er «avsluttet» etter at undervisningen er over, det vil si at tekstene ikke avføder refleksjon utover det leserne tenker seg er «pensum». Lesningene som kategoriseres som «skolske», er preget av lojalitet til skolen, men de innreflekterer ikke mer skjulte overordnede mål eller krav norskfaget stiller til høy litterær kompetanse. Karakteristisk for disse lesningene er at leseren/fortelleren ikke aktivt forholder seg til tekstenes verdiunivers. I disse lesningene gjenfinnes ikke nærheten eller dialogen med tekstuniverset som kjennetegner de meningssøkende lesningene, og heller ingen emosjonell avvisning av tekstene slik vi skal se «de avvisende lesningene» signaliserer. Tekstholdningen kommer isteden frem i en skolediskurs der lesningene får preg av rituelle, skolske handlinger.

Int: Og ville du kunne sett at den Niels Klim-teksten ikke var en barokktekst?

Ø: Æh... Den tror eg ikkje ville vært det egentlig, etter min mening.

Int: Og kan du begrunne det?

Ø: Æh... Ja, eg kan prøve. Nei, det har egentlig ikkje så mye med sånn... altså; Den historien om det der i Cocklecu ville eg ha sagt var mer... handler mer om sånne rettigheter og sånne ting fra... det er vel kanskje mer opplysningstid enn romantisk tid, kan man si.

Int: Dette med rettigheter er jo en sentral ting i opplysningstiden, ja. Du, hvis du tenker på ordet liksom, opplysning, hva tenker du da?

Ø: Da tenker jeg ... fakta fra en tid der det ble gjort mye. Der det ble skrevet mye fakta og. Ja. Mange diktere skrev mye forskjellig. (Øystein2)

Øysteins svar er et eksempel på forskjellen mellom informanter som forteller om hvordan det de har lest har *betydning* for dem og informanter som refererer til det de *husker*. Det dreier seg altså om en forskjell mellom å *huske* og å *tenke* eller mellom å *være tilskuer til* eller *deltaker i* tekstuniversene. Øystein «husker» viktige kjennetegn ved opplysningstid, men fordi han ikke forsøker å konstruere en sammenheng mellom det han husker og teksten, fordi fragmentene han husker ikke blir forsøkt satt sammen til en helhet, uteblir den potensielle meningsdannelsen. Strategiene for å fjerne ambivalensene i møte med teksten er rett og slett for få. Derfor kan han heller ikke være en deltaker i Holbergs tekster slik Frida og Håkon kan. Lesetransaksjonen preges isteden av en efferent holdning til lesehandlingen.

Rosenblatt beskriver den «ekstreme» efferente holdningen til tekst.

At the extreme efferent end of the spectrum, the reader disengages his attention as much as possible from the personal and qualitative elements in his response to the verbal symbols; he concentrates on what the symbols designate, what they may be contributing to the end result that he seeks- the information, the concepts, the guides to action, that will be left with him when the reading is over (Rosenblatt 1978: 27).

En upersonlig og kvantitativ opprømsing av innholdselementer er kanskje det meste fremtredende trekket i Øysteins omtale av utdraget av Krohgs *Albertine*:

Ø: Ja, det begynner jo da med at Albertine står og ordner seg på håret og plutselig banker politikonstabelen, Fredriksen var det han het, han banker på døren, og hun åpner, hun står med en sigarett i hånden da som hun nettopp har tent, den må hun skjule inni håndflaten for at han ikke skal se det. Han kommer med en politiinnkallelse, der det står at hun er innkalt til politimester Winter som... hos politilegen, Winter har tidligere voldtatt Albertine. Æh... og denne meldingen da, det er vennene hennes som har klaget på henne da, og hun kan også se dem, de står nede i døråpningen da når konstabelen kommer på døren da. Ja. Hun skulle møte klokken ti om morgenen, og dagen etter så møter hun der da, og så kommer hun inn på kontoret til Winter, og det var den scenen vi tok, derfra tok vi fra i skuespillet. Og der forteller han at hun har dårlige venninner, og at hun har blitt sett med en fra byens beste familier, altså, hun Albertine her, hun er jo en fattig sypike i Kristiania og hun hadde det ikke så veldig bra, æh, det ender jo med prostitusjon, men hun ville jo ikke til politilegen, for hun vil jo ikke dette her da. Men så forklar... bare ler hun av han Winter når han snakker da, altså hun kommer med replikken som for eksempel: «Du må hente skoene dine snart» og såne ting. Og ... Han blir sint da, og sier at «du skal snart få noe å le av». Og så blir hun tatt inn til politilegen, og hun må altså ta disse testene da, for å bli prostituert.

Int: Ja, vil hun bli prostituert?

Ø: Ja nei, hun vil ikke det. Altså, poenget som vi har, forresten, det har eg glemt å si, vi har trukket frem en problemstilling da, det er i denne historien da, det er prostitusjon på 1800-tallet. Altså hva som førte til prostitusjon, det var jo det at fattige sypiker i Kristiania for eksempel, de hadde veldig dårlig inntekt og veldig dårlige familievilkår og ja, derfor så endte det med prostitusjon.

Int: Ja, du, han Winter, han er jo ikke akkurat noen helt.

Ø: Nei.

Int: Hvorfor vil han at hun skal inn til politilegen og de greiene?

Ø: Ja, altså, det var det ja, Æh...

Int: Det står ikke... Det er bare...

Ø: Nei, det står ikke. Det er jo på en måte, ja, vet du hva, eg er faktisk ikke helt sikker, men hvis eg skal gjette, så er det egentlig for å være stygg med henne og presse henne til noe hun ikke har lyst til.

Int: Du vet at hvis han får henne inn i de prostitusjonsregistre, så trenger han ikke være så redd for hennes anklager om voldtekt.

Ø: Ja, det kan det jo også være, ja! Stemmer. Mmm. (Øystein3)

Øysteins oppmerksomhet under lesningene har vært rettet mot det han skal huske *etter* lesingen, og han husker utrolig mye. Fortellingen om Albertine trer frem i handlingsreferatets syntagmatiske tenkemåte proppet med detaljer. Øystein husker en enorm mengde kvantitative handlingselementer og knytter dem sammen til en slags narrativ. Den strenge kronologien er bare brutt opp av enkelte opplysninger om fremførelsen som hans gruppe hadde av teksten i løpet av *Det litterære programmet*. Problemstillingen som oppgis er en sosiologisk eller historisk problemstilling og knyttes ikke til naturalismens modell for fremstilling av litterære karakterer. Øysteins gjenfortelling gir ingen signaler om en estetisk leseholdning. Det er ingen aktiv involvering i tekstuniverset, ingen tolkning og det er ingen løsning på plottet som kunne ha tilført fortellingen mening. Det er viktig å minne om at Øystein aldri lest romanens slutt. I norskboka er det bare trykt et *utdrag* av romanen. Det er altså sannsynlig at Øystein ikke vet hvordan det går med Albertine. Det er lett å tenke seg at lesing av utdrag av fiktive tekster uten begynnelse eller slutt forsterker en efferent leseholdning. Denne reservasjonen kan forklare alle eksemplene på skolske lesninger. Meningskonstruksjonen rundt tekstene må konstrueres gjennom noe annet enn den fiktive helheten, og hos de skolske leserne blir

dette «annet» det de tenker seg skal huskes av handlingselementer og personkarakteristikk. Med unntak av Ravis fremstilling av Kiellands «Karen» og Zofias gjengivelse av Stenersens «Drift» baserer alle de skolske lesningene seg på tekstutdrag.⁵⁰

Den skolske holdningen til tekstene er også tydelig i Cindys fortelling om *Et dukkehjem*:

C: Eg husker ikkje helt, hehe. Og mannen er på en måte han som bestemmer i huset, og har en bra jobb og tjener bra og sånt. Men konen, hun har på en måte ikkje så mye rettigheter. Og mannen kaller henne for lerkefugl eller ekorn og sånne ting. Og.. men hun prøver hele tiden å trosse det mannen hennes ikkje vil at hun skal gjøre. Og til slutt... og liksom fremover i stykket så tar hun liksom opp et lån hos en hva var det, eg husker ikkje hva han heter, men en fyr i alle fall, for å hjelpe mannen sin, men det vet ikkje mannen. Og til slutt prøver mannen hennes å jage henne vekk fra huset eller selve byen for å si det sånn. Og til slutt gjorde hun det. Men det var ikkje fordi mannen jaget henne vekk, men heller fordi hun ville gjøre det. [Uhørbart] med seg selv. Så det var det. Og så hadde de to barn, tror eg. (Cindy3)

For Cindy handler *Et dukkehjem* om en ekteskapskonflikt, og hennes historie er koherent i forhold til dette plottet; konflikten ender med at kvinnen forlater mannen. Handlingselementene står delvis i et fragmentert eller uforklart forhold til plottet. Cindys fortelling avsluttes med «det var det»: Hun har gjort seg ferdig med fortellingen. Teksten er ferdiglest, lesehandlingen er over, og hun sitter igjen med et handlingsreferat. Til slutt legger hun til «Og så hadde de to barn, tror eg». Sammen med «det var det» er den avsluttende bemerkningen et signal i retning av at Cindy forstår sin oppgave i arbeidet med teksten som en efferent lesehandling; en skolsk rituell handling der den gitte historiens innholdselementer skal huskes som en oppsamling av fakta satt sammen til en mer eller mindre sammenhengende narrativ.

Int: Hva vil du si at temaet er for noe, i stykket?

C: At det var om mye undertrykkelse av kvinner. At han vil vise det på en måte.

Int: Men hun hadde det jo ikke så ille, sånn materielt.

C: Nei, ikkje akkurat. Men eg er ikkje sikker, men eg mener liksom det er en ting [uhørbart] og det var ikkje så mye likestilling. Nora hadde ikkje jobb, hun måtte være sånn, måtte være hjemme og rydde huset og lage mat og sånne ting og passe på ungene. Det var på en måte kvinnens jobb istedenfor å gå ut og virkelig jobbe og tjene penger.

Int: Hva tror du at Nora gjør etter at hun er gått?

C: Æh... Det vet eg ikkje faktisk. (Cindy3)

Teksten leses med en avstand som ikke er analytisk. Som hos Øystein er det få tilløp til tolkning. Cindy har ingen spørsmål til teksten; det hun ikke vet/husker, det vet hun ikke. Det er ingen driv mot å «tette hullene» (Iser 1978) i fortellingen. Fortellingen får preg av å være idiosynkratisk; uten mening utover seg selv. Derfor kan man lett tenke seg at tekstlesingen ikke fremstår som meningsfull for Cindy, slik den antakeligvis heller ikke gjør for Øystein. Kanskje kan den bare få sin begrunnelse i en skolekontekst slik vi har sett mange av informantene begrunner litteraturlæsning: «Man skal lese tekstene fordi det er noe man skal kunne på skolen».

⁵⁰ Utdragenes manglende narrative helhet er imidlertid ikke hele forklaringen på manglende meningskonstruksjon, for også majoriteten av de meningssøkende lesningene baserer seg på utdrag. Den utbredte bruken av utdrag i norskfagets antologier får en bredere diskusjon i avhandlingens avsluttende diskusjonskapittel, men det er allerede klart at Øysteins «estetiske» meningskonstruksjon rundt teksten vanskeliggjøres når han ikke vet hvordan fortellingen (begynner eller) slutter. Heller ikke periodebetraktelsen hjelper ham da.

Som vi så i portrettet av Petter i kapittel 9, ser han ingen mening i å lese skjønnlitterære tekster. Han gjør det for å holde karaktersnittet oppe. Denne instrumentelle holdningen til teksten viser seg også i omtalen av utdraget «Den første» fra Hoels *Veien til verdens ende*:

P: Ja, den begynner jo med at de da kanskje er et kjærestepar, og hun sier at han må si at han elsker henne, og det vil han ikke si, og så spør hun da om han noen gang har vært glad i noen før og, så var moren inni bildet, han elsket sin mor, og så skulle de da. Men han kunne ikke si at han elsket henne, men han kunne si at han var glad i henne, det var ikke noe problem. Og så da kysset de, og det var litt rart for begge to. Det husker eg. Men det var ikke mer enn det. (Petter4)

Petter er tilfreds med sin gjenfortelling. Den er fullført og «forseglet med et kyss». En estetisk lesning kjennetegnes av at leseren klargjør og fremfører sin respons på verket. Dette punktet har to premisser: Leseren må ha en kritisk bevissthet om egne reaksjoner og en mer adekvat persepsjon av meningspotensialet i teksten (Iser 1978; Rosenblatt 1995). Dette viser seg i fullt monn i Håkon, Ahmed og Fridas lesninger, men det finnes få spor av kritisk bevissthet til egne reaksjoner i de skolske lesningene. Dette er heller ikke Petters ærend. Han skal huske teksten i tilfelle han blir spurt om den i en vurderingssituasjon. Og Petter kan gjøre greie for innholdselementene i teksten, men ingenting tyder på involvering i tekstens univers eller tenkning. Hans opplevelse av teksten gir ikke grunnlag for refleksjon. Gjenfortellingen speiler ingen ny innsikt, det er ingen spor av engasjement eller innlevelse: «Det var ikke mer enn det.»

Hovedtyngden av lesningene i informantmaterialet kan kategoriseres som skolske lesninger. Denne posisjonen må forstås som å være i overenstemmelse med det disse informantene tenker er meningen med tekstlesningen; å huske handlingselementer innenfor en narrativ struktur. Men det konstrueres ikke noe meningsinnhold utover det rituelle. Eksemplene er mange. Ravi gjør som han blir bedt om når intervjueren ber han om å gjøre rede for haren («kaninen») og revens funksjon i Kiehlands «Karen» og gir en tolkning slik han husker den ble presentert i klassen; «det var noe sånt».

Int: Men Karen da. Hvilke problemer er det som blir satt under debatt der?

R: At... maktbruk, tenker eg. At kvinner blir misbrukt på den tiden og at de ikke hadde så mye makt på sin side og det hadde mennene. Og på den måten så brukte han postmannen Karen. Det er egentlig kvinnerollen som er satt under debatt i Karen, vil eg tro.

Int: Husker du at det var noe med en rev og en hare også?

R: Ja, at de var metaforer. At reven var liksom postmannen og Karen var kaninen. At kaninen klarte å rømme, at den klarte å unngå reven. Og det var egentlig Karen, den ekte Karen, som reddet kaninen. Det var noe sånt. (Ravi3)

Også Lidija når hun snakker om Brantenbergs tekst, støtter sin (syntagmatiske) tolkning på det som «læreren sa».

Int: Du, husker du noe av den teksten dere leste.

L: Æh. Nei.

Int: Den som het Egalias døtre.

L: Hvilken av dem?

Int: Den som dere leste i den timen om feminisme.

L: Var det den der han mannen sa at kvinnen stod med beina spredt, eller ikke spredt, hendene i kryss over brystet og stod og så på ham eller noe sånt.

Int: Ja, helt riktig, for han danset rundt..

L: Ja, så hun stirret sånn skikkelig på ham.

Int: Hun stod og betraktet han.

L: Ja, noe sånt, hehe, eg syntes det var litt rart. Det er ikkje kvinnen som sitter eller står og gjør det. Det er liksom mer mannlig rolle, synes eg da. Men ja, sånn som læreren sa; de hadde byttet kjønn. (Lidija5)

Emines strev med å gjenfortelle «Den første» handler ikke primært om å forstå, men om å huske og «å få det med seg».

E: Ja, som likte hun Alfhild. Og så turte han ikke innrømme det for de som var rundt ham. Og noe greier. Eg fulgte egentlig ikkje helt med på teksten. Haha. Men det eg fikk med meg var at han ikkje, at det virket som om han hadde et veldig sterkt bånd med moren og så ble han litt flau over at når hun sa ja at «kan ikkje du si at du elsker meg» og «kan ikkje du kysse meg». Det syntes han ikkje var så behagelig. Det skjønnte eg ikkje helt hvorfor men. Ja, det var vel egentlig det eg fikk med meg av teksten for å si det sånn. Og hun hadde lest at man skal si at man elsker noen hvis man er kjærtester og sånn og sånn, ja. Noe sånt noe. (Emine4)

Zofia har fått vite at «Drift» har noe med psykologi å gjøre, men hva dette skulle være, grubler hun ikke videre over.

Z: Ja. Det var nå i alle fall et par som ville ha sex. Men hvor enn de gikk så var det en person som fulgte etter dem. Det ... kunne likeså godt vært deres egen skygge og at de på en måte ble litt skremt av det, for det er første gang og du står der med en person som du enten i større eller mindre grad kjenner godt. Og ..., ja.

Int: Dere snakket jo litt i klassen om hvem den jeg-personen representerte. Det var blant annet en som mente at den representerte tabuene. Var du enig i det eller?

Z: Mmm. Både og... Ja, det var litt sånn. Midt i mellom.

Int: Du, kunne du ha sett, når du leste den teksten, kunne du ha sett at Stenersen var opptatt av psykologi da?

Z: Å, eg må tenke litt. ... Da måtte eg sikkert gjerne ha lest den to tre ganger til. Det ble liksom... altså, når vi får vite om at, ja, vi holder på med psykologi og det, da vil du jo lett tenke at det har noe med det å gjøre, men skulle eg ha lest den uten å være forberedt på at det var psykologi, så måtte eg ha lest den to tre ganger, vil eg tro. (Zofia4)

Stingo som i siste intervju for første gang gir en relativt sammenhengende gjenfortelling av en tekst, henviser til teksten selv når han blir bedt om å tolke: «Eg vet ikkje om det stod i teksten da».

Int: Men du, den teksten som dere leste, Sigurd Hoel «Den første». Den handler om Anders og Alfhild blant annet. Kan du fortelle litt om den? ... Husker du noe av den?

S: Var det den som ble lest opp høyt.

Int: Ja.

S: Var det en som het Eva også. Det var hun som var den vakre for å si det sånn.

Int: Mmm.

S: Ja. Eg fikk med meg litt. Det var jo ..., hva skal eg si. Eg husker ikkje hva han het da men.

Int: Anders het han gutten.

S: Ja, Anders. Og så hadde han en kjæreste også, var det hun som spurte han om han kunne si «jeg elsker deg» liksom?

Int: Mmm.

S: Det klarte han ikkje da, men han kunne helt klart si at han var glad i henne. Så fikk han da fem minutter på å bestemme seg for noe.

Int: For om hun var den første eller ikke.

S: Ja, og så måtte han tenke tilbake da. Og da var det jo en sånn veldig vakker jente da, som het Eva da, som satt ved siden av ham. Og hun pleide da å hviske til ham.

Int: Ja.

S: For å spørre om svarene da. Og så pleide hun å ringe ham hver dag og sånn, for leksene. Og så, søsteren og moren, tror eg det var, de lo jo av ham da, for de visste jo at han ble brukt for å si det sånn. Og så fikk de jo han til å si at hun ikkje skulle ringe der mer, og sånn. Og så gjorde han jo det da, selv om det ikkje var det han ville.

Int: Og så følte han seg så ynkelig etterpå.

S: Ja.

Int: Hvorfor gjorde han det, tenker du?

S: Fordi han hadde sagt at hun ikkje skulle ringe mer og han aldri fikk se henne igjen da. Eg tror det.

Int: Og hvorfor kunne han ikke si «jeg elsker deg»? ... Mens han ikke hadde problemer med å si «jeg er glad i deg»? ... Har du noen forklaring på det?

S: Eg vet ikkje om det stod i teksten da, men eg ville ha sagt at det kanskje var på grunn av at han fortsatt likte hun Eva da, kanskje. (Stingo4)

10.3.3 Avvisende lesninger

Det finnes en tredje posisjon overfor tekst i intervjumaterialet som verken er estetisk eller efferent. Rosenblatt nevner denne posisjonen, men gir ingen utfyllende beskrivelse av den: «When the images and ideas presented by the work have no relevance to the past experiences or emotional needs of the reader, only a vague, feeble, or negative respons will occur» (1995: 56). Denne tredje holdningen til tekster kommer klart frem i Hassans vurdering av Stenersens novelle «Drift»:

Int: Den teksten av han Stenersen som heter Drift. Hva husker du av den?

H: Ingenting.

Int: Husker du dere snakket mye om psykoanalyse i forhold til den teksten? ... At det hadde noe med for eksempel med naturbeskrivelsene å gjøre? For det at det var et sånt «jeg» i teksten som gikk og så på et par som ville ha sex.

H: Ja. Å ja han, ja, det var bare jo sykt. Ja, nå husker eg det. Ja, det var bare sykt, rare fortellinger, altså.

Int: Haha. Men husker du at det hadde noe med psykoanalyse..

H: Han som likte å se på folk gjøre ting. Han var jo syk i hodet.

Int: Men poenget var vel kanskje at det ikke var en..

H: At det egentlig bare var normalt.

Int: At det kanskje ikke var et menneske.

H: Å? (Hassan4)

Denne lesningen viser ingen spørrende holdning overfor teksten. Det spørres for eksempel ikke etter meningen «bak» teksten, eller om det finnes tanker eller ideer i teksten som det kanskje kan være interessant å vite noe mer om. Hassan forsøker ikke å skape nærhet til teksten, og lesningen viser ikke det som kjennetegner transaksjoner; det dynamiske forholdet mellom leser og tekst. Det er Hassan selv som utgjør konteksten for lesningen. Han møter teksten med et på forhånd stabilt ståsted, sitt ståsted, og tenkning utenfor hans ståsted horisont er ikke klok, interessant eller fornuftig.

Siden teksten ikke speiler hans egne tanker, forblir potensialet for meningskonstruksjon rundt teksten utilgjengelig for Hassan. Derfor kan heller ikke hans avvisning av teksten forstås som «en

foucaultsk motstand», for en slik motstand forutsetter «kunnskap» eller bevissthet. Hans møte med teksten initierer ingen «intellektuell lek», men en emosjonell, ikke-reflektert reaksjon. Literacy-perspektivet handler om forskjellen på emosjonell nærhet og metaspråklig avstand mellom leser og tekst (Penne 2010; Scholes 1998). Utvikling av literacy-kompetanse dreier seg om å erstatte følelser/rettferdiggjøring med argumenter. Hassan begrunner ikke meningene sine, men rettferdiggjør sin reaksjon på teksten gjennom beskrivelser av den som «syk» og «rar». I denne posisjonen kan teksten bare være ham selv, og derfor må Hassan vurdere teksten med seg selv om eneste referanse.⁵¹

Hassan har ingen overordnet metastrategi for lesning av litterære tekster. Den eneste konteksten som støtter meningskonstruksjonen rundt teksten, er Hassan selv. Derfor er ikke lesningen en transaksjon. Den er ikke estetisk, men den er heller ikke efferent slik de skolske lesningene er, for oppmerksomhetsfokuset har heller ikke vært på det han skal ta med seg videre etter lesningen. Heller ikke Frederics betraktninger rundt Holbergs *Niels Klim* dreier seg i vesentlig grad om teksten, og heller ikke her gis det argumenter.

Int: Nei. Du, husker du den teksten som dere leste om han Niels Klim, av Holberg, om han som reiste eller datt ned i jorden og kom ned til det Cocklecu-landet.

F: Ja, alt som var omvendt.

Int: Ja, hva var det du tenkte var viktigst i den teksten.

F: Hva som var viktig?

Int: Ja.

F: Nei, eg vet ikkje. Eg syntes jo bare det var rart å lese den, for eg er jo vant til at mennene som vanlig er den strenge liksom, og det har de vært til all tid. Og at damene kjeftet på mannen og at han stod og vasket opp hjemme, ble pisket av damen. Eg syntes bare at det var feil.

Int: Ja, feil, på hvilken måte?

F: Det er ikkje sånn det skal være, føler eg. (Frederic2)

Det er Frederic følelser som står i veien for analytisk tilnærming til teksten: «Eg syntes det var rart å lese den». At teksten er «rar», er utelukkende negativt i Frederics diskurs. Når han blir bedt om å gi argumenter for at teksten var «feil», gjentar han seg selv og generaliserer med egne følelser som utgangspunkt.

Posisjoneringene overfor «Niels Klim», «Drift» og «Den første» åpner ikke for deltakelse i tekstuniverset. I disse lesningene avvises muligheten for at teksten kan presentere noe nytt eller annerledes som kan være relevant å vite noe om, gjennom følelsenes rettferdiggjørende språk; tekstene «syke», «rare» eller «bare feil». I disse lesningene utelukkes muligheter til involvering i tekstuniverset når tekstenes verdikoder ikke sammenfaller med leserens egne.

⁵¹ Denne posisjonen er også beskrevet av Årheim (2007). Årheim viser hvordan faktive lesemåter virker i møte med Zolas naturalistiske/realistiske roman *Thérèse Raquin* (1867). Informantenes faktuelle lesehorisont åpner ikke for noe så annerledes og fremmed som Zolas naturalistiske univers. De som ikke leser romanen som fiksjon eller med historisk bevissthet, synes den er både «ekkel» og altfor «overdrevet».

10.3.4 Fritt assosierende lesninger

Det finnes en fjerde holdning til tekst i denne avhandlingens materiale, og denne posisjonen finnes bare i én lesning. I intervjusituasjonen er Jonathan mer enn villig til å begi seg ut på betraktninger omkring Stenersens novelle «Drift»:

Int: Du, til slutt vil jeg spørre deg litt om den teksten Drift. Den der som handlet om den jeg-skikkelsen som gikk og kikket på dem som skulle ha sex.

J: Ja. Hva eg synes?

Int: Likte du den eller?

J: Altså, det var en grei diskusjon da. Hehe. ... og sånt.

Int: I klassen?

J: Ja, i klassen. Eg synes det var noen som, eller eg synes alle tenkte ganske likt. Eg er nesten sikker på at folk ikkje gjør sånn som de mener, eller de sa i klassen. For når man sitter i, det er lett å si det, altså, for når du er i den situasjonen så er det jo mye vanskeligere enn når du bare sitter i klassen og sier «ja, eg hadde gjort det og det» hvis de var i den situasjonen. Men eg er ganske sikker på at folk ikkje, som vi diskuterte så riktig, å si det til resten at «han har gjort sånn og sånn». Det spørres hvordan hun tar det, om hun tar det veldig tungt eller tar det, ja, ja, at de snakker sammen og er enige i noe. Det er noe annet. Hvis hun tar det veldig tungt og bare begynner å klikke og, selvfølgelig, sant. Og da tenker du, skulle egentlig ikkje ha sagt det. Og hvis du har hatt en kjæreste før det, og du var i akkurat samme situasjon og du sa det til henne, og hun tok det veldig tungt og slo opp, altså, selvfølgelig får du ikkje lyst til å si det til den kjæresten som er, ja..

J: Men hva er det som er tatt tungt?

J: Tok tungt det, for å si det sånn, hun blir skuffet, lei seg..

Int: Fordi?

J: At han har gjort sånn for eksempel,

Int: Sånn?

J: Sånn at han har hatt sex med en annen.

Int: Å ja.

J: Sant, ja, og selvfølgelig vil ikkje du at hun skal føle det da, at hun skal ha det dårlig.

Int: Kunne du se i den teksten at han som hadde skrevet den teksten, var opptatt av psykologi?

J: Selvfølgelig, for det er jo det det går i at hun, det kan jo påvirke mentale, ja, hva skal jeg si, hennes tanker. Altså, eg har hørt om masse sånne historier om sånne som blir lei seg og som begynner å skade seg selv og sånne ting. Så det er jo, det er jo, ja det er det det går i.

Int: Hva tror du at han som skrev teksten ville vise med teksten?

J: Eg tror at han vil vise at, ville på en måte vise oss hvordan, eller, æh, at vi også skulle sett oss for oss i den situasjonen og tenke videre hva vi hadde gjort. Og vi vet jo ikkje hva han gjorde liksom.

Int: Nei.

J: Hvordan det endte. Og det er jo en liksom, hva skal eg si, en liten situasjon som den personen vil at vi skal sette oss inn i. (Jonathan4)

Ulikt informantene som forholder seg efferent til tekster, er Jonathan villig til å fortelle om sin *opplevelse* av «Drift». Han gjør greie for en utroskapskonflikt med sterk empati for den forsmådde kvinnen. Det moralske dilemmaet i hans fortelling kretser rundt spørsmålet om det er riktig å fortelle om utroskapen, eller om det skader mer enn det gagnar, og her knyttes det etiske opp til Jonathans eget sosiale rom. Jonathan viser i det hele tatt et stort engasjement for denne problematikken, og han lar seg ikke stoppe av en forvirret intervjuers spørsmål. Problemet med den alltid velvillige

Jonathans tolkning er at man knapt kan kjenne igjen den gitte tekstens handlingselementer i hans fortelling. Jonathans involvering skjer gjennom frie assosiasjoner svært løst knyttet til teksten:

The aesthetic stance, as I have described it, should not be confused with a simple revelry or train of free associations. Perusal of a text merely leading to free fantasy would not be a reading at all in the transactional sense. The concept of transaction emphasizes the relationship with, *and continuing awareness of*, the text (Rosenblatt 1978: 29).

Jonathans lesning av Stenersens tekst nærmer seg fri fantasi. Plottet i hans fortelling er utroskap, og de vonde følelsene det kan påføre den uskyldige tredjeparten, noe som kan føre til et handlingsmønster med selvskading. Samtidig er det klart at Jonathan vet noe om hvordan man «skal» snakke om litterære tekster. Han engasjerer seg emosjonelt, skaper nærhet til teksten, tenker seg et tema, lever seg inn i karakterenes følelsesliv og gjør moralske vurderinger som knytter seg til plottet. Det er en slags selvrefleksiv tenkning i Jonathans diskurs. Denne oppstår ikke som en lesning av teksten, men heller som en respons på «en masse sånne historier» som han har hørt før. Jonathans frie assosiasjoner rundt om Stenersens novelle er derfor ikke en estetisk lesning, det er rett og slett ikke en transaksjon mellom tekst og leser.

Det er nærliggende å se Jonathans omtale av teksten som en posisjonering i en intervjusituasjon. Han blir bedt av intervjueren å fremstille en tekst han selv forteller at han ikke husker; han husker bare diskusjonen. Jonathan gjør det han får beskjed om, med den bakgrunnsinformasjonen, den kontekstforståelsen og sjangerkompetansen han har til rådighet. Slik unngår han at dialogen stopper opp.

10.4 Oppsummering

Rosenblatt sier at de to lese måtene, efferent og estetisk, er ytterpunkter på et kontinuum og at de fleste lesninger er blandingsformer av de to lesetypene. Hun mener derfor at en viktig del av litteraturundervisningen handler om å lære elever å skille mellom disse to lesningene.

According to different purposes, readings of the same text may fall at different points on the efferent-aesthetic continuum, on different «mixes» of attention to private and public aspects. Much of our reading falls in the middle of the continuum, hence the need to adopt an appropriate selective stance. Traditional teaching – and testing – methods often confuse the student by implicitly fostering a nonliterary, efferent approach when the actual purpose is presumably an aesthetic reading (1995: xvii).

Materialet tyder på at det er en kvalitativ forskjell mellom de meningsseekende lesningene og de tre andre kategoriene som tilsløres av kontinuummetaforen. Denne kvalitative forskjellen kan beskrives med tilstedeværelsen eller fraværet av en selvrefleksiv posisjon i forhold til tekstene. Denne posisjonen kjennetegnes av *en vilje til å vurdere tekstens (ulike) verdiunivers og relatere den til egen forforståelse*. Materialet kan tyde på en diskontinuitet/et brudd heller enn en kontinuitet mellom de som forholder seg til tekstenes meningspotensial på et diskursivt nivå og de som ikke gjør det.⁵²

⁵² Bare Donatilas lesning av «Aftensalme» (og kanskje Siljes lesninger av «Den første» og *Et dukkehjem*) befinner seg et sted «mellom» den meningsseekende og den skolske lesningen. Donatilas holdning til Aftensalme preges for eksempel av en involvering i tekstuniverset. Med hennes tillit til at det finnes mening i

Det selvrefleksive kommer til uttrykk i informantdiskursene som aktive og mer eller mindre eksplisitte vurderinger av tekstens normative koder. Selvrefleksjon ser også ut til å inkludere en holdning/posisjon der tekstens mening overskrider teksten selv; tekstens betydningspotensial strekker seg ut over fortellingen. Det er denne åpenheten for tekstens mening; evnen/viljen til å sammenstille ulike diskurser og veie dem opp mot hverandre, Gee (2008: 178) peker på som betingelse for en læringsmodus som kan føre til «større frihet», det vi si en svekking av diskursenes makt over individet. Scholes (1998) tenker seg dette som det høyeste nivået av literacy-kompetanse, fra tekstlesing til teksttolking og videre til kritikk av de verdikodene som nedfeller seg i teksten. Det er på dette nivået man kan snakke om *språkmakt* (Scholes 1998, 1985). En slik selvreflekterende posisjon betegner bare *de meningssøkende leserne*.

De tre andre posisjonene karakteriseres av et fravær av selvrefleksjon. *De skolske lesningene* betegnes av en *efferent* leseholdning der det sentrale fokuset for transaksjonen er å *huske* tekstens innholdselementer. Disse lesningenes manglende selvrefleksjon i møte med de litterære tekstens forståelseshorisonter kommer blant annet til uttrykk gjennom fravær av tolkning av tekstens verdikoder. Når tolkning av tekstene ikke skjer, reduserer deres meningspotensial, og da får heller ikke teksten relevans for den talende utover at den er noe man skal huske. Derfor er det heller ikke så rart at tolkninger, i den grad tolkninger forekommer, i stort monn skjer med referanse til det som har blitt sagt i klasserommet.

I tillegg finnes to leseposisjoner, *den avvisende* og *den fritt assosierende*, som ikke kan plasseres på kontinuumet fordi disse tekstlige møtene ikke innebærer transaksjon; de er *verken estetiske eller efferente*. Det er lite som bringes med videre etter lesningen i den avvisende posisjonen, og lesningene gir ingen signaler om et lesefokus der oppmerksomheten er rettet mot «what he is living through during his relationship with that particular text» (Rosenblatt 1978: 25) annet enn ved en emosjonell motstand mot tekstens motiv eller tema. Den avvisende posisjonen faller utenfor kontinuumet fordi den avviser teksten som en meningskonstituerende enhet. Symptomet på at tenkningen er «lukket inne», er mangel på begrunnelser, argumenter eller forklaringer. Avvisningene skjer med emosjonenes rettferdiggjørende språk. Disse lesningene kan derfor ikke inkludere andre normative modi enn talerens egne selvsagte og kjente. De er heller ikke «lojale» slik som de skolske lesningene er, for den avvisende leseren har ikke fokus på det teksten skal brukes til i skolesammenheng heller.

Den fritt assosierende lesningen kan heller ikke plasseres på kontinuumet mellom estetiske og efferente lesehandlinger. Heller ikke her kan man snakke om en transaksjon mellom tekst og leser. Det spesifikke med denne posisjonen (materialet inneholder bare ett eksempel) er at det finnes tilløp til tolkning og vurdering av informantens «private» versjon av fortellingens normative innhold. Det ser ut til at denne versjonen baserer seg på handlingsforløp som informanten kjenner fra før; «sånne historier». Problemet er at refleksjonen i liten grad er initiert av teksten.

De tre siste leseholdningene er mindre «stabile» enn den meningssøkende posisjonen, det vil si at informanter med talehandlinger som inneholder eksempler på avvisende- og fritt-assosierende-lesninger også har talehandlinger som kan kategoriseres som eksempler på skolske lesninger. Det ser

den litterære teksten synkroniseres hennes ståsted med tekstens, og hennes fortelling bærer ikke spor av diskursive møter, argumentasjon eller «nye» tanker.

altså ut til at den avvisende og den fritt assosierende posisjonen kan variere med den skolske for hver informant etter hvilken tekst det er snakk om.

Imidlertid ser det ut til at kategorien meningssøkende lesninger er mer gjennomgående stabil i informantdiskursene. Informanter med meningssøkende lesninger ser ut til å innta denne posisjonen i møte med alle tekster de snakker om (påstanden baserer seg da også på eksempler fra de andre analysekapitlene). Trolig er det høy lesekompetanse, det vil si forforståelse om konvensjonene for fiksjonalisering, og en holdning eller tro på at fiktive tekster tilbyr mening, som «stabiliserer» denne posisjonen der alle tekster fremstår med stort meningspotensial.

Kapittel 11: Oppsummering og diskusjon

11.1 Avhandlingens forskningsspørsmål og viktigste funn:

Forskningsspørsmålene som har vært viktige i dette prosjektet, står formulert i avhandlingens innledende kapittel, og gjentas her:

Hvordan skapes mening hos elever i møte med det faglige innholdet i norskfaget? Innenfor og med hvilke kulturelle diskurser/rammer/koder/identiteter skapes mening? På hvilken måte inngår de litterære tekstene som presenteres i norskfaget, i elevenes meningsskaping? Hvilke konsekvenser kan forskjellige kulturelle diskurser/rammer ha for elevenes erfaringer i møte med de litterære tekstene?

Prosjektet har også forsøkt å besvare spørsmål nærmere knyttet til nyere literacy-perspektiver på litteraturundervisningen: Hvilke sider ved literacy-kompetanse skaper ulikhet mellom elevene? Hva har litteraturen å tilby i et literacy-perspektiv?

Avhandlingens viktigste funn er påvisning av *en stor diversitet i informantgruppen, på tvers av kjønn og kulturell bakgrunn, og påvisning av kompleksiteten i denne diversiteten*. Forventningen om at ulike kulturelle bakgrunner ville ha avgjørende betydning for tilnærmingen til de litterære tekstene, lot seg altså ikke bekrefte av avhandlingens empiriske materiale. Den store diversiteten som kommer til syne i avhandlingens materiale, er kjent fra kvantitative undersøkelser.⁵³ Denne avhandlingen er imidlertid et bidrag til forståelsen av *hva denne diversiteten består i*, særlig når det gjelder metaspråklig kompetanse.

11.1.2 Utdypning av avhandlingens funn

For å svare på de oppgitte problemstillingene har denne avhandlingen støttet seg på både dannelses- og literacy-perspektiver. Begge disse perspektivene spesifiserer skolens prosjekt som utvikling av metaspråklig kompetanse, og begrunnelsene for denne kompetansen har blitt presisert blant annet ved hjelp av Vygotsky (1986; Vygotsky og Wertsch 1981), Gee (2008), Scholes (1998, 1985) og Bruner (Bruner 2003). Diskurser slik Gee definerer dem, danner meningsstrukturer eller meningsnettverk. Innenfor slike meningsnettverk kan tenkning lukkes inne i spesifikke diskursive rom og innebærer slik motstand mot andre mulige meningskonstruksjoner. I dette perspektivet handler opplæring om utvikling av metaspråklig kompetanse som gjør det mulig å betrakte meningsnettverk/diskurser på avstand med et vurderende blikk. Gee begrunner metaspektivet slik:

⁵³ For eksempel er den store diversiteten i lesekompetanse beskrevet i analyser av norske elevers resultater på PISA-tester (Kjærnsli 2007; Kjærnsli og Roe 2010) og i NOVA-rapporter (Bakken og Elstad 2012; Bakken 2009). Det disse rapportene viser, er signifikante forskjeller mellom gutter og jenter både når det gjelder lesekompetanse generelt, men også tolkningskompetanse. Det er også signifikante forskjeller mellom majoritets- og minoritetsspråklige der majoritetsspråklige scorer høyest. Men *også innenfor* disse gruppene er diversiteten svært stor. Denne diversiteten er underkommunisert i kvantitative undersøkelser fordi behovet for kategorisering med utgangspunkt i kvantitative variabler samtidig forenkler kompleksiteten i diversiteten.

One cannot critique one Discourse with another one (which is the only way to seriously criticize and thus change a Discourse) unless one has a meta-level knowledge about both Discourses. And this meta-knowledge is best developed through learning, though often learning applied to a Discourse one has to a certain extent already acquired. Thus, liberating literacy, as defined above, almost always involves learning, and not just acquisition (Gee 2008: 177).

Utvikling av metaspråklig kompetanse er skolens «frigjørende» mandat, sier Gee. Vygotsky og Bruner sier det samme. Hovedoppgaven for enhver utdanningspraksis er å utvikle frivillig kontroll («deliberate mastery», Vygotsky 1986) ved å gi «adgang til mægtigere tegnsystemer» og å lære elevene «at tenke over det at tenke» (Bruner 2003: 69). En slik språklig tilgang kaller Scholes språkmakt (1985) nettopp fordi den kan demme opp for den begrensende kraften lukkede diskursive meningsnettverk kan ha på tenkning. Fordi metaspråk aktivt må læres (Vygotsky 1986; Gee 2008; Bruner 2003), er dette skolens sentrale utfordring.

Med støtte i sentrale litteraturdidaktikere og resepsjonsteoretikere (Rosenblatt 1995; Penne 2010; Aase 2005b; Scholes 1998; Lser 1978) bygger denne avhandlingen også på innsikter om at arbeid med litteratur som medierer andre verdener/ideologiske rom enn de selvsagte, gir muligheter for å se disse verdenene/diskursene/ideologiene på avstand ved å gjøre dem til gjenstand for diskusjon og refleksjon. Disse innsiktene underbygges av avhandlingens analyser. Håkons fortelling om Erasmus Montanus, referert i kapittel 7, der han reflekterer over Holbergs prosjekt om å ta den svakes side til tross for Holbergs tilslutning til opplysningstids idealer, som også karakteren Montanus' kan sies å representere, blir slik et eksempel på hvordan diskurser blir satt opp mot hverandre. For å kunne gjøre rede for dette, må Håkon «sette seg selv på vent». Han må «gi slipp på seg selv» et øyeblikk for at hans fortelling om teksten skal kunne mediere en annen mening enn hans egen. Dette er den viktigste kvalitative forskjellen mellom Håkons fortelling og Hassans fortelling om Krohgs *Albertine*, referert i samme kapittel. Hassans selvforståelse, formulert som en tro på individets (og egen) frihet, blir ikke prøvd opp mot tekstens alternative diskursive verdikoder, men projiseres isteden på tekstens meningsinnhold.

Fortellinger der ulike diskursive univers prøves opp mot hverandre, krever metastyrte lesestrategier. En slik strategi benyttes av noen informanter, mens den ikke er fremtredende i andre informantdiskurser. Denne avhandlingen er et bidrag til forståelsen av hvilke elevidentiteter som håndterer slike strategier og hvilke som i mindre grad orienterer seg metaspråklig. Kjennetegn ved disse forskjellene er ulik tilslutning/bruk/tilgang til sekundære diskurser/ulike tenkemåter mer generelt, og mer spesifikt selvrefleksjon i møte med litterære tekster.

11.1. 3 Kompleksiteten i diversiteten

Fordi ett av målene med prosjektet har vært å undersøke språk og diskurser som medierende redskap for å skape *mening, motivasjon og handling* for skole og fag, er dette prosjektet basert på kvalitative undersøkelsesmetoder.

Noe av det erkjennelsesteoretisk mest interessante ved kvalitative empiriske studier er deres evne til å avdekke *ambivalenser*. Mens kvantitative undersøkelser legger vekt på å registrere entydig adferd og entydige holdninger som bare kan besvares med Ja eller Nei, mens alt som ikke er entydig faller inn

under *vet ikke*-rubrikken, produserer kvalitative studier et mer flertydig materiale, med informantenes egne ord (Gentikow 2005: 37).

Til forskjell fra kvantitativ forskning som undersøker det generelle, kan man med Gentikow si at kvalitativ forskning undersøker det spesifikke. Som kvalitative data har det empiriske materialet ikke blitt behandlet som representasjoner av virkeligheten, men som *fortolkninger* av «verden». I analysene av disse fortolkningene har ulikheten i informantgruppen kommet til syne. I samme klasse finnes et spenn fra elever som ikke skaper en narrativ helhet når de gjenforteller tekster, til elever som finner tekstene proppet med metaforisk mening. Diversiteten har vist seg gjennom individuelle dynamikker mellom elevidentiteter, metaspråklig kompetanse/språklig handlingsrom når det gjelder det skolefaglige, motivasjon for skole og lojalitet overfor indre og/eller ytre forhold ved skolen. I tråd med analysenes resultater kan man beskrive den store diversiteten som *et kontinuum mellom elevidentiteter som overveiende orienterer seg affinitivt til skole og fag i den ene enden, og identiteter som forholder seg mer metaspråklig til skolens indre forhold på den andre*.

Selv om diversiteten kan beskrives som et kontinuum, er det innenfor og mellom dette kontinuumets identiteter større kompleksitet enn man kunne forvente. Det finnes kontinuiteter og diskontinuiteter mellom de ulike variablene som varierer fra informant til informant på tvers av kontinuumet. På den ene siden av kontinuumet der elevidentitetene i stor grad baserer seg på en metaspråklig tilnærming til skole og fag, finnes for eksempel Frida. Hennes forhold til norskfaget kan beskrives som et diskontinuerlig spenningsforhold mellom tiltrekning til norskfagets intellektuelle utfordringer og behov for emosjonell nærhet til faglærer. Lojaliteten til de indre forholdene knyttes i denne elevidentiteten ikke til de ytre forholdene ved undervisningen. Jons sterke lojalitet overfor de indre forholdene ved norskfaget avspeiles heller ikke i en sterk lojalitet til de ytre forholdene ved skolen, men dette har i Jons tilfelle lite med faglærer å gjøre. Ahmeds tillit til at norskfagets tekster er proppet med mening, innebærer likevel ikke en tro på at dette tilbudet om «ny mening» gjelder alle. Ulikt de andre som generaliserer med utgangspunkt i andre kontekster enn her og nå-kontekster, reduseres tekstene meningsinnhold for Ahmed gjennom å innta andres perspektiv. Hans kulturelle bakgrunn er ingen ressurs for ham i norskfaget i motsetning til medeleven Nina. Hun trekker aktivt veksler på sin kulturelle bakgrunn i konstruksjonen av sin elevidentitet. Donatils store problem er manglende norskkompetanse. Likevel beveger hennes lesninger seg oppover på den paradigmatiskseaksen. Petter og Nicolai har begge en strategisk/instrumentell holdning til skole og deres «possible worlds» er forbløffende like, men de litterære tekstenes meningspotensial har svært ulikt spillerom innenfor de to elevidentitetene.

På den andre siden av kontinuumet har identitetene også stor kompleksitet. Thereses harde arbeid og tillit til at det finnes en kunnskap i norskfagets litterære tekster som hun har bruk for, hjelper henne ikke i å finne denne meningen i tekstene hun blir bedt om å lese. Skolen bekrefter rett og slett ikke hennes tro på at bare en jobber nok, kommer en til å lykkes. Lidija vet ikke hvorfor de leser skjønnlitteratur i klassen. Likevel gir hun norskfaget terningkast seks. Jonathans tilsynelatende kunnskap om hvordan man i skolen snakker om tekster, fører ham ikke nærmere den «gitte» teksten. Isteden tolker han det han tenker seg at teksten muligens handler om. Ravi mener at han stiller store krav til egne skoleprestasjoner. Fortellingene hans om norskfaget og hjemmespråket peker imidlertid i retning av en elevidentitet som ofte velger «de lette løsningene». En slik kompleksitet (og diversitet)

har en tendens til å bli tilslørt i den skolefaglige diskursen,⁵⁴ og analysene av elevidentiteter nyanserer folketeoretiske skjema om konsistente elevidentiteter der for eksempel lojalitet gjelder både indre og ytre forhold ved skolen, at lingvistisk kompetanse går hånd i hånd med kognitive evner, eller at en instrumentell/strategisk holdning til fag, innebærer motstand mot fagelementer som ikke er i overenstemmelse med strategien.

11.2 Filmers didaktiske potensial

Innenfor kognitiv teori vektlegges *kontekst* og *koherens* som betingelser for at narrative enheter skal kunne tilby mening (Maagerø og Tønnessen 2001; Penne 2012). Blant narrative dramaturgiske enheter ser filmer ut til å være spesielt meningsbærende for undersøkelsens informanter. Analysene i kapittel 4 forsøker å si noe om hvorfor det er slik.

Informantenes fortellinger om filmer er med få unntak plottedrevne og konsistente i forhold til disse plottene. Med få unntak får fortellingene karakter av tenkning innenfor lukkede narrative rom; filmene forfører og nærer fortellernes fascinasjon for følelser og nærhet og bekrefter rådende ideologier i fortellerens sosiale rom. Sammenfallet mellom verdikodene som nedfeller seg i filmene og i informantenes sosiale rom, muliggjør en sterk affektiv holdning til filmene. Tilskuerens identitet spilles opp mot filmenes «gitte» verdiladete fortellinger, og slik gir filmene mening så det monner. De tilfredsstillende kravet om kontekst, rett og slett fordi deres kontekst er informantenes kontekst.

Når konteksten er innlysende, trengs heller ingen tolkning. Det holder å gjengi fortellingens innholdselementer koherent for at meningen skal fattes av tilhøreren. Slik fremstår de fleste fortellingene om filmer i dette materialet i handlingsreferatets syntagmatiske form, det vil si uten det metaperspektivet eller den kritiske distansen som etterspørres i skolen. Beate, Nicolai og Siljes fortellinger om sine favorittfilmer er unntak. For eksempel klargjør Beate hvilke verdikoder hennes fortelling skal forstås innenfor. Det viktige for henne er at filmene handler om det hun ser på som det viktigste for å gi «livet» retning og mening; «å finne ut hva man vil i livet». Filmene som Beate finner meningsfulle, bekrefter hennes «livsmotto». Beate søker slik, som de andre informantene, bekræftelse, men ulikt mange andre informanter klargjør hun hva «det meningsfulle» innebærer. På denne måten viser hun metabevisthet om virkningen filmer kan ha på henne. I Nicolais dystopiske fortelling er ikke protagonisten «en magnet for empati» (Bruner 1986: 21). Dette er sentralt og det uventete i Nicolais fortelling. Filmen må derfor aktivt tolkes av Nicolai, og denne tolkningen må formidles til lytteren for å avverge en mulig misforståelse om at det skulle være protagonisten som er

⁵⁴ For eksempel er betegnelsen «eleven» tilslørende for en slik kompleksitet. Denne lukkede benevnelsen medierer sitt usikre innhold i norske skolepedagogiske diskurser, både i forskning og annen faglitteratur. Her nevnes noen boktitler fra 2000-tallet: *Læreren og eleven* (May Britt Drugli 2010), *Eleven som aktør: fokus på elevens læring og handlinger i skolen* (Thomas Nordahl, 2010), *Valfridom i nynorsk – eit problem for eleven* (Anders Aanes 2009), *Respekt for eleven* (Joronn Sæthre, 2007), *Elevens verden: innføring i pedagogisk psykologi* (Gunn Imsen 2005), *Med respekt og forståelse: for eleven og hans univers* (Thomas Daasvatn 2001), *Eleven som ressurs i skolen, 1* (Kjell Andberg 2000). Påstanden om forenkling refererer til titlene og ikke til innholdet i tekstene. Samtidig medfører titlene en *mistanke* om forenkling også på tekstenes innholds nivå. Retorisk fungerer det bestemte substantivet som en styrking av påstander om referanse til en enhet i den ytre verdenen som har en sterk indre likhet. Man legger da til grunn at det er stor enighet om hva benevnelsen refererer til, men referansen blir samtidig så generell at for eksempel pedagogiske tiltak risikerer å favne så vidt at de ikke treffer målet de er ment å treffe. Man kan da snakke om at betegnelsen «elev» får en sterk metaforisk karakter, en metafor som rett og slett begynner å leve sitt eget liv i skolediskurser.

filmens helt. Nicolais fortelling blir slik en metafortelling om filmens brudd på vanlige konvensjoner for narrative enheter.

Siljes fortelling om *The Notebook* er spesielt interessant med hensyn til teorier om meningsdannelse fordi datamaterialet inneholder to andre fortellinger om samme film. Hennes fortelling bærer i seg signaler om andre kognitive tilganger for meningskonstruksjon enn de to andre. Alle de tre fortellingene er koherente innenfor de tre (ulikt) konstruerte plottene. Det oppstår imidlertid et problem for de tre fortellerne fordi den gitte historien vanskelig kan gis mening innenfor den progressive metaforen om livet som en reise, en metafor vi alle må forholde oss til (Lakoff og Johnson 1999). Den «gitte» historien, filmen, ender nemlig med at protagonistene dør, en slutt som står i et diskontinuerlig forhold til livsmetaforen. Den kan se ut til at den narrative struktureringen av den gitte historien forenkles i Lidija og Zofias fortellinger for å gi mening konsistent med reisemetaforen. Lidija og Zofias fortellinger er på denne måten mulige eksempler på metaforenes lukkende kraft. I Lidijas fortelling forenkles og endres historiens narrative strukturering, og hennes fortelling ender ikke med protagonistenes død. Zofia husker ikke helt slutten, men den er heller ikke viktig for utvelgelsen av innholdselementene som leder frem mot løsningen på det valgte plottet. Plottet knytter seg nemlig ikke til filmens slutt, for slutten «husker» hun ikke helt. Siljes fortelling evner å gjøre greie for den gitte historiens slutt, men det fordrer at hun utvider meningspotensialet i den kognitive metaforen. Det gjør hun ved å metaforisere døden som en inngang til en ny tilværelse. Slik viser de tre fortellingene sentrale funksjoner ved metaforiske skjema. De kan redusere utsynet eller åpne det opp, bekrefte eller skape noe nytt. Triste slutter må tolkes for at de skal kunne mediere mening. Det er bare gjennom Siljes aktive tolkning at metaforen om livet som en reise kan tilføre mening til filmens slutt.

Mossberg Schüllerquist (2008) bruker betegnelsene *opplevelseslesning* og *arbeidslesning* for å skille mellom fritidslesning og skolelesning. Filmene har med opplevelseslesning å gjøre, de gir lite motstand i forhold til «det selvsagte» og de vanlige tenkemåtene. Skolens arbeidslesning handler imidlertid om bevisstgjøring av det leste tekstuniverset. Dersom norskfagets tekster også bare blir lest for opplevelse, utvikles ingen ny forforståelse eller metaspråklig kompetanse. Analysene av informantenes gjenfortellinger av sine favorittfilmer synliggjør det vi med Ziehe kan kalle regresjonstendenser eller egosentrisme (2004; Ziehe og Stubenrauch 2008). Populære filmer tilbyr informantene gode emosjonelle opplevelser gjennom velkjente plotts bekreftelse av rådende ideologier og kulturelle verdier. Skolens oppgave er imidlertid å motarbeide regresjon og behovet for bekreftelse. Litteraturundervisning må derfor tilby noe annet enn det amerikanske blockbusters gjør. Norskfagets litterære tekster tilbyr dette, men som analysene av elevenes resepsjon av litterære tekster har vist, er det likevel slik at tekstene ofte blir lest og forstått innenfor rådende ideologi/diskursive verdikoder.

Samtidig viser fortellingene om filmer en stor narrativ kompetanse hos informantene. Bruner minner oss om at skolen ikke må ta denne narrative evnen for gitt (2003: 99). Penne (2010) og Scholes (1998) mener litteraturundervisningen må ha et retorisk mål, det vil si et mål om å utvikle en metabevissthet om hvordan dramaturgiske tekster virker på «oss»/leseren/tilskueren. Denne kompetansen har i analysene blitt kalt *det doble blikket*; samtidig som teksten har en virkning, har tilskueren/lytteren/leseren også kunnskap om hvordan/hvorfor den virker. En slik bevissthet svekker filmenes/fortellingenes forførende kraft.

Den narrative kompetansen kommer til syne hos alle informantene for eksempel ved at fortellingene oppfyller krav om plott/vendepunkt/det uventete og koherens. Nettopp denne forforståelsen om det dramaturgiske kan man dra veksler på i litteraturundervisningen for å utvikle kontekstbevissthet og en metaforståelse av dramaturgiske enheters virkning på «oss»/leseren/tilskueren. Når læreplanen vektlegger film sjangermessig som sammensatt tekst istedenfor dramaturgisk tekst, kan det i undervisningen skape avstand til det utviklingspotensialet som finnes i filmene. Denne avhandlingen støtter derfor andre didaktikers synspunkt om at film og litterære tekster ikke bør stå isolerte fra hverandre i undervisningssammenheng (Penne 2010, 2006; Olin-Scheller 2006; Årheim 2007).

11.2.1 De litterære tekstenes mangel på kontekst og koherens

Kapittelet om gjenfortellinger av film innledes med sitater som viser at det er få informanter som husker tekster de har lest i norsken. Som vi har sett tilfredsstillende de amerikanske filmene behovet for koherens og kontekst for informantene. Hvordan forholder det seg så med norskfagets tekster?

Penne (2006) og Mossberg Schüllerquists (2008) avhandlinger inneholder observasjoner som peker i samme retning: Når lærebøkene i ungdomsskolen og i videregående skole er basert på korte litterære utdrag, vanskeliggjøres avstanden mellom leser og tekst. At nettopp utdrag er vanskelige å håndtere, forklarer Penne i lys av kognitive teorier om narrative skjema som grunnleggende for meningsdannelse.⁵⁵

Det som er falt til jorda i alle tre klassene, med unntak av Alexander Kiellands og Amalie Skrams noveller, er tekstene i norskboka. I alle klassene klager elevene over utdrag fra romaner som de ikke får noe ut av å lese. «Utklipp» som en av dem kaller det. De glemmer det, det gir ingen mening. Intervjuene viser at de rett og slett ikke husker noe fra disse tekstene. Årsaken er opplagt om en går til kognitiv teori. Vi konstruerer helheter som meningshelheter. En bit av en helhet gir ingen mening uten helheten (2006: 371).

Når skolebøkene baserer seg på utdrag av litterære tekster, presenteres altså elevene for narrative strukturer som enten mangler begynnelse, midte eller slutt. Da reduseres altså fortellingens koherens.⁵⁶ Når konteksten, verdikodene, heller ikke er selvsagt, slik de er i de fleste gjenfortellingene av filmer, forsterker og vanskeliggjør utdragene avstanden mellom leser og tekst. Samtidig kompliseres også mulighetene for empatisk involvering i tekstens fortelling (Rosenblatt 1978). I kapittel 9 så vi Ahmeds iherdige arbeid for å skape sammenheng i utdraget fra *Albertine* for seg selv og for resten av klassen. Et annet eksempel på utdragstradisjonens virkning er Øysteins fortelling om Krohgs *Albertine* i kapittel 10. Fortellingen er forbløffende presis og detaljrik, men siden han ikke vet hvordan det ender med *Albertine*, kan han heller ikke gjøre greie for et plott som samler handlingselementene og peker fremover mot løsningen. Når han ikke vet hvordan historien om *Albertine* ender, har han heller ikke et grunnlag for å forstå den i lys av naturalismens spesifikke

⁵⁵ Penne (2012) beskriver og problematiserer utdragsproblematikken. Hun viser at det ikke er lett å finne didaktiske begrunnelser for lærebøkens utstrakte bruk av tekstutdrag.

⁵⁶ Det er i denne sammenheng verdt å nevne at alle de fem tekstene som huskes og nevnes ved navn ikke er utdrag; to romaner, et dikt og en novelle. Av de fire informantene som umiddelbart husker og nevner tekster, kan tre av dem kan nevne tittel (to romaner (*Skammarens dotter*; Nicolai1 og *Beatles*; Håkon1) et dikt (*Du er dop*. *Jeg er dop*; Frida1) og en novelle (Blå Amazon; Nina1)), den fjerde nevner sjanger (kongesagaer; Lidija1).

karakterkonstruksjon. Øysteins nøyaktige gjenfortelling utmerker seg ved mangel på meningskonstruksjon og empatisk involvering i teksten. Et annet eksempel er Thereses fortelling om Ibsens *Et dukkehjem*. Hun fordypet seg i teksten gjennom Det litterære programmet, men likevel får hun problemer når hun skal gjenfortelle.

T: Eg kan fortelle om Nora. Det handler om en dame som bor sammen med en mann og så har de barn sammen. Og så finner hun ut at hun på en måte er dukke i sitt eget hjem, at hun ikkje vet så mye, og at hun vil leve littegranne. Og så var det noe sånn med at han er syk, tror eg. Så... Eg har ikkje lest hele da. Og så... Nei, eg kan ta Albertine. Hehe. Da handlet det om en jente som ... politimannen het Wilmer, eller? (Therese3)

Therese husker ikke teksten hun har arbeidet med, men så hadde hun jo heller ikke lest den. Hun hadde bare lest utdraget som stod i læreboka. Utdragstradisjonen er en mulig forklaring på hvorfor norskfagets tekster i så liten grad huskes. De litterære fragmentene gir rett og slett små muligheter for opplevelse og innlevelse, og reduserer det didaktiske spillerommet for klassenes hermeneutiske tolkningsarbeid.

En praksis som kanskje har utspring i utdragstradisjonen, ble særlig tydelig i arbeidet med Det litterære programmet der elevene skulle lese tekster på egenhånd og så presentere sine analyser for resten av klassen. Undervisningens «løse» forhold til tekstlige helheter var kanskje medvirkende til en annen utbredt arbeidsmetode som Cindy forteller om.

C: Vi skulle egentlig ha *En hanske* av Bjørnstjerne Bjørnson. Men det var ikkje så mye informasjon om det på Internett så vi tok ikkje den.

Int: Nei, men leste dere den da, eller?

C: Prøvde, men det var så vanskelig å skjønne språket. Så vi gav opp rett og slett til slutt.

Int: Leste dere *Et dukkehjem*?

C: Nei, vi leste handlingen av *Et dukkehjem*. (Cindy3)

Gruppen til Cindy gav opp arbeidet med Bjørnsons *En hanske*. De klarte rett og slett ikke å arbeide på en selvstendig måte med teksten. Når det i tillegg ikke fantes et sammendrag på nettet, havarerte arbeidet. Cindy leste heller aldri *Et dukkehjem*; hun leste «handlingen».

Det er en sammenheng mellom tekstutdragene og sammendragene på Internett; begge reduserer meningskompleksiteten i den aktuelle teksten. Og da er vi tilbake til Steffensens skille mellom faktiv og fiktiv lese måte. Både i utdraget og sammendragets form styres lese måtene av fiksjonstekster inn mot en faktiv lese måte. Tilnærmingen til de litterære tekstene nærmer seg med den reduserte koherensen en dokumentarisk lese måte der antallet mulige betydninger er sterkt begrenset. Med en redusert tekstlig koherens som begrenser betydningspotensialet, sammen med ideologisk «annerledeshet», er det kanskje ikke så rart at tekstene er vanskelige å huske.

11.3 Styrende rammer for meningsdannelsen i møte med det faglige stoffet

Kapitlene 5 til 8 har hatt som mål å undersøke hvilke folketeorier som dominerer som kulturelle redskaper for tilføring av mening til det faglige innholdet. Folketeorier utgjør en stor del av den for forståelsen som man møter tekster av ulike sjangre med. Folketeorier er bygd opp på narrative og metaforiske skjema og inngår slik i det hverdagspråket som medierer vår forståelse av «verden». De

fungerer på samme måte som narrative og metaforiske skjema; de kan lukke tenkning inne der det mentale og det sosiale knyttes sammen i tautologier, og samtidig skape avstand til andre mulige konstruksjoner av «verden».

Via inkluderinger og ekskluderinger basert på innforstått kulturell kunnskap om det som er «normalt», «sant» og «godt», tilbyr folketeoriene individene en selvforståelse og tilhørighet innenfor meningsnettverk. Med utgangspunkt i metaspråklig kompetanse som mål for opplæring, kan man si at skolens oppgave er å bryte opp folketeoriene og slik selektere, utvide og nyansere elevenes for forståelse slik at den kan brukes til å forstå og skape nye (tekstlige) kontekster, noe som er presisert som et mål i UNESCOs literacy-definisjon (2004).

Wertsch (2002) bruker begrepet *skjematisk narrativ mal* for å beskrive folketeorier som er bygd opp på narrative skjema for konseptualisering av historiske hendelser. Malene tjener som kulturelle verktøy for å organisere vår forståelse av fortiden og gjør det mulig å utføre konfigurative handlinger som trengs for å skape mening/sammenheng i et sett temporært distribuerte fortidige enkelthendelser ved å sette dem inn i tolkbare helheter eller plott (Cobley 2001; Penne 2010; Polkinghorne 2005; Gee 2008, 2011; Wertsch 2002). Kostnadene ved slike «emplotments» er forenkling og vaghet, noe som kan gjøre dem så generelle at de unndrar seg kritisk utspørring (Wertsch 2002).

I kapittel 5 så vi hvordan slike narrative maler synkroniserer informantenes forståelse av historisk utvikling. Uansett kulturell bakgrunn, mengde «faktuelle» historiekunnskaper eller for forståelse i skillet mellom fiksjon og fakta, opererer alle informantene med et skjematisk narrativt templat som beskriver norgeshistorien fra opplysningstid og fremover som en historie om en gradvis progressiv utvikling fra maktkonsentrasjon, ufrihet og religiøs dogmetenkning mot større individuell frihet, flere individuelle rettigheter og demokrati. Avhandlingen bruker benevnelsen «den progressive utviklingsmalen» på dette skjemaet for innpassing av historiske hendelser i et narrativt hele. Noen informanter konseptualiserer historisk utvikling utelukkende på grunnlag av denne generelle skjematiske malen. De mer utarbeidete fortellingene gjør bruk av spesifikke narrativer som *begrunner* utviklingen og *forklarer* drivkreftene for demokrati som offentlig debatt om frihet og rettigheter der forfattere og kunstnere er viktige aktører for nedbryting av fordommer og tabuer.

Folketeoretiske diskurser/skjema tilfører individet selvforståelse. I kapittel 6 så vi hvordan informantenes selvforståelse viser et forbløffende samsvar med den progressive utviklingsmalen. Narrativen om det moderne Norge kulminerer i informantenes samtidsforståelse; i Norge er menneskene frie. Dette er også informantenes selvforståelse; de er frie og fremtiden bestemmes av deres egne individuelle, autonome valg. Denne selvforståelsen er beskrevet som «metaforen om det autonome individet», og den begrunnes/rettfærdiggjøres i informantenes utsagn som muligheter for individuelle utdannings- og yrkesvalg. Sosialpsykologen Nicolas Rose (2012) påpeker hvordan ideen om det autonome individet gjennomsyrrer vestlige kulturer. Det finnes ikke forskningsmessig belegg for at et slikt individ finnes, men like fullt mener Rose at denne ideen også er styrende i vitenskapelige diskurser. På samme måte som for det amerikanske grunnplottet innebærer individmetaforen en etikk om å jobbe hardt. Denne plikten omtales bare med eksempler fra yrkeslivet og ser ikke ut til å være knyttet til informantenes skolearbeid.

I kapittel 7 så vi hvordan ideen om det autonome individet projiseres på lesningen av norskfagets tekster. Hassan vurderer Albertines endelikt som et resultat av hennes individuelle og frie valg, stikk i strid med undervisningen og norskbokas fremstilling av naturalismens tilslutning til determinisme. Overraskende mange informanter forklarer Noras frihetsprosjekt som et opprør mot husmoderlige byrder som barnepass, matlaging, husvask og rydding. Slike forenklete ikke-historiske lesninger av norskfagets tekster, gjenspeiler også forenklingen av selvforståelsen som metaforen om det autonome individet kan innebære: Kvinners kamp om individuelle rettigheter handler om deltakelse i yrkeslivet. Lesninger som overskrider metaforen, for eksempel Håkon og Fridas presisering av Holbergs overordnede prosjekt, må nødvendigvis ta opp i seg flere diskursive verdikoder. Håkons beskrivelse av Holbergs prosjekt er bygd på diskursiv spenningen mellom opplysningstidens «feiring» av fornuft og fremskritt og en «rettferdig» kamp for de mindre privilegerte i samfunnet.

Klassene ved Lien videregående skole møter et konkurrerende skjema for selvforståelse når de leser tekster basert på psykoanalytisk tankegodt. Samlet kan man si at informantene både med konkrete eksempler og parafraiseringer av teorien viser en forforståelse der avvikende oppførsel hos det voksne individet kobles til «vanskelig barndom». Imidlertid ser det ut til at det metaforiske skjemaet for det autonome individet virker med større kraft enn det narrative skjemaet for vanskelig barndom når det gjelder projisering på de litterære tekstene. En forforståelse som inkluderer det narrative skjemaet har nemlig liten projiserende kraft når informantene snakker om utdraget fra Hoels *Veien til verdens ende*. Nicolai er den av informantene som gjør klareste greie for hvordan teksten kan forstås innenfor et psykoanalytisk perspektiv, men når han blir bedt om å fabulere fritt rundt protagonistens fremtid, må hans fortelling om Anders' videre utvikling forstås som rammet inn av metaforen om det autonome individet.

11.3.1 Litteraturarbeidet i klassene

De fire kapitlene viser en sterk harmonisering i informantenes møte med potensielt utfordrende og flertydig fagstoff, også hos elever med mye metaspråk. De narrative og metaforiske skjemaenes forenklen og synkroniserende virkning på resepsjon av fagstoff og litterære tekster, underbygger slik ikke sentrale teoretikers tro på at litteraturen kan åpne opp lukkede diskursive rom og skape pluralitet i tenkemåter (Scholes 1998, 1985; Penne 2006; Rosenblatt 1995; Aase 2010; Iser 1978). Det ser heller ut til at de fleste informantene får bekreftet og forsterket allerede eksisterende forforståelse i møte med de litterære tekstenes potensielt radikale annerledeshet. Det blir derfor nødvendig i si noe om undervisningen slik den var organisert i de tre klasserommene i de fire observasjonsperiodene.

Gjennomgående vektlegger litteraturdidaktikere den litterære samtalen som den sentrale undervisningsmetoden for utvikling av litterær kompetanse. Heidi Vaaralas peker i sin avhandling med data fra finsk videregående skole på at meningsdannende teksttolkning er en dynamisk prosess som må finne sted i et fellesskap: «Furthermore, the study revealed that the generation of meanings and interpretations is a dynamic process – the discussion sequences demonstrate that meanings are not permanently fixed but are processed during the collaboration» (2009: 271). Den litterære samtalen vektlegges slik som den didaktiske hovedredskapen der ny mening kan oppstå fordi den innebærer et «meningsmøte» der meninger brytes mot hverandre. Det samme sier Aase (2005b) som fremhever litterære teksters «potensial for å forstå verda» gjennom tekstenes

«ubestemthet»/«tomme rom» (ibid.: 112), der den litterære samtalen gir tilgang til andres tenkning. Rosenblatt ser også fellesskapsarenaer som forutsetning for utvikling av en estetisk leseholdning.

In the interchange of ideas the student will be lead to compare his reactions with those of other students and of the teacher (later, if necessary, of established critics). He will see that a particular work may give rise to attitudes and judgments different from his own. Some interpretations, he will discover, are more defensible than others in terms of the text as a whole (1995: 74-5).

For at en tekst skal kunne oppfattes som litterær, må oppmerksomheten rettes mot det litterære i tolkningsfellesskapet.

I Mossberg Schüllerqvists undersøkelse (2008) inngår intervjuer med lærere i svenskfaget. Disse lærerne peker på forhold ved undervisningen som begrenser det didaktiske spillerommet for de litterære tekstene. Dette har først og fremst å gjøre med elevenes frihet til selv å velge hvilke tekster de vil lese. Bortsett fra små utdrag av litterære tekster i læreboka, leser elevene individuelt. Det er for eksempel sjelden at elevene leser samme bok. Det er derfor et manglende tekstlig grunnlag for å utvikle tolkningsfellesskap gjennom litterære samtaler.

De litterære samtalerne trådte ikke frem som sentrale didaktiske redskaper i de tre klassene ved Lien skole i løpet av de fire observasjons-periodene. I observasjonsbloggen for B-klassen fra 6. september, over et halvår ut i observasjonsperioden, står det: «Timen i dag ble flyttet og jeg fikk ikke beskjed. Veldig trist fordi de skulle snakke om «Karen» og «Karens jul». *Endelig* skulle jeg få høre hvordan de snakker om litteratur. Men det gikk dessverre ikke.» Dette var den tredje økten i bolken om Det moderne gjennombrudd. Etter at perioden var introdusert i lys av betegnelsene realisme og naturalisme, leste klassen utdrag fra Brandes *Hovedstrømninger* i fellesskap, et utdrag som ble oppsummert med parafraseringen «å sette problemer under debatt». Deretter skulle elevene lese Kiehlands «Karen» og Skrams «Karens jul» og jobbe med oppgaver fra læreboka til de to tekstene. Meningen var at oppgavene skulle gjennomgås i fellesskap i den refererte timen, 6. september. Denne gjennomgangen hadde jeg altså sett frem til fordi jeg ikke hadde vært med på en samtale som omhandlet tolkning av tekster før i denne klassen.

I observasjonsbloggen fra B-klassen, datert 6. oktober, skriver jeg: «Jeg har etter hvert lagt merke til at elevene ikke deltar i tolkningssamtaler av de litterære tekstene. Bortsett fra *En folkefiende* i klasse B og *Albertine* i klasse A, og Holberg-tekstene i C-klassen, har jeg ikke vært med på nærlesninger av tekster.» Da jeg endelig skulle være til stede under en klassesamtale om litteratur, *En folkefiende*, i B-klassen, var dette definert som en vurderingssituasjon der elevene fikk karakterer vurdert ut fra deres bidrag til samtalen. Læreren noterte etter hvert som elevene sa noe, og disse notatene dannet grunnlaget for karakteren som senere skulle settes i muntlig norsk. Klassen ble delt i to der den halvdelen som ikke deltok i samtalen, skulle gjøre oppgaver. Etter ca. 20 minutter ble gruppene byttet om. Vurderingsaspektet ved samtalen så for observatøren ut til å dominere på en slik måte at den kollektive lesesituasjonen ble nedtonet til fordel for en lærer som stilte spørsmål og noterte pluser og minuser i elevlistene, og elever som svarte på lærerens spørsmål etter hvert som de ble stilt.

Spesielt ett forhold ved organiseringen av undervisningen så ut til å styre bruken av litterære samtaler i klassene. Undervisning var sterkt strukturert gjennom detaljerte halvårsplaner, med oversikt over stoff og tema for hver undervisningstime. Sammen med klassens læringsplattform skal

halvårsplanen gjøre undervisningen forutsigbar for elevene. Disse to blir da organisatoriske redskaper som kan gjøre elevene i stand til å arbeide selvstendig med faget, for eksempel ved at elevene kan møte forberedt til timene selv om de har hatt fravær. I tillegg gjør læringsplattformen det lettere for lærere å dele undervisningsopplegg og samarbeide for eksempel om oppgaver til heldagsprøver og andre prøver.⁵⁷

Det sterkt strukturerende ved disse verktøyene ser ut til å være én mulig forklaring på fraværet av de litterære samtaler, den litterære samtalen var nemlig som regel lagt til siste del av undervisningsøktene. For å holde tritt med tidskemaet slik det var skissert i halvårsplanen, ble ofte undervisningen i et emne avbrutt før det planlagte opplegget var gjennomført (bare i A-klassen, i det andre året av observasjonsperioden, avvek læreren fra planen ved et par anledninger fordi hun foretrakk å bli ferdig med opplegget før man gikk over på et nytt emne). Siden de litterære samtaler om tekstene oftest ble lagt sist i opplegget, etter gjennomgang av epokebeskrivelser, tekstlesning og oppgaveløsning, var det nettopp disse samtaler som falt bort. Gjennomgående ble det for liten tid til slike samtaler i de timene jeg observerte, ofte bare ti minutter i slutten av timen, noe som gjorde en bredere samtale om tekstenes betydningspotensial vanskelig.

Fra de over hundre observasjonstimerne jeg deltok i så det altså ut til den litterære samtalen ikke var en vektlagt arbeidsform.⁵⁸ Innenfor rådende pedagogisk ideologi om å gi elevene *ansvar for egen læring* (L94), kan dette forsvares, men problemet slik analysene peker i retning av, er at individualiseringen forvansker utfordring brukt som pedagogisk prinsipp. Som vi har sett, vektlegger alle teoretikerne det har blitt referert til i denne avhandlingen, at utvikling av metaspråklig kompetanse fordrer *aktiv læring* og en lærer som er mer enn en undervisningsorganisasjon. Et individuelt tekstarbeid basert på løsning av lærebokas oppgaver vanskeliggjør de dynamikkene som kreves for at ny mening skal oppstå. Istedenfor at meninger utfordres i tolkningsfellesskap, blir da elever overlatt til seg selv. Lesningene forblir derfor «private» og «anonyme» slik Årheim rapporterer fra sine undersøkelser (2007: 16). De som søker bekræftelse i møte med fagstoffet, vil da gis spillerom til å finne akkurat det, fortrinnsvis i rådende ideologiske folketeorier. Problemet med en slik undervisningsstrategi er at den ikke hjelper elevene ut av hverdagspråket og hverdagsteoriene, og da utvikles heller ikke den metaspråklige kompetansen for deler av elevgruppen.

⁵⁷ Læringsplattformenes funksjon i undervisningen fordrer et systematisk forarbeid av læreren. Undervisningsplaner, lekseplaner, innleveringsdatoer og oppgaver blir lagt ut på klassenes egne sider. I observasjonsbloggen fra A-klassen, 25. januar, skriver jeg: «Agenda for dagen: Informasjon om muntlig presentasjon om prosjektarbeid om renessanse og barokk. Informasjonen tok størstedel av timen. Sistedelen ble brukt til å bestemme grupper, emne og å arbeide med oppgaven.» Til tross for semesterplanenes detaljnivå, gikk altså likevel mye av undervisningstiden med til å oppklare uklarheter om organiseringen av det arbeidet som elevene skulle gjøre. I observasjonsnotatet fra 1. feb, A-klassen, skriver jeg. «Mange spør hvor de finner oppgaven og hvor de skal levere den. Er ikke dette ren rutine?» I feltnotatene kommer altså en stadig sterkere tvil om plattformenes effektivitet med hensyn til organiseringen av undervisningen til syne.

⁵⁸ Dette må forstås bare som en indirekte kritikk av lærerrollen eller utføringen av selve undervisningen. De organisatoriske forholdene ved undervisningen var i stor grad pålagt lærerne. Ett annet forhold må også nevnes: Klassene skiftet lærer hvert år. Et tolkningsfellesskap handler ikke om enkeltstående litterære samtaler, men en aktivitet som finner sin form over tid. At lærerne byttet klasse for hvert skoletrinn, reduserte slik mulighetene for å utvikle slike arbeidsteknikker i klassene.

11.3.2 Danning i den humanistiske tradisjonen

De teoretiske perspektivene og dataene som denne avhandlingen har frembrakt, peker i retning av et behov for styrking av historiske lesninger som didaktisk felt. Norskfaget har tradisjonelt vært den sentrale bæreren av det humanistiske perspektivet i grunnskole og i videregående skole. Meta-tenkning, abstraksjon eller generalisering har en annen betydning innenfor de humanistiske fagene enn for eksempel innenfor realfag: $2+2=4$ vil være sant på tvers av de fleste kontekster. Innenfor humanistisk tenkning er generalisering knyttet sterkt til kontekst. Det handler fremdeles om å overskride det partikulære, men kritisk analyse er aldri dekontekstuell. Det er ikke tilfeldig at UNESCOs definisjon av literacy i så utpreget grad legger vekt på kontekst.

Skillet mellom de to måtene å generalisere på er kanskje selvsagt, men like fullt underkommunisert i skolepedagogiske diskurser, så vel som i skolebøker.⁵⁹ I sin bok om humaniora i det postmoderne samfunnet, *Det tredje*, tar den danske litteraturprofessoren Johan Fjord Jensen (1987) utgangspunkt i fire avgrensede kompetanser som inngår i forestillinger om det som menes med humanistisk dannelse: den historiske, den kommunikative, den kreative og den kritiske. I tillegg finnes det en femte kompetanse som er avgjørende for humanistisk danning; evnen til å knytte de fire kompetansene sammen. Thavernius (2005) presiserer Fjord Jensens tanker:

Bara om man oppfattar dem som en oskiljaktig enhet, kan den humanistiska bildningen göra anspråk på att vara allmän. Om de inte betraktas som en helhet utan i stället utvecklar sig som specialistkompetenser, skriver Johan Fjord Jensen, förfaller alltför lätt: «den historiske humanisme til isolationismen i de gammelhumanistiske miljøer, den kommunikative humanisme til værdivilkårlig teknokrati, den kreative til et fra de historiske erkendelser udspaltet entertaineri, og den kritiske til en indholdstom radikalitet. (1987: 57f)» (Thavernius 2005: 64).

Det er en nær sammenheng mellom Fjord Jensens fremstilling av humanistisk danning og UNESCOs definisjon av literacy. Definisjonen av literacy vektlegger ferdigheter som å identifisere, forstå, kommunisere, skape og tolke skrevet tekst i ulike kontekster. På samme måte som Fjord Jensen vektlegger den historiske kompetansen som sentral for humanistisk tenkning, har denne avhandlingen pekt på det historiske som en spesielt sentral kontekst for meningsdannelse rundt de litterære tekstene. Som vi har sett, fører mangel på historisk metabevisssthet til lesninger der utdraget fra Holbergs Niels *Klims reise til den underjordiske verden* fra 1741, Ibsens *Et dukkehjem* fra 1879 og utdragene fra Brantenbergs *Egalias døtre* fra 1977 blir forstått innenfor en her og nå-kontekst. Tekstene som har blitt til i et tidsspenn på over to hundre år, handler i informantenes ikke-historiske lesninger rett og slett om det samme: Urettferdigheten i at kvinner må være hjemme mens mannen er ute i arbeidslivet. Analysene antyder slik at *når det historiske ved lesninger forsvinner, står leseren tilbake med seg selv som eneste referanse*.

Vi har også sett at informantenes selvforståelse, troen på det frie individet, i mange lesninger «trumfer» den historiske kompetansen og samtidig demper «den kritiske stemmen», en annen av kompetansene Fjord Jensen ser som et kjennetegn ved humanistisk danning. Informantene har en sterk demokratisk innstilling, men når denne utspørres med referanse til eget handlingsrom, ender resonnementene stort sett i refleksjoner rundt muligheter for individuelle utdanningsvalg. Det er få

⁵⁹ Dette skjer når undersøkelser av elevers læring og tilnærming til fagstoff ikke fundamenteres i fagenes måter å generalisere på. I slike undersøkelser vil for eksempel «åpne spørsmål» tillegges samme verdi i matematikk som i hermeneutiske fag. Dette markerer én av forskjellene mellom pedagogisk og didaktisk forskning.

eksempler på at informantene tenker seg at de selv kan ta i bruk sin kritiske/analytiske stemme. Isteden ser det ut til at selvforståelse fundamentert i ideer om det autonome individet fungerer som *et harmoniserende kulturelt redskap*, og med sterk tro på eget handlingsrom er mangelen på kritiske motstemmer kanskje ikke overraskende. Dataene som denne avhandlingen har frembrakt, har slik i særlig grad synliggjort den historiske og den kritiske kompetansen og pekt på sammenhengen mellom disse.

Elever som kommer til skolen uten å kjenne sekundære sjangre, må aktivt lære dem (Gee 2008; Bruner 2003; Vygotsky 1986). En stor gruppe av informantene orienterer seg ikke metaspråklig i sitt møte med norskfagets tekster. En individorientert undervisningspraksis, på bekostning av fagorientering, ser ut til å tilfredsstille denne gruppens behov for en væren i primærdiskursens intime verden. Hos denne gruppen elever er det nemlig stagnasjon som kjennetegner det siste halvannet året i videregående skole. Som vi har sett, peker Bruner, Gee, Vygotsky og Penne alle på lærerens avgjørende rolle for utvikling av metaspråklig kompetanse. Det samme gjør Rosenblatt og Aase mer spesifikt når det gjelder litteraturredidaktikk. I kapittel 3 ble disse stemmene samlet i formuleringen utfordring som pedagogisk strategi. De har altså liten tro på den elevsentrerte resepsjonsstrategien eller på læreplanens «veiledende» lærer. Penne (2010) og Årheim (2007) har formuleringer der den elevsentrerte skolens retorikk om «frihet» og «ansvar» for eleven blir uttrykt som «å overlate eleven/leseren til seg selv».

Historiske lesninger der elevene trenes i å forholde seg til andre kontekster enn her og nå, ser derfor ut til å være den sentrale literacy-utfordringen i litteraturundervisningen. Det historiske perspektivet mangler i mange lesninger selv hos informanter som har en relativ klar periodebeskrivelse. Dette tyder på en mangel på trening i å bruke historiske kontekster på tekst. Avhandlingen har pekt på forhold ved undervisningen som ikke støtter en slik trening. Ifølge både hermetisk teori (Iser 1978) og kognitiv teori (Bruner 1986) krever meningsdannelse koherens og kontekst, og som vi har sett er disse forutsetningene i liten grad til stede for eksempel når elevene bare leser utdrag av tekstene eller handlingsreferater fra Internett. Da er leseren tvunget til å finne mening i sin egen erkjennelse. Det har også vært pekt på at sterkt strukturerende pedagogiske virkemidler som halvårsplaner og læringsplattformer, trolig reduserer lærerens handlingsrom når det kommer til semistrukturerte klasseromsaktiviteter som de litterære klassesamtalene.

I tillegg har det litteraturhistoriske i norske skolepolitiske debatter blitt mistenkeliggjort som «nasjonaliserende», noe som også avspeiles i læreres diskurser (Frydensbjerg Elf og Kaspersen 2012). Diskusjonen har samlet seg om ideologiske distinksjoner der *det globale* og *det internasjonale* er proord og står i motsetning til *det lokale* og *det nasjonale* (Penne 2006: 10-11). Advarselen mot de norskfagets «nasjonsbyggende» kraft (Andreassen og Berge 2001) blir i et literacy-perspektiv vanskelig å begrunne. Portrettet av Nina i kapittel 9 antyder det samme; historiske lesninger er det motsatte av nasjonsbyggende. Nina er den av de minoritetsspråklige informantene som i sterkest grad bringer inn sin kulturelle og språklige bakgrunn i intervjuene. Hennes lesninger av norsk «gullalderdiktning» handler verken om Nina eller Norge. Det handler om å forstå prominente meningsbrytninger i en fortidig debatt. Hennes lesning baserer seg rett og slett ikke på egne opplevelser eller egen (nasjonal)identitet, men på et hermeneutisk arbeid.

Med grunnlag i denne avhandlingens datamateriale ser det heller ut til at historiske lesninger fungerer som kulturelle verktøy som demmer opp for det nasjonsbyggende; de utvikler pluralitet i

tenkemåter heller enn det som i avhandlingen har blitt referert til som harmoniserende eller synkroniserende kulturelle verktøy. Historiske lesninger må nemlig nødvendigvis ha avstand til lesernes her og nå og deres identitetsforsterkende meningsnettverk.

Leseren som ikke utfordres på sin forforståelse, overlates til sin primærdiskurs og sine folketeorier, og lesningene blir skolske i handlingsreferatets form som bare av og til inkluderer formalkunnskaper om forfattere og litterære epoker. Når leserne overlates til seg selv, vil mange av dem ikke innlemmes i en humanistisk tradisjon slik Fjord Jensen formulerer den. Kritik, kreativitet og epistemisk kunnskap føres ikke sammen, og abstraksjon, generalisering og allmenngyldighet står ikke i et avhengighetsforhold til andre kontekstuelle omstendigheter enn informantenes her og nå.

11.4 Identitet, språk og handlingsrom

Innenfor didaktisk og pedagogisk forskning er identitet i lys av mer eller mindre strukturelle perspektiver som *klasse*, *kjønn* og *etnisitet* en nøkkelinnfallsvinkel for å undersøke skoleprestasjoner og holdning til skole. I elevportrettene i kapittel 9 er mer kontekstuellt spesifikke identitetsperspektiver valgt som analytiske verktøy for å undersøke sammenhenger mellom identitet, språk og holdning til ytre og indre forhold ved skolen. Det er mulig at en slik tilnærming tilslører maktstrukturer som gir elevene identitet som gutt/jente, minoritet/majoritet, men samtidig åpner det kontekstuelle perspektivet opp for en undersøkelse av informantenes individuelle språkregistre.

Selv om kapittelet organiserer informantene ut fra kategoriene «leser» og «ikke-leser», beskriver analysene den store diversiteten mer som et kontinuum mellom elever som overveiende orienterer seg affinitivt til skole og fag i den ene enden av kontinuumet, og elever som forholder seg mer metaspråklig til skolens indre forhold på den andre.

En stor del av informantene i denne avhandlingens utvalg forholder seg affinitivt til skole og fag. Mange av disse informantene omtaler seg selv som ikke-lesere. Fagene vurderes ut fra et her og nå-perspektiv, og faglig innhold omtales med distinksjonen «gøy-kjedelig». Skolen er i altoverveiende grad en sosial arena for mange i denne gruppen, og det er lite forskjell på «verden» innenfor og utenfor skolen. Skolen er ett av flere steder der samhandling medieres gjennom hverdagsspråkets nærhets- og følelsesdiskurs. Og informantene trives veldig godt på skolen! Det samme hverdagsspråket, primærdiskursen, brukes til å snakke om og vurdere det faglige stoffet. Slik trer ikke skolen frem som en læringsarena for mange av elevene i denne gruppen. Fortellingene om de litterære tekstene får ofte form av handlingsreferat og tolkning skjer oftest i den intersubjektive modusen der identifikasjon og empati med de fiktive karakterenes følelsesliv dominerer. De litterære tekstene får slik i liten grad karakter av å være sekundære diskurser.

På den andre enden av kontinuumet møter vi elever som innlemmes i det sosiale gjennom språk som medierer andre tenkemåter enn emosjonenes hverdagsspråk fundamentert i her og nå. Her møtes skole og fag med et verdisett som gjør det mulig å være lojal overfor skole, også overfor dens indre forhold. Denne holdningen til skole ser ut til å fordre en metastyrt tilnærming til tekst. For disse elevene er det viktig å vise at tekstene betyr noe mer enn narrativ strukturering av handlingssekvenser. De ser sammenhenger mellom litterære perioder og litterære tekster, de tenker seg et skrivende subjekt som har en intensjon med teksten, kan snakke om virkningen teksten har på dem og tenker seg også hvordan teksten virket i sin samtid. Deres fiksjonsforståelse viser seg videre i

sjangerplassering av tekster og ved at de forholder seg til tekstene som verdiunivers som kan snakkes om uten å gå veien om primærdiskursens hverdagspråk.

Portrettene viser sammenheng mellom identitet, språk og handlingsrom overfor de litterære tekstene. Frederic er en informant som befinner seg på den enden av kontinuumet der affinitet dominerer i forholdet til skole og fag. Han orienterer seg lite metaspråklig i forhold til norskfagets tekster. Hans «possible world» er å bli arkitekt, men dette fremstår som «en drøm» ved at han ikke har klare strategier for å nå målet. Betingelsene for at han skal trives på skolen er at det er «godt samhold» mellom elevene, at læreren er «med» og at man har det «gøy» i timene. Sterke identitetsmarkører i Frederics sosiale rom er populærmusikk, idrett og filmer. Frederics primærdiskurs medierer altså affinitet der hans identitet som ung gutt konfigureres innenfor affinitetsfellesskap fundamentert i ungdomskulturers verdikoder. For denne identiteten er det ikke så viktig å «huske» det man har lært i norsktimene, og den rokkes ikke ved når man besvarer spørsmål om faglig innhold med «vet ikke».

Portrettet av Petter viser en elevidentitet som befinner seg mellom de to ytterpunktene på kontinuumet. Som Frederic posisjonerer han seg som ikke-leser. Petters elevidentitet er fundamentert i hans «possible world», det sosiale rommet av muligheter og/eller begrensninger for utfoldelse i verden, som leder innen finans, med identitetsmarkører som «dress», «kone og barn», «litt over middels fint hus» og «fin bil». Denne identiteten inkluderer ikke nødvendigvis deltaking på kulturarenaer som den litterære. Samtidig tror Petter at litteratur har potensial til å si noe om større sammenhenger i «verden», og til dels skaper han selv slike sammenhenger i møte med de litterære tekstene. Dette synes likevel ikke å være synlig for ham. Det spesifikke ved eksempelet Petter er at han motsetter seg metarefleksjon/teksttolkning/selvrefleksjon selv om han viser metatenkning når han med sin klare fiksjonsforståelse skaper sammenhenger mellom periode, forfatterprosjekt og tekst. Han foretar de skolske lesningene som det er forventet av ham, for det sikrer ham karakterer som gjør målet om videre utdanning mulig. Lenger enn dette er han ikke villig til å strekke seg. Petter forlater skolen uten å vite at han har utviklet en forforståelse for fortolkning av ulike mediers fremstilling av «verden».

Jon befinner seg på den motsatte enden av kontinuumet sammenlignet med Frederic. Han har en bred leseerfaring. Han bruker distinksjoner som «interessant» og «viktig» når han snakker om det faglige innholdet. Han møter tekstene med en tro på at de har et meningsinnhold utover deres ytre handling. Han generaliserer, gir eksempler, tenker i analogier, tolker og reflekterer over egne læringsstrategier. Jon svarer på spørsmål om fag paradigmatisk og forholder seg til de litterære tekstene som sekundære diskurser. Derfor er det mulig for ham å være lojal mot de indre forholdene ved skolen (selv om hans lojalitet til de ytre forholdene er svak). Jon har tilgang til språkregistre som gir ham et stort handlingsrom i møte med de litterære tekstene, et handlingsrom som for eksempel også gjør det mulig for ham å posisjonere seg som fagperson når han intervjues om skole og fag.

De tre eksemplene viser posisjoner på kontinuumet av elevidentiteter. De ulike posisjonene avgjør mulighetene for å være lojal overfor de indre forholdene ved skolen. Mellom Frederic, Petter og Jon finnes det variasjoner av motstand. Frederics distanse til skolens verdier er ikke en aktiv eller bevisst holdningstaken, men en væren i lukkede rom der andre verdier enn skolens distinksjoner er de viktige. Petters aktive motstand mot litteraturundervisningens innhold, begrunnes med at litteraturen ikke tilbyr han det han trenger for å nå sine mål. Jons metaspråklige kompetanse gir ham

et stort handlingsrom i arbeidet med de litterære tekstene, men hans lojalitet knytter seg primært til de indre forholdene ved skolen, ikke til de ytre.

Det vi ser her, er en tett sammenheng mellom språk og ulike elevidentiteter. Denne sammenhengen er pekt på blant andre av Gee.

Language allows us to be things. It allows us to take on different socially significant identities. We can speak as experts – as doctors, lawyers, anime aficionados, or carpenters – or as «everyday people». To take on any identity at a given time and place we have to «talk the talk» not just «walk the walk» (2011: 2).

Det er ikke mulig for elever med lite metaspråk, som for eksempel Frederic, å posisjonere seg som fagperson slik som Jon gjør. Det er ingen eksempler på at informantene på Frederics side av kontinuumet «talk the talk» som er forutsetningen for å innta denne posisjonen. Dette innebærer et mindre handlingsrom for denne typen elevidentiteter. Det sentrale poenget til Gee er at språk/diskurser kan endres. Forutsetningen for å endre sin egen diskurs, er å være klar over den. Innenfor denne avhandlingens teoretiske perspektiv er det å lære elevene å bli klar over eget språk, formulert som skolens og norskfagets frigjøringsmandat. Det er gjennom språket mulighetene for å innta Jons kritiske fagposisjon finnes.

11.5 Selvrefleksjon som del av metaspråklig kompetanse

I elevportrettene undersøkes metatenking i forhold til fiksjonsforståelse (undersøkt gjennom sjangerbeskrivelser og formuleringer av tekstintensjon), vilje til å sette sammen deler og helhet (undersøkt gjennom både tekstintern sammenheng og historisk bevissthet overført på lesningene) og vilje til å snakke om tekstene som sekundære diskurser. I kapittel 10 tilføres et nytt element i undersøkelsen av metaspråk. Det handler om å posisjonere seg i møte med tekstene på en måte som inkluderer refleksjon rundt eget ståsted.

Sentrale literacy-teoretikere argumenterer for retoriske lesninger av litteratur (Scholes 1998; Penne 2010). Retorisk lesning handler om metabevissthet om dramaturgiens virkning i de narrative tekstene. Når man blir klar over den, tenker man «dobbel»: Man er klar over tekstens retoriske virkning, samtidig som man er klar over «seg selv». Slik innebærer metabevissthet i lesning av skjønnlitterære tekster et element av selvrefleksjon. Resepsjonsteoretikere som Rosenblatt (1995) sier det samme. Estetiske lesninger er kvalitativt annerledes enn lesninger av sakprosa fordi oppmerksomheten er rettet mot det som skjer under lesningen, og ikke mot det som skal huskes eller brukes etter lesningen. Rosenblatts begrunnelse for estetiske lesninger omhandler det selvrefleksive elementet ved metatenkning:

Literature fosters the kind of imagination needed in a democracy – the ability to participate in the needs and aspirations of other personalities and to envision the effect of our actions on their lives.

Literature acts as one of the agencies in our culture that transmit images of behavior, emotional attitudes clustering about different social relationships, and social and personal standards.

Literature can reveal to the adolescent the diversity of possible ways of life, patterns of relationship, and philosophies from which he is free to choose in a heterogeneous, rapidly changing democratic society.

Literature may help him make sound choices through imaginative trial and error or experimentation – through experiencing in the literary work the consequences of alternative actions.

Literary experience may enable the reader to view his own personality and problems objectively and so to handle them better.

Literature, through which the adolescent reader encounters a diversity of temperaments and systems of value, may free him from fears, guilt, and insecurity engendered by too narrow a view of normality (1995: 212-3).

En slik selvrefleksjon finnes i «de meningssøkende» lesningene, mens det karakteristiske ved de tre andre kategoriene lesninger er fravær av en slik posisjon. Isteden vurderes tekstenes relevans i «de skolske», «avvisende» og «fritt assosierende lesningene» ut fra rådende folketeorier.

Selvrefleksjon/involvering referer ikke til emosjonell respons/tolkning i den intersubjektive modusen, men en respons som derimot fordrer at man trer ut av eget ståsted/perspektiv og betrakter teksten med kritisk avstand *samtidig som (eller før)* man innreflekterer egne verdikoder i lesningen. Denne leseposisjonen/tenkemåten har blitt beskrevet i de ulike kapitlene metaforisk som «å sette seg selv på vent», «å parkere seg selv», «å stoppe tiden» eller lese tekster med «dobbel blikk». Det handler om å tre ut av det umiddelbare, ut av her og nå, om ikke å la seg fange av spontane følelsesmessige reaksjoner på «annerledeshet», men isteden å skille mellom seg selv og et annet felt som for eksempel tekster representerer. Det er dette som ser ut til å være det kvalitative skillet mellom lesninger som innreflekterer bevisste forforståelser og lesninger som ikke gjør det.

I de meningssøkende lesningene finnes det en bevissthet om hvilken virkning egen forforståelse har på lesningen av tekstene, og denne bevisstheten/forforståelsen inngår i en dialog med tekstenes verdener slik eksemplene Frida, Ahmed og Silje viser i kapittel 10. En slik dialog mellom tekstverden og egen verden ser ut til å være en betingelse for å kunne stille tekstinterne diskurser opp mot hverandre, jamfør Gees definering av metakunnskap. Samtidig som dette er en ferdighet/kompetanse hos den meningssøkende leseren, er det også refleksjon. Og samtidig som den meningssøkende leserens doble blikk oppøver evnen til metakognitive posisjoner, utvikles nødvendigvis også den refleksive identiteten (Giddens og Schultz Jørgensen 1996).

11.6 Guttene som lesere

Gjennom hele det siste tiåret har kvantitative undersøkelser pekt på gutter som «tapere» og jenter som «vinnere» når det gjelder skoleprestasjoner. Særlig gjelder dette humanistiske fag som norsk (Bakken 2003, 2007, 2009; Bakken og Elstad 2012), men også lesekompetanse mer generelt (Kjærnsli 2007; Kjærnsli og Roe 2010). Denne avhandlingens kvalitative materiale nyanserer dette bildet. Syv gutter; Øystein, Hassan, Ravi, Jonathan, Stingo, Petter og Frederic, inngår i et meningsnettverk, sammen med flere jenter, av «ikke-lesere», der det å være en ikke-leser fremføres med engasjement og stolt affinitet. Pisa-undersøkelsens funn om gutters lesevaner, peker i retning av at «leser» er en kjønnet «feminin» identitet (Hoel og Helgevold 2008; Hoel, Håland og Begnum 2009). Det å ikke lese vil da ikke rokke ved gutte-identiteter, men kanskje heller forsterker dem. Også i denne undersøkelsen kommer ikke-leser frem som en mer prominent gutte-identitet. Men også noen jenter, som for eksempel Emine (Emine1), fremfører en ikke-lesende posisjon med stolthet.

Samtidig er fire av guttene; Ahmed, Nicolai, Håkon og Jon, alle lesere. Det som er felles for disse guttene er at deres tidlige leseerfaring bestod av såkalt fantasy-litteratur. De nevner blant annet *Harry Potter*, *Ringenes Herre* og *Beowulf*. Dette er plotttdrevne fortellinger med en enkel, eventyrlignende struktur. Diskursivt er verdikodene antitetiske; gode krefter nedkjemper onde. Disse historiene ender alltid godt; kaos blir kosmos, fare blir trygghet, sorg blir glede. Dette er beskrivende for det meste av litteraturen rettet som er mot barn (Appleyard 1991). Samtidig kan fantasy-sjangeren beskrives mer spesifikt med sterke innslag av det mytiske (Penne 2006). I mytiske fortellinger konstrueres en tid og et rom som forteller om verdens tilblivelse og endelikt. Beretningene handler om helter, om reisende eller martyrer som prøves gjennom tvil, fristelser og lidelse. Den mytiske helten underkaster seg oppgaven på vegne av et fellesskap og består alltid prøven. Dette særpreger i sterk grad fantasy-litteraturen som sjanger.

Fantasy-bøkene knytter seg løsere til «virkeligheten» enn bøkene jentene forteller at de leser. Therese gjør ikke noe nummer ut av skillet mellom fiksjon og fakta når hun snakker om sin yndlingsbok. Frida tenker seg at Coelho egentlig skriver om sin kone. Til og med vampyrfilmen *Twilight*, Zofias yndlingsfilm, har påstander om referanse til virkeligheten. Med få referanser til «den virkelige verdenen» skjuler fantasy-litteraturen aldri at det er et fiktivt rom som tilbys leseren. Her utfolder fantasien, det imaginære, seg innenfor gitte rammer/spilleregler. Men denne forforståelsen i fantasy-litteraturens verden begeistres de fire guttene når de presenteres for *Draumkvedet*, Dantes *Inferno* og Holbergs *Niels Klim*. De tror ikke lenger på helten, men vil gjerne bli med på «reiser» inn i nye verdener, andre tider og rom.

I Hoel, Håland og Begnum (2009: 84) refereres internasjonale litteraturforskere som uttrykker bekymring for at fantasy-trenden har ført til at valg av aktuell litteratur for unge lesere har blitt ensrettet. Men Ahmed, Jon, Håkon og Nicolai leser ikke selektivt. Isteden kan man hevde at de orienterer seg svært bredt. De er ikke lenger i «heltenes verden». Interessen har endret seg fra fascinasjon av handlingsmønstre til sammensatte karakterers indre liv. Jon forteller at Fossums *De gales hus* for tiden er favorittboken, og her er det personskildringene som interesserer ham. Håkon fremhever *beskrivelsene* som det fine med Steinbecks *Dagdrivergjengen*. Han liker rett og slett at det skjer så lite. Ahmed gir seg engasjert i kast med både Dantes *Inferno* og Dr. Stockmans kamp mot en kunnskapsløs majoritet i *En folkefiende*, og Nicolai skiller skarpt mellom fakta og fiksjon i de historiske biografiene han leser. Disse guttene har lagt bak seg barneleserens behov for enkel struktur og handlingsdriv (Appleyard 1991). De tar likevel med seg leseerfaringene fra fantasy-raptusene inn i klasserommet. Med en forforståelse om skillet mellom fiksjon og fakta har de fire guttene inntatt «tilskuerrollen». De er til stede i tekstenes fiktive univers, samtidig som de reflekterer over det som skjer i et bredt spekter av litterære tekster. Slik kan man med støtte i både dannelses- og literacy-perspektiver kategorisere dem blant de mest kompetente leserne av fiksjon i informantgruppen.

11.7 Minoritet- og majoritet

Diversitet blir i skolediskurser ofte knyttet til elevenes språklige/kulturelle bakgrunn. Problemstillingene slik det ble formulert prosjektsøknaden som utløste midler til dette prosjektet, var også knyttet til kulturell diversitet i klasserommet, mer spesifikt til majoritet- og minoritets-elevens lesning av litterære tekster. Prosjektbeskrivelsen tok utgangspunkt i en mistanke om at

nettopp norskfagets tradisjon som nasjonsbyggende med fagtilfang i norsk litteratur og norsk språk, ville slå uheldig ut for elever med en forforståelse utenfor «det norske». De litterære periodene som prosjektet har konsentrert seg om, ble valgt fordi de representerer brudd med gamle ideologier og introduksjon av nye og viser hvordan «det nye» vokser frem og blir vår definisjon av «det norske». Reformuleringene av de opprinnelige problemstillingene til mer generelle spørsmål om meningssskaping var nødvendig fordi det utover i prosjektperioden ble klart at kulturell bakgrunn er mindre sentralt som analytisk verktøy for å forklare diversitet i informantgruppen.

Vi har sett at de fleste elevene med minoritetsspråklig familiebakgrunn orienterer seg mot skole innenfor en syntagmatisk tenkemåte/primærdiskurs. Dette gjelder også, om enn en noe mindre andel, mange av de majoritetsspråklige. Vi har sett at selvforståelse i begge gruppene medieres gjennom metaforen om det autonome individet, og at denne metaforens meningsdannende kraft i begge gruppene matcher forståelsen av det moderne Norges utvikling og at de litterære tekstenes meningspotensial reduseres/forenkles slik at de samsvarer med informantenes selvforståelse uansett kulturell/språklig bakgrunn. Vi har også sett at det narrative skjemaet for «vanskelig barndom – avvikende oppførsel hos det voksne subjektet» er aktivt meningsdannende som folketeori, men i mindre grad tilbyr selvforståelse og heller ikke projiseres på tekstene. Dette gjelder også begge grupper. To informanter med minoritetsspråklig bakgrunn ikke ser ut til å gjenkjenne dette skjemaet. Det ser likevel ut til at prominente narrative og metaforiske skjema for selvforståelse virker mer synkroniserende enn divergerende både i informantgruppen samlet, også innenfor gruppen minoritetsspråklige.

I elevportrettene finner vi minoritets- og majoritets elever både blant leserne og ikke-leserne. I begge grupper finnes elever som møter de litterære tekstene med solid fiksjonsforståelse som en viktig forforståelse, og i begge gruppene finner vi eksempler på at en slik forforståelse er svak. Vi har sett at N-identiteten ser ut til å være motiverende for skolearbeid hos to minoritetsspråklige elever, Lidija og Ravi. Dette gjenfinnes også i Beates fortelling om skolevalg og fremtidig yrkeskarriere, og også hos Therese, men da som en fortelling om en familiebakgrunn som undergraver hennes skoleprosjekt.

I kapittel 10 der ulike lesninger kategoriseres, finner vi bare «de avisende» og «de fritt assosierende» lesningene blant minoritetsspråklige gutter. Dette kan indikere kjønnsforskjeller og kulturelle forskjeller i holdning til tekst. Disse lesningene gjenfinnes imidlertid bare hos tre informanter. I Årheims undersøkelse av svenske elever (2007) finnes «avisende lesninger» også blant majoritets elever. Majoriteten av lesningene beskrives som skolske og meningssøkende lesninger, og disse finnes i begge informantkategorier.

Avhandlingens perspektiv er bare ett av mange mulige. Det handler om skolekontekst i Norge; den tradisjonen den norske skolen står i og de målene som institusjonen formulerer for opplæringen, men også om et samfunn som i stadig sterkere grad er tekstlig der mening medieres via media. I dette perspektivet og med de dataene som foreligger ser det ut til at *de minoritetsspråklige er del av samme språklige/diskursive problematikk som de majoritetsspråklige*. På bakgrunn av dette prosjektets empiriske materiale og teoretiske perspektiver dreier det seg derfor ikke om en problematikk som kan løses ved tilpassete tiltak rettet spesifikt mot elever med minoritetsspråklig bakgrunn.

11.8 Tendenser til stagnerte læringsprosesser

Teoretikere som denne avhandlingen støtter seg på tolker diskursive forskjeller mellom elever i lys av foreldres utdanningsbakgrunn. Gee (2001; 2008) viser eksempler på hvordan trening av sekundære diskurser kan skje i hjemmet, og Pennes undersøkelse (2006) med empiri hentet fra to ulike skolekretser, viser hvordan foreldres ulike sosiale/økonomiske bakgrunn gir seg utslag i lojalitet overfor skolens prosjekt. Informantene i dette prosjektet er hentet fra samme skole, og skolekrets kan derfor ikke si noe om forskjeller i sosiokulturell bakgrunn. I tillegg inneholder intervjuguidene ingen eksplisitte spørsmål om foreldres utdanningsbakgrunn eller inntekt. Det finnes likevel spor av sosial bakgrunn i mange av intervjuene. For eksempel lærte Jon å lese da han var fire år, og han har alltid hatt tilgang til bøker. Familien har også gjort et bevisst valg om ikke å ha tv hjemme (Jon1). Håkon forteller at han har vært vant til å gå på teater hele livet (Håkon2). Nina vokste opp i et hjem med bibliotek (Nina1). Nicolai forteller at moren hans har kjøpt en kindle til ham under et arbeidsopphold i USA. Hun betaler et abonnement slik at han kan laste ned bøker (Nicolai1). Nicolai gir eksempler på hvorfor han synes kjønnskotering kan være en feil strategi i arbeidslivet. Eksempelet er ikke hentet fra Nicolais eget sosiale rom: «Eg tenker liksom at helt sånn at på absolutt på alle plan, det er for eksempel slike forskningsprosjekt der det er viktig å ha, det er lettere å få et prosjekt hvis du har med en kvinne selv om hun er mindre kvalifisert enn en mann for eksempel» (Nicolai5). Alle disse fire informantene er det man kan kalle ressurselever. Det finnes altså spor av habitusformende sosial klasse i det empiriske materialet, noe som støtter opp om Gees påstand om at når sekundære diskurser er innlemmet i elevens primærdiskurs, styrker dette elevenes muligheter innenfor skolesystemet.

Det som tydelig har kommet frem i analysene er at elevene som med svak metaspråklig kompetanse ved prosjektets start, også orienterer seg lite metaspråklig ved prosjektets avslutning.⁶⁰ Det som kjennetegner majoriteten av disse elevene, er at de orienterer seg affinitivt til skole, og at skole er viktig for dem først og fremst som sosial arena. De verdiene som er prominente i disse elevenes sosiale rom ellers, er de samme verdiene som de vurderer norskfagets faglige tilbud ut fra. Det er derfor liten forskjell på skole og verden utenfor. Samtidig går disse elevene i samme klasse som elever som har stort utbytte av undervisningen i norskfaget. Disse tilnærmer seg fagets tekster med en metastyrt lesestrategi og har stor tro på at tekstene har meninger å tilby dem.

I sine studier av begrepsformasjon i utdanningssettinger tok Vygotsky (1986) utgangspunkt i den dialogiske karakteren ved læring. Vygotsky avviste tanken om at læring skjer når eleven er overlatt til seg selv. Vygotsky argumenterer for at begrepsformasjonsprosessen oppnås i dialog med en som vet mer, primært en voksen, som har oppmerksomheten rettet mot barnets intellektuelle kapasiteter. Begrepet *den proksimale utviklingssonen* er en betegnelse han bruker for å beskrive stedet der barnets empiriske rike, men usystematiserte, spontane komplekser, kan møte det systematiske og logiske ved voksnes tenkning. Som et resultat av slike møter kan spontan resonnering blir erstattet av

⁶⁰ Det må likevel skytes inn at dette ikke betyr at disse informantene ikke har hatt utbytte av undervisningen. Det denne undersøkelsen ikke har kunnet si noe om, er om disse elevene likevel har utviklet en forforståelse som senere vil ha betydning for dem for eksempel i videre utdanning og yrkesliv. For eksempel er Petter en elev som trolig har hatt stort utbytte av litteraturundervisningen, selv om han selv benekter et slikt utbytte.

voksen «vitenskapelig» logikk. Resultatet av et slikt barn-voksen samarbeid kan bli, ved internalisering, en integrert del av barnets egen tenkning.

Man må kunne tenke seg at en slik kognitiv/språklig utvikling også kan skje i dialog med medelever som «vet mer» eller mener «noe annet», som i den litterære samtalen. På tross av den store diversiteten i klassene er det få tegn til at læring skjer slik Vygotsky beskriver den ved Lien skole; elever som uttrykker seg lite metaspråklig ser ikke ut til å utvikle metaspråklig kompetanse gjennom å gå i samme klasse som elever med mye meta i språket.

Denne stagnasjonen har blitt forklart med begrepet «early borrowing» (Gee 2008), det vil si at elever som har sekundære diskurser integrert i primærdiskursen når de kommer til skolen, vil ha større sjanse til lykkes i skolesystemet. En supplerende forklaring på stagnasjonen kan man finne med referanser til Bourdieu. Motivasjonen for kulturelle felt, som for eksempel litteratur, betegner Bourdieu (2005) gjennom det freudianske begrepet *libido*. Det handler om å inneha eller å fanges av et slags begjær etter å finne mening nettopp der mening tilbys, for eksempel i skolesammenheng. Dette begjæret, knyttet til diskursene i elevenes sosiale rom, er noe man kan komme til skolen med (Bourdieu 2005; Gee 2001), eller noe man kan tilegne seg gjennom diskurser som man innlemmes i gjennom skoleopplæringen. En stor del av elevene ved Lien skole har lite tiltrekning mot norskfagets litterære tilbud. De vet rett og slett ikke helt hvorfor de skal lese de litterære tekstene.

Ziehe (2004) peker *tematisering* som et trekk ved «den kulturelle fristillelse», en kulturell endring med røtter i 60- og 70-tallet. Tendensen til egosentrisme innenfor tematiseringsdimensjonen eksemplifiserer han med utsagnet «Jeg er kun interessert i emner som har med meg selv å gjøre». Informantene i dette prosjektet tar heller ikke for gitt at litteraturundervisningen tilbyr dem noe meningsfylt. Istedenfor spør de: «Hva skal vi med det?» Begjæret mot de kulturelle feltene som skolen tilbyr innpass i, var kanskje noe Vygotsky kunne ta for gitt tidlig på 1900-tallet i Sovjet. Det kan man ikke på Lien skole.

11.9 Elevidentitet, kjønn, institusjonsbevissthet og språk

Denne avhandlingens analyser baserer seg på 21 informanters selvframstilling som elever på et gitt tidspunkt ved en spesifikk videregående skole i Norge. Avhandlingen er en empirisk undersøkelse som gjennom sine formuleringer av intervju spørsmål har forsøkt å trigge informantenes elevidentitet. Det er likevel mange forhold som det empiriske materiale ikke gir informasjon om, forhold som ligger utenfor institusjonen, men også forhold som har med institusjonen å gjøre; informantenes individuelle skoleerfaringer før observasjonsperiodene og intervju rundene startet, hvordan for forståelsen gjennom skoleløpet og undervisningstiden har endret seg og hvilke sider ved denne for forståelsen informantene tar med seg videre og som får betydning senere i deres liv og yrkesmessige løpebane. Dette er reservasjoner av handlingens analyser og funn må ses i lys av.

På samme måte som metoden for datainnsamling produserer et visst datamateriale, fanger de teoretiske valgene analysen og er med på å forme og produsere dens resultater. Avhandlingens teorikapittel inkluderer et kritisk perspektiv på det valgte teoretiske rammeverket. Rammeverket settes i dette kapittelet opp mot en mer utvidet diskusjon av begreper som diskurser, identitet, makt, handlingsrom og selvforståelse. Denne diskusjonen har blitt referert til som en diskusjon mellom Foucault, Derrida, Althusser, Butler med flere. Avhandlingen bygger på innsikter fra denne

diskusjonen, men samtidig støtter den seg tyngre på teoretikere og forskere som knytter seg sterkere til skole.

Avhandlingen avsluttes med refleksjoner og kommentarer til funnene i lys av disse reservasjonene. Særlig synes det nødvendig å kommentere to problemområder som det valgte rammeverket i liten grad tematiserer; *diskursers grunnleggende kjønnethet og institusjonell makt*. De avsluttende kommentarene er samtidig en utdypning av denne avhandlingens vektlegging av kontekstuelle identiteter til fordel for andre identitetsperspektiver.

Avhandlingen peker på at diversiteten i informantgruppen er fundamentert på en diskursiv/språklig problematikk som har blitt beskrevet som et kontinuum mellom elevidentiteter som medierer skoleaktiviteter gjennom lite metaspråk og elevidentiteter med mye metaspråk. Avhandlingens påstand er at det er diskursive distinksjoner som trer frem som avgjørende for møtet mellom elev, institusjon, fag og litterære tekster heller enn kjønnsideologi og skjult institusjonell makt. Spørsmålet er da om det teoretiske rammeverkets manglende kritiske kjønnspektiv (re)produserer en diskursiv likhet mellom informantene. I informantdiskursene er tendensen at elever med lite metaspråk vurderer undervisning og fag med distinksjoner som «gøy - kjedelig», mens informanter som uttrykker seg mer metaspråklig i utbredt grad tar i bruk distinksjoner som «nyttig - unyttig» og «interessant - uinteressant», «lærerikt» og «viktig». Som portrettet av Lidija viser, knytter distinksjonen «gøy – kjedelig» seg til informanter som oppgir hva de «gjør» på spørsmål om undervisningen, mens mer metaorienterte informanter i langt overveiende grad medierer handlingene sine med utgangspunkt i faglig innhold.

Et annet trekk ved den første gruppen er at begrunnelser for litteraturlesing ender i tautologier; «man skal lese litteratur på skolen fordi man skal lese litteratur på skolen». For elever på den andre enden av kontinuumet finner vi ikke slike sirkelbegrunnelser. Donatila, som man kan si befinner seg et sted mellom de to ytterpunktene, tenker seg at litteraturen kan gjøre henne «klokere». Lesning blir da en helt annen mediert handling for henne enn for eksempel Lidija som begrunner litteraturlesing tautologisk. Der Lidija uten videre «underkaster seg» institusjonens krav, bærer Donatilas medierte handling i seg muligheter for versjoner av litteraturlesing slik at den kan ha betydning for *henne*. Det gir henne «makt» til å avvise eller tilslutte seg lesehandlingen på grunnlag av argumenter og begrunnelser. Lidijas tautologiske begrunnelse for litteraturlesing bærer i seg signaler om en lukket tekning som i liten grad gir muligheter for å skape versjoner av begrunnelser for litteraturlesing som hun selv kan forsvare med argumenter og forklaringer.

Den tredje trekket ved det diskursive skillet som omtales her, knytter seg mer spesifikt til de litterære tekstene og deres potensielle flertydighet. Her er tendensen at elever som orienterer seg lite metaspråklig, formulerer sin meningskonstruksjon med verb som «føler» eller «synes» når de snakker om tekstene, mens de mer metaorienterte velger formuleringer som «hvis vi skal tolke», «det kan hende at», «det kan bety», «jeg tror NN mener at». Den første dimensjonen vitner om meningsdannelse der eget ståsted er den eneste kontekstuelle referansen teksten møtes med, mens den andre dimensjonen signaliserer bevissthet om tekstenes flertydighet.

Å snakke om to posisjoner i datamaterialet er å redusere elevidentitetenes kompleksitet, men samtidig trer diskursive tendenser i materialet klarere frem ved en slik todeling. Det sentrale i denne sammenheng er at disse to posisjonene ikke er kjønnnet i dette materialet; dimensjonene uttrykkes av både jenter og gutter. Da snakker vi om den kvantitative kjønnsdimensjonen; informantenes

biologiske kjønn. Men det er også vanskelig å se at det diskursive ved de to dimensjonene er bygd på en spenning som er kjønnnet, altså at disse diskursene er fundamentert på kjønnsideologi. Selv om denne avhandlingen ikke kan si noe om at de sosiale konsekvensene av disse posisjonene slår ulikt ut for informanter med ulikt biologisk kjønn utenfor skolen, er det lite i materialet som tilsier at det har konsekvenser innenfor skoleinstitusjonens verdikoder, verken ut fra dannelses- eller literacy-perspektiver. Denne avhandlingen inneholder påstander om at informantene er del av samme diskursive problematikk, men dette gjelder konsekvensene denne problematikken har for elevidentiteten slik den kommer til uttrykk i det samlede datamaterialet. Avhandlingen er altså åpen for at samme diskursive posisjon kan ha ulike sosiale konsekvenser for jenter og gutter utover elevidentiteten.

Dimensjonene kan isteden forstås som knyttet til et tynt eller bredt metaperspektiv på skoleinstitusjonen som en læringsarena; et svært prominent trekk med konsekvenser for elevidentiteten, og som videre aktualiserer sentrale problemområder innenfor literacy-perspektivet. Kapittel 9 avsluttes med antydninger om sammenheng mellom tolkningsmodus og læringsmodus. Som analysene har vist, ser det ut til at elevene som opererer med distinksjonen «gøy-kjedelig» og som «synes» og «føler» i møte med tekstenes betydningsinnhold, altså elevidentiteter som ikke inkluderer tolkningsmodus, ikke er i en læringsmodus på samme måte som informantene som uttrykker seg gjennom andre distinksjoner, og som tilnærmer seg tekstene med en tro på deres flertydighet. Dette er kanskje ikke overraskende, men har sterke implikasjoner for det didaktiske. Med Vygotsky og Wertsch har dette metaperspektivet blitt uttrykt gjennom begrepet mediert handling. Dimensjonene knytter seg altså til ulike elevidentiteter hvis språk medierer læringsmodus eller ikke. Det ser altså ut til at læring også involverer en metaforståelse av institusjonens mål og intensjon; «hva man gjør på skolen», «hvorfor man er der» og «hvorfor noen vil at man skal gå på skole». Som tidligere vist går disse dimensjonene på tvers av kulturell bakgrunn, men de går også på tvers av kjønn. Dette antyder at metaperspektivet på elevidentiteten er tilgjengelig for «alle», og at informantene slik er del av samme problematikk.

Bildet som tegner seg er også et fravær, på den ene enden av kontinuumet, av mediert handling i betydningen refleksjon over målene og meningen med undervisningen, og dette fraværet trer heller ikke frem som kjønnnet i elevdiskursene. Denne problematikken knytter seg isteden direkte til elevidentiteter og gir signaler om forskjellige holdninger hos informantene som kan beskrives som en *diskontinuitet mellom selvtutfoldelse og institusjonsbevissthet* for elevidentiteter som orienterer seg med lite meta.

Vi er da ved det andre punktet som kommenteres avslutningsvis; institusjonens diskursive makt. Foucault viser at institusjonene med sine diskursive felt (vitenskapelige praksiser), slik de utvikler seg utover i det attende og nittende århundre, får kontroll over subjektet gjennom gradvis å tilegne seg kontroll over dets selvforståelse (Foucault 1970, 1995a, 1999). Vitenskapen produserer utover på 1800-tallet overgripende teorier og «faktuelle sannheter» om mennesket, og diskursene som disse «sannhetene» ble produsert innenfor, får etter hvert kontroll over individenes selvforståelse. Den vitenskapelige «sannheten» som produseres innenfor kriminologi, psykiatri og så videre, behandles og beholdes innenfor diskurser. Dette er den makten som en diskurs har, for makt er først og fremst en diskursiv relasjon. Skoleinstitusjonens makt til å definere og gi selvforståelse utspørres ikke eksplisitt i avhandlingens analyser. Analysene viser spor av slik «disiplinering» for eksempel i skolske

lesninger der meningsdannelsen skjer på grunnlag av det informantene tenker seg er institusjonens forventninger. Samtidig viser analysene at elevene ikke er så lette å styre.

Makt kommer også nedenfra, sier Foucault. Han bruker blant annet homoseksuelles frigjøringskamp som et eksempel på hva han mener (1995a: 53-4). Rollen den homoseksuelle tok i denne frigjøringskampen, innebar i første omgang en underkastelse av retorikken rettet mot å kontrollere rådende individforståelser. Aksepten av denne objektsrollen var en betingelse for å oppnå rettigheter innenfor maktapparatet, ifølge Foucault. Men samtidig inntok den homoseksuelle en subjektsrolle ved å yte *motstand* mot den utenfra påførte rollen. Dette belyser det frigjørende potensialet som utdanning har. Når for eksempel Hassan omtaler Stenerssens tekst «Drift» som «syk» og «rar», er dette en form for motstand, men ikke en slik motstand som Foucault omtaler som en mekanisme i relasjonen mellom ulike maktdiskurser. En foucaultsk makt betinger nemlig bevissthet. Hassans vurdering av teksten trer frem som en emosjonell avvisning; den inneholder ingen argumenter eller begrunnelser, men rettferdiggjøres gjennom referanse til egne følelser. Derfor innebærer ikke Hassans motstand mulighet for å tre inn i en posisjon som øker hans handlingsrom eller makt i møte med skoleinstitusjonens forventninger og krav.

Ovenfor er det konstruert en todeling av elevposisjoner for å klargjøre prominente skiller mellom informantene. Denne todelingen har blant annet blitt beskrevet som et skille mellom informanter som hovedsakelig vurderer skole og fag i lys av distinksjonen «gøy-kjedelig» og informanter som inkorporerer andre distinksjoner som for eksempel «interessant», «viktig» og «lærerikt». Problemet med den første distinksjonen, i didaktisk sammenheng, er at den mangler bevissthet om egen tenkning i forhold til en norm eller standard som er pre-bestemt av tidligere praksis innenfor institusjonen skole. Distinksjonen «gøy – kjedelig» antyder svak bevissthet om at institusjoner har en agenda og vil noe med individer, og antyder isteden at skole og fag vurderes innenfor primærdiskursens emosjonelle språk.

Olsons bok om utdanningsreformer (2003) tar opp den avgjørende rollen som metatenkning rundt egen institusjonsidentitet spiller i moderne samfunn. Han ser et slikt metaperspektiv som en forutsetning for deltakelse i moderne samfunn. Innenfor skoleinstitusjonen samles flere diskursive felt med sine muligheter for både kontroll av elevidentitet og for individuell utfoldelse. I lys av dette materialet ser det ut til at institusjoners diskursive makt må ses i lys av vår tids kulturelle kanon; individorienteringen. I andre halvdel av det 20-århundre har individorienteringens vektlegging av individuell utfoldelse også innenfor skolen, forskjøvet balansen fra skoleinstitusjonens behov for kontroll av handling til forventninger om individuell utfoldelse (Ziehe og Jacobsen 2004; Twenge 2006). Olson som skriver med utgangspunkt i en canadisk kontekst, forteller om den samme tendensen der:

As long as schools are seen only as environments for personal growth, the nature and effects of schooling as an institution will be overlooked. Conversely, as long as schools are seen as institutions for achieving social goals and standards, the nature of personal growth and understanding will be overlooked (2003: x).

Spenningen mellom institusjonens krav og mål og forventninger til individuell utfoldelse avtegner seg som et skolepolitisk dilemma som også kommer til syne i denne avhandlingens empiriske materiale som et didaktisk dilemma. Skolens institusjonelle og kulturelle mening som læringsarena innebærer krav til felles mål, behov for rutine og kontroll og lar seg ikke enkelt forene med konstruksjonen av

det frie individet. Læring i en skolekontekst vil alltid måtte være «*a matter of obligation and duty*» (ibid.: ix).

De ulike informantene forholder seg ulikt til skolens ytre forhold, men det som ser ut til å være mer avgjørende for hvor de plasserer seg på kontinuumet mellom mye meta og lite meta, er lojaliteten til indre forhold. Informantene som orienterer seg lite metaspråklig, er lojale mot skolens ytre forhold når de gjør det de blir bedt om å gjøre. Likevel deler de ikke skolens distinksjoner. Når de for eksempel opererer med distinksjonen «gøy-kjedelig» i sin vurdering av skole og fag, antyder dette en mangel på bevissthet om institusjonens verdsett. Det samme kan sies når de vurderer tekstene med egen her og nå-kontekst som eneste referanse. Disse informantene forholder seg affinitivt, det vil si med lite meta, til skole, og i deres diskurs fremstår skolen som en sosial utfoldelsesarena og i mindre grad en læringsarena. Det er få eksempler på bevisst mediert handling i disse diskursene, de bare «gjør» ting.

Olson forklarer hvorfor en bevissthet rundt institusjoners mål er viktig for en videre deltakelse i moderne samfunn, samtidig som han forklarer hva denne bevisstheten består i.

In order to participate in a modern society, learners have to take responsibility for the knowledge embedded in the public institutions of science, law, literature, economics, and the like, and the route is through the statement and evaluation of reasons for holding beliefs or for taking certain actions. Whereas all human beings are rational in the sense that they act for reasons, institutions articulate, elaborate, criticize, and provide evidence for and against the beliefs, principles, and knowledge that are embedded in their domain (ibid.: 240-1).

Med bevissthet kommer frivillig kontroll, sier Vygotsky (1986: 168). Det er også Olsons poeng. Nøkkelen til en slik kontroll ligger i språket som gjør det mulig å snakke om institusjoners ulike rasjonale og logikk.

The giving of reasons is a universal feature of schooled knowledge and a reflection of literate, bureaucratic culture generally. Explicit reasons are so central to institutionalized knowledge that schools sometimes make a fetish of it. «Give reasons for your answers» appears at the top of many examinations sheets (2003: 241).

Skolen er en institusjon med felles trekk med andre institusjoner. En bevissthet om institusjoners intensjon eller agenda, er en viktig forforståelse som kan utvikles innenfor skolen. Denne forforståelse kan senere brukes i møte med andre samfunnsinstitusjoner. Det handler om «å overta ansvar» for den kunnskapen som institusjoner forvalter, det vil si å utvikle en bevissthet som gjør det mulig å omsette kunnskap til et redskap for å tjene egne interesser i møte med institusjonene. Hva er så denne kunnskapen? Olson peker på den nære sammenhengen mellom *forståelse* og *forklaring* som kjennetegn ved det å kunne mestre institusjonelle identiteter; forklaringer er «offentlige», eksplisitte uttrykk for ens egen forståelse. Å gi argumenter er en normativ praksis innenfor institusjoner, og denne praksisen er knyttet til metaspråklig kompetanse. Eksplisitte og offentlige forklaringer og argumenter er ikke bare en viktig vei til vurderingskompetanse, men fører også til metakognisjon; refleksjon om refleksjon. Å gjenkjenne en antakelse som en antakelse eller å anerkjenne valide argumenter som fundament for antakelser, er handlinger som sammen utgjør metatenkning; evnen til å tenke over tro, teori, hypoteser og bevis. Det er nemlig ikke nok at eleven har argumenter, sier Olson. Argumentene må bli gjenkjent som argumenter, det er bare da de er åpne for undersøkelse. Som et normativt eksplisitt kriterium muliggjør dette vurdering basert på

kvaliteten av argumentene for en antakelse heller enn vurdering av troen i seg selv, og bare slik muliggjørres elevens evne til bedømming og vurdering.

Eksplisitte forklaringer kan bli brukt som normative kriterier for å vurdere om forståelse har vokst frem. Dette kriteriet bør være tilgjengelig og klart for både lærer og elev, sier Olson (2003: 250). Lærere kan vurdere elever ved å be om begrunnelser for visse påstander eller antakelser, men elever kan også lære å vurdere egen forståelse ved å kontrollere om de kan begrunne sin antakelse med argumenter. På samme måte må argumenter møtes med normative kriterier; det finnes gode og dårlige argumenter. Å lære å skille mellom disse er en sentral forforståelse for videre deltakelse i samfunnet.

Det handler om en metabevissthet som endrer handling, det Vygotsky omtaler som mediert handling, og som utvider individets handlingspotensial i institusjonelle maktkontekster. Som denne avhandlingens datamateriale antyder, er nemlig ikke problemet at skolens institusjonelle makt hindrer frihet og utfoldelse. Problemet i et læringsperspektiv ser heller ut til å være at det er blitt for mye frihet og utfoldelse. Dette fremstår i denne avhandlingen som et særlig problem for elevidentiteter på den siden av kontinuumet som orienterer seg lite metaspråklig. For eksempel inkluderer disse elevidentitetene i liten grad en læringsmodus. Ziehe viser til begrepet desentrering som betingelse for at læring av noe nytt skal skje (Ziehe og Jacobsen 2004). Eleven må utfordres på en slik måte at han/hun tvinges ut av sin selvsagte verden. Hvis læreren eller undervisningen overlater elevens læring til eleven selv, er betingelsene for desentrering borte, i alle fall for elever som søker bekreftelse. Da kan elevene fortsette å vurdere faglig innhold som «kjedelig» eller «gøy».

Vygotskys begrep *frivillig kontroll* beskriver ikke en «underkastelse» av institusjonell makt, men en gjenkjenning av regler for hvordan makt utøves innenfor institusjoner. Bare gjennom en slik gjenkjenning kan eleven utvikle språkmakt (Scholes 1998) som gir kontroll. Dette språket er et metaspråk om språk og tanke. Det handler om mentale prosesser, men om først og fremst begrepsforståelse som gjør det mulig å snakke om hvordan vi tenker og hvorfor vi tror. Det er bare gjennom et slikt språk at elever kan bli i stand til å ta ansvar for egne antakelser (antakelser som da er mer uavhengige av intensjonene/institusjonene de vokste ut fra). Det handler om å kunne forklare/mediere egne handlinger som for eksempel litteraturlesing med forklaringer, argumenter og eksempler.

Denne avhandlingen hviler i en tro på at dette språket kan læres, og at det er gjennom undervisning i dette språket at skolen kan oppfylle sitt frigjørende mandat. Noen av informantene er i besittelse av et slikt språk, andre er det ikke. Å beskrive konkrete undervisningspraksiser ligger ikke innenfor denne avhandlingens rammer, men dette kapittelet har pekt på både kulturelle og organisatoriske forhold ved undervisningen som kan svekke mulighetene for oppøving av metaspråklig kompetanse for de elevene som trenger denne undervisningen mest. Den store friheten som skolen gir elevene, kan vanskeliggjøre utviklingen av metabevissthet og den metaspråklige kompetansen som kreves i møte med samfunnets institusjoner. Dette språket krever en læringsmodus, samtidig som det fører inn i en læringsmodus. Det er dette språket som gjør det mulig å skape versjoner av verden, skolen og litteraturen som man selv kan stå inne for.

Litteratur

- Aase, Laila (1988): *Stilskrivning og danning: om skriveopplæring i videregående skole*. Bergen: Fagbokforlaget.
- (2003): Norsk lærerens selvforståelse. *Norsklæreren* 4.
- (2005): Skolefagenes ulike formål - danning og nytte. I *Fagenes begrunnelser: skolens fag og arbeidsmåter i dannelsingsperspektiv*, redigert av K. Børhaug, A.-B. Fenner og L. Aase: s. 15-28. Bergen: Fagbokforl.
- (2005a): Norskfagets danningspotensial i fortid og samtid. I *Det nye norskfaget*, redigert av J. Aasen og S. Nome: s. 35-48. Oslo: Fagbokforlaget, LNU.
- (2005b): Litterære samtaler. I *Kultur møte i tekstar*, redigert av B. K. Nicolaysen og L. Aase. S. 106-124. Oslo: Samlaget.
- (2010): Norskfagets mange kunnskapsformer. I *Kunnskap i skolen*, redigert av S. S. Hovdenak og O. Erstad: s. 163-180. Trondheim: Tapir akademisk.
- Alcoff, Linda Martin og Eduardo Mendieta (2003): *Identities: race, class, gender, and nationality*. Malden, Mass.: Blackwell.
- Althusser, Louis og Ben Brewster (1971): *Lenin and philosophy and other essays*. London: Aakar Books.
- Andreassen, T. og K.L. Berge (2001): Norskfagets forfall - og fall. *Samtiden* 3.
- Appleyard, J. A. (1991): *Becoming a reader*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Bachtin, Michail, Michael Holquist, Caryl Emerson og Vern W. McGee (1986): *Speech genres and other late essays*. Austin, TX: University of Texas Press.
- Bachtin, Michail og Johan Öberg (1991): *Det dialogiska ordet*. Gråbo: Anthropos.
- Bakken, Anders (2003): *Minoritetsspråklig ungdom i skolen : reproduksjon av ulikhet eller sosial mobilitet?* Oslo: Norsk institutt for forskning om oppvekst, velferd og aldring.
- (2007): *Virkninger av tilpasset språkopplæring for minoritetsspråklige elever: en kunnskapsoversikt*. Oslo: Norsk institutt for forskning om oppvekst, velferd og aldring.
- (2009): *Ulikhet på tvers: har foreldres utdanning, kjønn og minoritetsstatus like stor betydning for elevers karakterer på alle skoler?* Oslo: Norsk institutt for forskning om oppvekst, velferd og aldring.
- Bakken, Anders og Jon Ivar Elstad (2012): *For store forventninger?: kunnskapsløftet og ulikhetene i grunnskolekarakterer*. Oslo: Norsk institutt for forskning om oppvekst, velferd og aldring.
- Barthes, Roland (1993): *Mythologies*. London: Vintage.
- Beauvoir, Simone de. (1998): *En veloppdragen ung pikes erindringer*. Oslo: Pax.
- (2005): *Det annet kjønn*. Oslo: Bokklubben.
- (2006): *The woman destroyed*. London: Harper Perennial.
- Bjurström, Erling (2000): The Taste Games of High and Low Culture. I *Sociology and aesthetics*, redigert av J. Gripsrud. Bergen: Programmet.
- Bjørby, Pål (1985): Myth and Illusion: The Aesthetics of Self in Victoria Benedictsson's *Pengar*. *Edda* 4: 209 – 229.
- (2000): Garborgs forsøk på å lege kvinnekroppen. I *Eit Ord - ein stein: studiar i nynorsk skriftliv*, redigert av P. Bjørby, A. Dvergsdal, A. Aarseth og I. Stegane: s. 147-164. Øvre Ervik: Alvheim & Eide.
- Bourdieu, Pierre (1997): *Af praktiske grunde : omkring teorien om menneskelig handlen*. København: Hans Reitzel.
- (2005): *Distinksjonen*. Oslo: Bokklubben.
- Bourdieu, Pierre og Johan Stierna (2000): *Konstens regler*. Stockholm: Symposion.

- Bourdieu, Pierre, Dag Østerberg, Annick Prieur og Theodor Barth (1995): *Distinksjonen: en sosiologisk kritikk av dømmekraften*. Oslo: Pax.
- Bredsdorff, Elias (1974): *Den store nordiske krig om seksualmoralen: en dokumentarisk fremstilling af sædelighedsdebatten i nordisk litteratur i 1880'erne*. Oslo: Gyldendal.
- Bruner, Jerome S. (1986): *Actual minds, possible worlds*. Cambridge, Mass.: Harvard University Press.
- (1990): *Acts of meaning*. Cambridge, Mass.: Harvard University Press.
- (1996): *Frames for thinking: ways of making meaning*. I *Modes of thought : explorations in culture and cognition*, redigert av D. R. Olson og N. Torrance. Cambridge: Cambridge University Press.
- og Vibeke Grøver Aukrust (1997): *Utdanningskultur og læring*. Oslo: Ad notam Gyldendal.
- (2003): *Making stories: law, literature, life*. Cambridge, Mass.: Harvard University Press.
- (2003): *Uddannelseskulturen*. København: Gyldendal.
- (2005): *Past and Present as Narrative Construction*. I *Narration, Identity, and Historical Consciousness*, redigert av J. Straub. S. 23-43. New York: Berghan Books.
- Butler, Judith (2009): *Critique, Dissent, Disciplinarity*. *Critical inquiry University of Chicago Press* 35 (4).
- Calinescu, Matei (1987): *Five faces of modernity : modernism, avant-garde, decadence, kitsch, postmodernism*. Durham, N.C.: Duke University Press.
- Cavell, Stanley (1996): *Contesting tears: the Hollywood melodrama of the unknown woman*. Chicago: University of Chicago Press.
- Cobley, Paul (2001): *Narrative*. London: Routledge.
- Cubitt, Geoffrey (1998): *Imagining nations*. Manchester: Manchester University Press.
- Cummins, Jim (2000): *Language, power and pedagogy: bilingual children in the crossfire*. Buffalo, N.Y.: Multilingual Matters.
- Currie, Mark (2004): *Difference*. London: Routledge.
- D'Andrade, Roy G. og Claudia Strauss (1992): *Human motives and cultural models*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Derrida, Jacques (1999): *Den andres enspråkighet eller Den ursprungliga protesen*. Göteborg: Daidalos.
- (2001) og Alan Bass: *Writing and difference*. London: Routledge Classics.
- Felski, Rita (1995): *The gender of modernity*. Cambridge, Mass.: Harvard University Press.
- Fish, Stanley (1980): *Is there a text in this class?: the authority of interpretive communities*. Cambridge, Mass.: Harvard University Press.
- Fjord Jensen, Johan (1987): *Det tredje: den postmoderne utfordring*. Valby: Amadeus.
- Foucault, Michel (1970): *The order of things: an archaeology of the human sciences*. London: Tavistock Publications.
- og Meaghan Morris og Paul Patton (1979) *Power, truth, strategy*. Sydney: Feral Publications.
- (1995): *Seksualitetens historie, 1, Viljen til viten*. Halden: EXIL.
- (1997): *Ethics*. Vol. Vol. 1. London: Allen Lane.
- (1997a): *The Politics of Truth*, redigert av L. Hochroth. Brooklyn: Automeia.
- (1997b) og Paul Rabinow: *The essential works of Michel Foucault, 1954-1984*. London: Allen Lane.
- (1999): *Diskursens orden: tiltredelsesforelesning holdt ved Collège de France 2. desember 1970*. Oslo: Spartacus.
- og Fredrik Engelstad og Erik Falkum (2008): *Galskapens historie i opplysningens tidsalder*. Oslo: Gyldendal.
- Frawley, William, Erin Eschenroeder, Sarah Mills og Thao Nguyen (2006): *The expression of modality*. Berlin: Mouton de Gruyter.
- Frydensbjerg Elf, Nikolaj og Peter Kaspersen (2012): *Den nordisk skolen - fins den. Didaktiske diskurser og dilemmaer i skandinaviske morsmålsfag*. Oslo: Novus forlag.

- Gandhi, Leela (1998): *Postcolonial Theory. A critical introduction*. Edinburgh: Edinburgh University Press.
- Gee, James Paul (1991): A Linguistic Approach to Narrative. *Journal of Narrative and Life History* 1 (1): 15-39.
- (1999): *An introduction to discourse analysis*. New York: Routledge.
- (2000/2001) Identity as an analytic lens for reearch in education. *Review of research in education*: 25.
- (2001): Reading as situated language: A sociocognitive perspective. *Journal of Adolescent & Adult Literacy*: 44:8.
- (2008): *Social linguistics and literacies: ideology in discourses*. London: Routledge.
- (2011): *An introduction to discourse analysis : theory and method*. New York: Routledge.
- Gentikow, Barbara (2005): *Hvordan utforsker man medieerfaringer? : kvalitativ metode*. Kristiansand: IJ-forl.
- Gergen, Kenneth (2012): Narrative, Moral Identity and Historical Consciousness:a Social Constructionist Account. Anmeldelse av Reviewed Item. Opplattet webside: oktober 2011: http://www.academia.edu/2630349/Narrative_Moral_Identity_and_Historical_Consciousness_a_Social_Constructionist_Account.
- Giddens, Anthony og Søren Schultz Jørgensen (1996): *Modernitet og selvidentitet: selvet og samfundet under sen-moderniteten*. København: Hans Reitzels Forlag.
- Gressgård, Randi (2007): 'Det beste fra to kulturer': frihet og fellesskap. I *Grenser for kultur?: perspektiver fra norsk minoritetsforskning*, redigert av Ø. Fuglerud og T. H. Eriksen. Oslo: Pax.
- Hamm, Christine (2006): *Medlidenhet og melodrama: Amalie Skrams romaner om ekteskap*. Oslo: Unipub.
- Heath, Shirley Brice, Brian V. Street og Molly Mills (2008): *On ethnography: approaches to language and literacy research*. New York: Teachers College Press.
- Hellesnes, Jon (1988): *Hermeneutikk og kultur*. Otta: Det Norske Samlaget.
- Hoel, Trude, Anne Håland og Anne C. Bergnum (2009): Kunsten å lage litteraturliste til gutter på ungdomstrinnet. I *Årboka, Litteratur for barn og unge*, redigert av P.O. Kaldestand og K.B. Vold. Oslo: Det norske samlaget.
- Hoel, Trude og Lise Helgevold (2008): «Jeg leser aldri, men jeg leser alltid.» I *Gutter og lesing. Lesevaner, lesetips, nye medier*. Universitetet i Stavanger, Lesesenteret.
- Hovdenak, Sylvi Stenersen (2004): Et kritisk blikk på Reform 97 og dens grunnlagstenkning. *Et kritisk blikk på Reform 97 og dens grunnlagstenkning* 2004 (4).
- Iser, Wolfgang (1978): *The act of reading : a theory of aesthetic response*. Baltimore: Johns Hopkins University Press.
- Jansson, Benthe Kolberg (2007): *Tema*. Oslo: Samlaget.
- (2008): *Tema*. Oslo: Samlaget.
- Jensen, Henrik (1998): *Ofrets århundrede*. København: Samleren.
- Kaspersen, Linda (2009): *Virkelighet og imaginasjon: realismeforståelse i resepsjonen av Henrik Ibsens En folkefiende fra 1883 til 2008*. Trondheim: L. Kaspersen.
- Kjærnsli, Marit (2007): *Tid for tunge løft: norske elevers kompetanse i naturfag, lesing og matematikk i PISA 2006*. Oslo: Universitetsforl.
- Kjærnsli, Marit og Astrid Roe (2010): *På rett spor: norske elevers kompetanse i lesing, matematikk og naturfag i PISA 2009*. Oslo: Universitetsforl.
- Kulbrandstad, Lise Iversen (1998): *Lesing på et andrespråk: en studie av fire innvandrerdommers lesing av læreboktekster på norsk*. Vol. 30. Oslo: Det humanistiske fakultet, Universitetet i Oslo.
- Kvale, Steinar (1997) *Det kvalitative forskningsintervju*. Oslo: Ad notam Gyldendal.
- Lakoff, George (1987): *Women, fire, and dangerous things : what categories reveal about the mind*. Chicago, Ill.: University of Chicago Press.
- Lakoff, George og Mark Johnson (1999): *Philosophy in the flesh*. New York: Basic Books.

- (2003): *Metaphors we live by*. Chicago: University of Chicago Press.
- Lakoff, George og Mark Turner (1989): *More than cool reason : a field guide to poetic metaphor*. Chicago: University of Chicago Press.
- Laqueur, Thomas (1990): *Making sex: body and gender from the Greeks to Freud*. Cambridge, Mass.: Harvard University Press.
- Lebow, Richard Ned (2012): *The politics and ethics of identity. In search of ourselves*. Cambridge: Cambridge university press.
- Læreplan for grunnskole, videregående opplæring, voksenopplæring: generell del. (1993). Oslo: KUF-departementet.
- Læreplan i norsk (2006). I *Læreplanverket for Kunnskapsløftet*. Oslo: Kunnskapsdepartementet ; Utdanningsdirektoratet.
- Læreplanverket for Kunnskapsløftet* (2006). Oslo: Kunnskapsdepartementet ; Utdanningsdirektoratet.
- Maagerø, Eva og Elise Seip Tønnessen (2001): Wolfgang Iser. I *Samtaler om tekst, språk og kultur*. S. 67-94. Bergen: Fagbokforlaget.
- Mill, John Stuart (2001): *The Subjugation of women*. London: Electric Book Co.
- Mills, Sara (1997): *Discourse*. London: Routledge.
- Misgeld, Dieter og Nicholson, Graeme (1992): *Hans-Georg Gadamer on Education, Poetry, and History. Applied Hermeneutics*. New York: State University of New York Press.
- Mishler, Elliot G (1986): *Research interviewing*. Cambridge, Mass.: Harvard University Press.
- Mossberg Schüllerqvist, Ingrid (2008): *Läsa texten eller "verkligheten"*. Stockholm: Institutionen för didaktik och pedagogiskt arbete, Stockholms universitet.
- Oatley, K. (2002): Emotions and the Story World of Fiction. I *Narrative impact: social and cognitive foundations*, redigert av M. C. Green, J. J. Strange og T. C. Brock. Mahwah, N.J.: L. Erlbaum Associates.
- Olin-Scheller, Christin (2006): *Mellan Dante och Big Brother - En studie om gymnasieelevers textvärldar*. Karstad: Karlstad University Studies
- Olson, David R. (1988): Mind and Media: The Epistemic Functions of Literacy. *Journal of Communication* 38 (3) :27-36.
- (2003): *Psychological theory and educational reform: how school remakes mind and society*. Cambridge: Cambridge University Press.
- og Nancy Torrance (2009): *The Cambridge handbook of literacy*. Cambridge: Cambridge university press.
- Penne, Sylvi (2006): Profesjonsfaget norsk i en endringstid: norsk på ungdomstrinnet: å konstruere mening, selvforståelse og identitet gjennom språk og tekster: fagets rolle i etidentitetsperspektiv, i et likhet- og et ulikhetsperspektiv. Unipub forl., Oslo.
- (2010): *Litteratur og film i klasserommet: didaktikk for ungdomstrinn og videregående skole*. Oslo: Universitetsforl.
- (2012): Når delen erstatter helheten: litterære utdrag og norskfagets lærebøker. I *Teorier om tekst i møte med skolens lese- og skrivepraksiser*, redigert av S. Matre, D. K. Sjøhelle og R. Solheim. S. 163-174. Oslo: Universitetsforl.
- Petrie, H. G & R. S. Oshlag (1993): Metaphor and learning. I *Metaphor and thought*, redigert av A. Ortony. Cambridge: Cambridge University Press.
- Polkinghorne, Donald E. (2005): Narrative Psychology and Historical Consciousness Relationships and Perspectives. I *Narration, Identity, and Historical Consciousness*, redigert av J. Straub. S. 2-22. New York: Berghan Books.
- Ricœur, Paul (1992): *Från text till handling*. Stockholm: Brutus Östlings bokforlag.
- (2001): *Hva er en tekst?: å forstå og forklare*. Oslo: Spartacus.
- Riessman, Catherine Kohler (1993): *Narrative analysis*. Newbury Park, Calif.: Sage.
- Rose, Nikolas (2012): *Power and Subjectivity: Critical History and Psychology* 1991 [Lastet ned 5 april 2012]. Tilgjengelig fra <http://www.academyanalyticarts.org/rose1.htm>.

- Rosenblatt, Louise M. (1978): *The reader, the text, the poem*. Carbondale: Southern Illinois University Press.
- (1995): *Literature as exploration*. New York: Modern Language Association of America.
- Saussure, Ferdinand de. (2006): Nature of the linguistic sign. I *Histories, archaeologies and genealogies of visual culture*. Visual culture; Vol. 2. London: Routledge.
- Scholes, Robert (1985): *Textual power*. New Haven: Yale University Press.
- (1998): *The rise and fall of English*. New Haven, Conn.: Yale University Press.
- Sedgwick, Eve Kosofsky (1993): *Tendencies*. Durham: Duke University Press.
- Seigel, Jerrold (2005): *The idea of the self: thought and experience in Western Europe since the seventeenth century*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Showalter, Elaine (1982): *A literature of their own: British women novelists from Bronte to Lessing*. London: Virago.
- Skarstein, Dag (2001): Gabriel Grams bekjennelse i lys av Arne Garborgs naturalisme i Trætte Mænd - en analyse. "min Selvtillid, min Tro paa min Vilje, mit Livsmod". Hovedfagsoppgave: Universitetet i Bergen.
- Smidt, Jon (1983): *Litteraturens muligheter – og elevens. Om bruk av litterære tekster i norskundervisningen*. Oslo: NLU/Cappelen.
- (1989): *Seks lesere på skolen: hva de søkte, hva de fant: en studie av litteraturarbeid i den videregående skolen*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Steffensen, Bo (2005): *Når barn læser fiktion*. København: Akademisk forl.
- Strauss, Claudia (1992): What makes Tony run? Schemas as motives reconsidered. I *Human motives and cultural models*, redigert av R. G. D'Andrade og C. Strauss. S. 191-224. Cambridge: Cambridge University Press.
- Thavenius, Jan (2005) Öppna brev - om lärarutbildningens kulturelle praktik Malmö Högskola. Lärarutbildningen. *Rapporter om utbildning 1*. Malmö: Malmö högskola.
- Tjønneland, Eivind (2008): *Opplysningstidens tidsskrifter. Norske og danske periodiske publikasjoner på 1700-tallet*. Bergen: Fagbokforlaget, LNU.
- Trippestad, Tom Are (2009): *Kommandohumanismen : en kritisk analyse av Gudmund Hernes' retorikk, sosiale ingeniørkunst og utdanningspolitikk*. PhD, Universitetet i Bergen, Bergen.
- Twenge, Jean M (2006): *Generation me: why today's young Americans are more confident, assertive, entitled - and more miserable than ever before*. New York: Free Press.
- UNESCO, red. (2004): *The Plurality of Literacy and its Implications for Policies and Programmes*. Paris: Unesco Education Center.
- Vaarala, Heidi (2009): *From strage to familiar: how do learners of Finnish discuss the modern short story*. PhD, Juväskyä Studies in Humanities, University of Juväskyä, Juväskyä.
- Vygotsky, Lev Semenovič (1978): *Mind in Society: The development of Higher Psychological Processes*. Cambridge, Mass.
- (1986): *Thought and language*. Cambridge, Mass.: MIT Press.
- Vygotsky, Lev Semenovič og James V. Wertsch (1981): *The instrumental method in psychology*. Armonk, N.Y.: M.E. Sharpe.
- Waage, Lars Rune (1998): "Med en kvinde gaar en mand under, og uden en kvinde kan han ikke leve" : om "mannlighet" og "kvinnelighet" i Arne Garborgs Trætte mænd. Hovedfagsoppgave: Universitetet i Bergen.
- D'Andrade, Kendall (1985) og Patricia Werhane: *Profit and responsibility: issues in business and professional ethics*. New York: The Edwin Mellen Press.
- Wertsch, James V. (2002): *Voices of collective remembering*. Cambridge: Cambridge University Press.
- (1995) og Pablo del Río og Amelia Alvarez: *Sociocultural studies of mind*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Woolfolk, Anita E., Tove Pettersson og Karlsdóttir Ragnheiður (2004): *Pedagogisk psykologi*. Trondheim: Tapir akademisk forl.

- Ziehe, Thomas (1989): *Ambivalenser og mangfoldighed. Tekster om ungdom, skole, astetik, kultur.* København. Politisk revy.
- (1993): *Kulturanalyser. Ungdom, utbildning, modernitet.* Stockholm: Brutus Östlings bokförlag symposium.
- (2004) og Jens Christian Jacobsen: *Øer af intensitet i et hav af rutine.* København: Politisk Revy.
- (2008) og Herbert Stubenrauch: *Ny ungdom og usædvanlige læreprocesser: kulturel frisættelse og subjektivitet.* København: Politisk revy.
- Årheim, Anette (2007): *När realismen blir orealistisk : Litteraturens "sanna historier" och unga läsares tolkningsstrategier.* PhD, Vexjö's universitet, Vexjö.

Vedlegg 2: Intervjuguider

Intervjuguide1

A) Bakgrunn

- 1) **Hvis du skulle presentere deg selv for noen som aldri ha møtt deg før, hvordan ville du presenterer deg selv? Hvem er Sarah?** (Fortell litt om deg selv?)
- 2) Hvor du bor? Hvor du har gått på skole før? Hvorfor valgte du å gå på videregående skole?
- 3) Husker dere første skoledag på videregående? Hvordan dere liker å gå på skole?

B) Norskfaget

- 4) **Hvordan liker du deg i klassen?**

- 4) **Nå har du presentert deg, hvordan er Sarahs forhold til norskfaget?** Hvordan liker du norskfaget? (Hvordan var det før, hvordan er det nå?) (Hva med barnetrinnet?) Hvilke arbeidsmåter liker du best?
- 5) **Er det noen ting du liker spesielt godt?** Er det noen ting du er spesielt flink til? Kan du fortelle om noe du virkelig fikk til i faget?/Har du en «vinnerhistorie» fra norsken?
- 6) **Er det noen som hjelper deg?** Har du fått nok hjelp? Siden du er andrespråklig, har du hatt spesielle problemer? Er det noen ting du er bedre på, forstår bedre?

C) Litteratur og lesing

- 7) **Si litt om lesing, bøker!** (Hvilken type litteratur liker du?) Hva var yndlingsboka di? Den første leseropplevelsen? "Hvordan er utplukkinga? Liker du det når læreren plukker ut eller når du velger selv?" "Mens vi snakker om bøker, er dette viktig for deg?"
- 8) **Er det noe dere har lest i norsken som dere liker spesielt godt?**
- 9) **Hva med TV?** Hva liker dere? Favorittfilmer?
- 10) **Hvilket terningkast ville du gitt til deg selv, og til norsken?**

D) Framtiden

- 11) **Hvis jeg treffer deg på gaten om 10 år og spør. Hei, hvordan går det? Hvordan er livet ditt nå?** Hva med fremtiden? Hvor er du om 10 år? Hva drømmer du om? Har du flere versjoner? Hva kommer til å bestemme om fremtiden blir slik? Hva er avgjørende?

Intervjuguide2: Opplysningstid

- 1) Nå har dere hatt om opplysningstid. Hvordan har det vært?

Har du vært til stede i undervisninga om opplysningstid?

Hva snakket dere om i timene?

Snakket dere mye om Holberg?

Nå har dere hatt om opplysningstid. Kan du fortelle meg hva du fikk ut av dette?

- 2) Hvordan ville du forklart opplysningstid til noen andre?

Når var opplysningstiden?

Hva er opplysning?

Hva tenker du er forskjellen mellom opplysningstid og perioden før renessansen/barokken?

- 3) Husker du utdraget fra Nils Klim? Om Cokleceu? Kan du si hva du synes var viktigst i dette utdraget av Niels Klim?

Hva synes du denne teksten med opplysningstid å gjøre?

Hvorfor er denne teksten valgt i læreboken for å representere denne tiden?

Denne teksten ble skrevet på latin fordi den ble sett på som en farlig tekst å lese. Hva tror du er farlig med denne teksten?

- 4) Hva synes du om denne teksten? Hva kan denne teksten si oss i dag? Hvilke tanker kan man få? Hvorfor er det viktig å lese historiske tekster? Hvorfor leser vi om fortida?

Ekstra: Hvordan formidler skolen opplysningstid: Ta utgangspunkt i læreboka. Leser hjemme eller på skolen. Er det noe dere husker spesielt i boka? Om de har lest det hjemme. Hva er grunnen til at husker det?

Intervjuguide3: Det moderne gjennombrudd

- 1) Dere har hatt om Det moderne gjennombrudd, hvordan synes du det har vært?
(Hvordan har du jobbet med perioden? (Noen har kanskje hatt litterært program))
- 2) Var det noe av litteraturen som du husker spesielt godt? Kan du fortelle litt om teksten? (Hva tror du Skram mener om Karen? Kunne vi tenkte oss en lykkelig slutt på novellen? Etc?)
Husker du noe om forfatteren?
- 3) Hva kan disse tekstene si oss i dag?
Hvorfor tror dere skal lese akkurat disse tekstene?
- 4) Hva er realisme og naturalisme? Forskjell. (Hvor vet de dette fra? Undervisningen, boka, nettet?)
(Dersom de ikke kan svare, forklarer jeg: "I realismen tror man at mennesket skal skape sin skjebne, slik som Nora som må skape sitt eget liv. I naturalismen tenker man at livet er forutbestemt av arv og miljø slik som fortellingen om Albertine".)
- Hva tenker du om dette? Kan man skape sitt liv eller er det styrt av ting utenfor oss? Er du realist eller naturalist?
- 5) Hva tenker du som moderne? Er tekstene moderne?
- 6) Hvis du skulle forklart noen hva Det moderne gjennombrudd er, hva ville du ha sagt?
- 7) Fortell litt om hvordan dere jobbet med det litterære programmet. Hvordan valgte dere tekster, fordelte oppgaver? Var dette en god arbeidsform?

Intervjuguide4: Psykoanalyse

- 1) Nå har dere hatt en dobbelttime om psykoanalyse. Jeg lurer på om du syntes det var nok med en dobbelttime, eller om du ville ha hatt en grundigere gjennomgang?
- 2) Hva visste du om psykoanalysen på forhånd?
Ord som "fortrenging", "det ubevisste", "vanskelig barndom" er slike psykologiske ord og fraser, bruker du dem av og til? Hva betyr de? Hvordan forklarer man at noen for eksempel må vaske seg på hendene hele tiden, eller at noen alltid må sitte ytterst på benkeraden når det er på kino?
- 3) Vi skal spekulere litt. Vet du om noen som alltid setter seg på den ytterste stolen på kinoen eller noen som aldri kjører heis eller noe? Hvordan forklarer man slik ting?
- 4) Tror du at barndommen merker oss? At den bestemmer mye av hvordan vi blir når vi blir store?
- 5) Hvis du skulle forklare noen hva som var det viktige med psykoanalysen, for eksempel noen som ikke var tilstede i timen, hva ville du ha sagt?
- 6) Sist gang snakket vi om hvordan man tenkte seg mennesker i realismen og naturalismen. Man tenkte seg at mennesker kan ta valg, slik som Nora, eller man tenker seg at menneskene er styrt og bestemt av arv og miljø, *Albertine* og «Karen jul». Og nå skal jeg be deg resonere litt. Hvordan tenker man seg dette i psykoanalysen? Vil en som er opptatt av psykoanalyse tenke at man er fri eller styrt?

7a) Om teksten: Stenersen, Drift

Kan du fortelle litt om hva denne teksten handler om?

(Viser hva det legges vekt på i fortellingen?)

Hvordan kan du se i teksten at Stenersen var opptatt av psykologi?

Hvordan tror du Stenersen vil vise med denne teksten? På hvilken måte viser han det?

Ville du kunne vise at denne teksten er skrevet av en som er opptatt av psykoanalyse?

Det var mye motstand mot litteratur som brukte psykoanalysen for å forme figurene i tekstene. Kan du tenke deg hvorfor?

7b) Om teksten: Sigurd Hoel "Det første" utdrag fra *Veien til verdens ende*

Kan du fortelle litt om hva denne teksten handler om?

(Viser hva det legges vekt på i fortellingen?)

Hvordan kan du se i teksten at Sigurd Hoel var opptatt av psykologi?

Hvordan tror du Hoel vil vise med denne teksten? På hvilken måte viser han det?

Ville du kunne vise at denne teksten er skrevet av en som er opptatt av psykoanalyse?

Hvordan tror du at Anders utvikler seg videre?

Det var mye motstand mot litteratur som brukte psykoanalysen for å forme figurene i tekstene. Kan du tenke deg hvorfor?

- 8) Om Ramms kritikk: Er kritikken sann? Blir man ødelagt?

Intervjuguide5: Feminisme

A) Om feminisme

1) Nå snakket dere om feminisme i klassen. Hadde du hørt ordet før? Hvordan forstår du ordet?

Er det forskjeller på menn og kvinner?

Er det likestilling?

Er likestilling bra? Er feminisme bra?

1) Kan du fortelle litt om teksten?

Hva la du merke til med teksten?

Fikk den teksten deg til å tenke nye ting? Får litteraturen noen ganger til å tenke mye ting.

Det var noe med språket i teksten. Husker du? Er språk viktig? Har det noe å si?

Boken vakte oppsikt og mange var begeistret for den, kan du forstå det?

Det snakket om blikket. Ser man etter det samme tingene?

2) Da vi snakket sammen om frihet og valg i intervjuet om realisme og naturalisme, sa du at ... man har frihet i Norge. Er man fri på samme måte som mann og kvinne?

b) Det moderne prosjektet

3) Vi skal nå snakke litt om Det moderne prosjektet. Det er vanlig å si at Det moderne prosjektet handler om frihet, fremskritt og fornuft. Kan du si noe om hvordan du forstår utviklingen i denne perioden? (Stikkord for samtalen kan være: Ytringsfrihet, demokrati, likhet for loven, rettigheter til politikk, arv, statsrettigheter.)

4) Vi har snakket om opplysningstid, det moderne gjennombrudd, psykoanalyse og feminisme. Er samfunnet styrt av fornuft, har vi frihet, hvilke type fremskritt har det vært i perioden? Er Det moderne prosjektet fullført?

c) Fremtidsplaner

5) Vil gjerne høre litt om hva du har søkt på. Hvorfor dette? Vil det du har lært i norsken bli viktig? Er det noe har fått med deg videre fra litteraturundervisningen? Bidrar litteraturen til at du lettere kan forstå andre mennesker?

Summary

This dissertation examines upper secondary students' discourses predominantly regarding fictional texts presented to them in the Norwegian classroom. The research topics are:

By which discourses/frameworks/codes/identities is meaning produced when students encounter academic content presented to them in the Norwegian class room? How are the fictional texts included in the students' meaning making processes? Which consequences may different cultural discourses/frameworks have for students' experiences with the fictional texts?

The research topics are examined from the perspectives of literature research and linguistic research; in other words, I consider both the readers' interpretation of the texts and the language used in the discourse; both what is said and how it is said. The research data consist of transcribed recorded interviews with 21 students in upper secondary school, five interviews with each student. The students come from different cultural backgrounds, ten of them have Norwegian background and 11 have backgrounds from different countries in Africa, Asia, Europe, and South-America. The first interview investigates the informants' pre-understanding, their attitude towards school, academic content, as well as other social arenas outside school. The next four interviews address texts from different literary periods: the Enlightenment, The modern breakthrough, the psychoanalysis of the 20s and 30s and the feminism of the 70s and 80s.

Over the last 10 years, quantitative studies have shown a great diversity among students in Norwegian classrooms (Kjærnsli and Roe 2010; Kjærnsli 2007). These studies refer to diversity by pointing to academic achievements, and results on quantitative tests such as the PISA-test. Furthermore, a tendency shown in the NOVA-reports points to that the school system not only reproduces social inequalities, but that it also reinforces such differences (Bakken and Elstad 2012; Bakken 2009, 2007, 2003). This tendency has increased after the implementation of the current curriculum, *Kunnskapsløftet (The Knowledge Promotion)*, in 2006 (Bakken and Elstad 2012). These studies show that diversity among students of different social groups is significant, in fact more significant than between boys and girls, and among students of different cultural backgrounds.

It seems to be the case that the school system's role in the reinforcement of social differences is not a significant topic in the broader political debate in Norway, nor in educational research (Penne 2006 is an exception). This is surprising since the main objective of the Scandinavian school system, as we traditionally refer to it, has been to involve the school in the realization of "social goals such as equal opportunities and community fellowship" (Telhaug, Mediås and Aasen 2006: 245). Instead, there seems to be compliance between the political debate and the objective of recent classroom research projects where both are addressing gender and ethnic differences as their target of investigation and discussion. Explanations for why gender and ethnicity are more highlighted than the strongest tendency disclosed by the NOVA-reports are many, but the problem for of quantitative research to reveal *the nature of the diversity* (Bakken and Elstad 2012: 27) is probably the most important reason.

This PhD-thesis refers to diversity as a "matter of discourse", i.e. the integration of abstract thinking expressed through meta-language when students are speaking about school, about their student identity, and about academic content. The most important findings point to this diversity, a diversity

described as *a continuum of student language that predominantly mediates affinity when talking about school and academic content at one end of the continuum, and students that approach school and academic content through meta-language at the other end*. In the population, meta-language/meta-discourse is equally distributed between boys and girls, and a slightly greater part of the students of Norwegian background mediates meta-discourses. A more likely explanation of the distribution concerns the category of social class⁶¹. Unfortunately the data collected gave little explicit information on the parents of the informants.

Furthermore, the findings point to a great complexity within and between student identities at both ends of the continuum, a complexity that is often under-communicated in pedagogical research. This complexity reveals among other aspects a frequent discontinuity between loyalty to outer (questions of a more disciplinary nature) and inner (academic content) conditions of school. Furthermore, the findings show a close link between meta-language and learning modes. Language is therefore regarded a key factor for learning in this dissertation.

Theoretical framework

The theoretical approach for investigating student discourse levels is sociocultural, and includes phenomenological perspectives. Of the many theorists that address meta-language in learning contexts, Vygotsky stands out as one of the most important scholars (Vygotsky 1986; Wertsch, Río and Alvarez 1995). Vygotsky introduces the concept of “mediated action” as a concept of theoretical significance in sociocultural studies: “This is action interpreted as involving an irreducible tension between mediational means [language] and the individuals employing these means” (Vygotsky and Wertsch 1981: 62). With reference to Vygotsky, Wertsch suggests that the individual, i.e. the student, has to be redefined in sociocultural research. Instead of trying to understand action in specific contexts, research has to take the “individual-operating-with-mediational-means” as their point of departure (ibid.). “Mediational means” refers to pre-understanding; to language, experiences, and cognition that make the student see “the world” in certain ways. Changing and developing language implies new understanding and therefore thinking, talking, and acting in new ways; “a new instrumental act” (ibid.). Language mediates the understanding, and the individuals’ way of thinking, talking, or writing in a given context, mediates the act and determines the outcome of the act.

This specification points to questions of how to investigate and understand academic achievements in sociocultural research. A learning student must, according to Vygotsky, be conceptualized not only as a student in an institutional context, but also as a student with access to aspects of language that mediates the learning process and the learning situation. Sociocultural studies must therefore investigate this language and these experiences. This might seem self-evident, but there seems to be a tendency, especially in Scandinavian pedagogic research, not to take language into account. Vygotsky is usually referred to solely on the basis of scaffolding/the proximal zone of development. But Vygotsky is more specific; what is to be learned are language and ways of thinking (Vygotsky 1986).

⁶¹ Social class can be defined in different ways. The NOVA-reports designates socio-economical difference as parents’ level of education, income, and participation in the labor market. When it comes to children’s academic achievements and later professional career, there seems to be a link to mothers’ (rather than fathers’) participation in the labor market in Norway (Bakken 2004). The same phenomenon is evident in an American context (Black, Salvanes and Devereux 2005; Nordli Hansen 1999).

This sociocultural perspective is closely linked to more recent phenomenological perspectives because the main objective of phenomenological studies is meaning-making processes (Lakoff and Johnson 2003, 1999; Lakoff 1987; Bruner 1990, 1986; Wertsch 2002). The basic concept used in the discourse analysis of the informants' language is *folk theories*⁶². Prominent folk theories are widely shared and distributed within cultures. They are discourses/bodies of discourse (Foucault 1997, 1972; Mills 1997) built on narrative and metaphorical cognitive schemas (Bruner 1986; Gee 2011; Lakoff & Johnson 2003, 1999) that constitute a significant part of our pre-understanding. Folk theories are cognitive tools for constructing meaning because they offer frameworks for thinking and comprehension; they are our everyday theories about "the world" and used as analytic tools they expose why "the world" appears to us as it does. These theories are often unconscious, imply simplification, and at the same time they are semantically loaded with ideology. They strongly influence our perception of what is normal, good, true, and sane (Gee 2011, 2008).

The concept of folk theories is a basic concept in the discourse analysis of the informants' discourse. Folk theories are analytic tools for investigating young students' pre-understanding; the cognitive and cultural context for perception of academic content. The link to meta-language is here vital. Folk theories constitute our everyday (i.e. non-scientific) knowledge about the world. Thinking which is embedded in such theories always involves the risk of excluding other ways of thinking, other perceptions of good and bad, and equally important, they are in their nature *resistance to change* (Gee 2008; Bruner 1986; Penne 2006). The problems that folk theories represent in learning contexts can be conquered by meta-cognition or reflexive-cognition, concepts that have gained an extended importance in recent theories on identity and learning theory (Giddens and Schultz Jørgensen 1996; Lakoff and Johnson 1999; Scholes 1985; Penne 2010). The aim of education is to break down these theories in their bits, so as to be able to understand new perspectives and possible ways of comprehending the outer world. In a wider sense, meta-cognition is a condition for participating in a democratic society, but also a condition for an understanding of "the world" that includes other perspectives than one's own here-and-now perspective (Rosenblatt 1995, 1978; Scholes 1998).⁶³

⁶² The term "folk theory" is widely used in sociocultural and phenomenological studies, but the phenomenon is termed differently by different theorists; "cultural models" (D'Andrade and Strauss 1992), "folk beliefs"/"folk psychology" (Bruner 1996), "cultural models" (Gee 2008) or "figured worlds" (Gee 2011). An example widely known is The American Dream: "It seems to be the case that Americans think that if one has the ability, and if, because of competition or one's own strong drive, one works hard at achieving high goals, one will reach an outstanding level of accomplishment. And when one reaches this level one will be recognized as a success, which brings prestige and self-satisfaction" (Werhane and D'Andrade 1985: 95). This folk theory contains both an incitement for action (Work hard!) and an ethics (Use your opportunities and strive for success!). This example shows why folk theories are relevant to questions of motivation and action.

⁶³ The importance of breaking down folk theories in analytic bits in order to be able to criticize or/and master them, is emphasized in UNESCO's definition of literacy: "Literacy is the ability to identify, understand, interpret, create, communicate, compute and use printed and written materials associated with varying contexts. Literacy involves a continuum of learning to enable an individual to achieve his or her goals, to develop his or her knowledge and potential, and to participate fully in the wider society" (UNESCO 2004). In EU's Program for Education, literacy is regarded as the most important competence in order to take part in broader democratic processes. The definition emphasizes the ability to understand *text in context*. Literacy must then be understood as an ability to interpret a broad specter of texts, literary texts as well as argumentative texts and texts presented through different media, i.e. to step back from your own context/embedded folk theories in order to understand the meaning that is communicated through different texts and Medias.

Perspectives on language and learning

This brings us to the question of meta-language, and how to understand the terms affinity language and meta-language. This dissertation finds supports for the distinction mainly in works of J.P. Gee, J. Bruner and R. Scholes.

Recent studies, both European (Penne 2010, 2006; Bourdieu 2005) and American (Gee 2008; Gee 2001; Olson and Torrance 2009; Olson 2003; Scholes 1985), point to language/discursive practices as the base for diversity between students. The findings in my PhD-thesis suggest the same. In addition, Gee, Bourdieu, and Penne (Ibid.) point to these practices as closely linked to social class, rather than to gender and ethnicity. Furthermore, Bruner, Gee and Penne (Ibid.) refer to meta-language as the central feature of literacy and therefore the central aim of education.

Bruner refers to two distinct modes of thought expressed through different levels of language /symbolic systems. His main point is that the education must aim to empower students, and empowerment is yielded through meta-language:

Since the limits of our inherent mental predispositions can be transcended by having recourse to more powerful symbolic systems, one function of education is to equip human beings with the needed symbolic systems for doing so. And if the limits imposed by the languages are expanded by increasing our "linguistic awareness," then another function of pedagogy is to cultivate such awareness. We may not succeed in transcending all the limits imposed in either case, but we can surely accept the more modest goal of improving thereby the human capacity for construction meanings and construction reality. In sum, "thinking about thinking" has to be a principal ingredient of any empowering practice of education (Bruner 1996: 19).

The more powerful symbolic systems are further elaborated through his distinction between the syntagmatic and the paradigmatic modes of thought (Ibid.). Narrative structures internalized as mode of thought is referred to as *syntagmatic thinking*. Syntagmatic thinking is connected to linear time; what happened, what happens, what will happen. Our everyday language is predominantly syntagmatic and describes the way we organize sensory impressions we meet in our everyday world, and always involves a subjective perspective. This mode of thought exists together with, and often simultaneously with a non-linear mode of thinking which is metaphorical, categorical, argumentative and/or logic-scientific. This is *the paradigmatic way of thinking*. Both ways of thinking can be developed through education, but in Bruner's reasoning paradigmatic thinking gives access to more powerful symbolic systems and leads out of everyday thinking embedded in folk theories.

The ability to consider discourses with critical and analytical distance is defined as meta-language competence also by Gee. Like Bruner, Gee points to meta-language as "a form of power and liberation" (2008: 145) because it leads out of limiting discourses about "the world". "One cannot critique one Discourse with another one (which is the only way to seriously criticize and thus change a Discourse) unless one has meta-level knowledge in both Discourses" (ibid.: 145). Meta-language is further explained through the concepts of *primary and secondary discourses*.

While there is an endless array of Discourses in the world, nearly all human beings, except under extraordinary conditions, acquire an initial Discourse within whatever constitutes their primary socializing unit early in life. [...] All the Discourses we acquire later in life, beyond our primary Discourse, we acquire within a more «public sphere» than our initial socializing group. We call these «secondary Discourses» (Gee 2008: 156-7).

As Bruner, Gee sees the everyday/narrative language as the base of identity. This language is called *the primary discourse*. The primary discourse supports our everyday (non-specialized) identity by ways of using language. Our recognition of our own self is established in the primary discourse and shapes our first “self-evident” understanding of whom we are and who people “like us” are. This is the discourse where affinity, feelings, intimacy and «private» relationships are expressed. Secondary discourses imply the inclusion of other perspectives and other’s thoughts in one’s own reasoning. They are learned primarily within institutions that are part of wider communities such as schools, organizations, churches etc.

Gee’s important observation is that the language of individuals can be changed, and that development of meta-language is education’s main objective. Through a life trajectory the primary discourse can be changed by “hybridization” with other discourses, and can become our culturally distinct way of being a person. Some children come to school with knowledge of secondary discourses as a part of their primary discourse. Most frequently, these are children of families that share values with the school system. The process where families incorporate aspects of secondary discourses into the child’s primary discourse is called «early borrowing»:

Early borrowing functions not primarily to give children certain skills, but, rather, to give them certain values, attitudes, motivations, ways of interacting, and perspectives, all of which are more important than mere skills for successful later entry into specific secondary Discourses «for real». Skills follow from such matter (2008: 158).

Children that come to school with secondary discourses as part of their primary discourse will easily recognize the values and norms of the school institution. According to Gee, this is highly important for the child’s academic achievements (2008; 2001). This is clarified by the link between secondary discourses and literacy skills: «I believe that any socially useful definition of «literacy» must be couched in terms of these notions of primary and secondary Discourse. Thus, I define «literacy» as: Mastery of secondary discourse» (2008: 175-6).

The need to interpret and criticize text is accentuated according to R. Scholes today since we “live in a society that is more fully and insistently textualized than anything people have experienced in the past. [...] We are at the present, like it or not the most mediated human beings ever to exist on this earth” (1998: 84). As UNESCO, Scholes defines literacy as the ability to understand, interpret and produce texts in context.

Reading [...] means being able to place or situate a text, to understand it from the inside, sympathetically, and to step away from it and see it from the outside, critically. It means being able to see the text for what it is and to ask how it connects – or fails to connect – to the life and times of the reader (1998: 130-1).

Scholes insists that literacy involves meta-knowledge; «to understand it from the inside [...] and to take a step away from it and see it from the outside» (ibid.). Scholes calls such a competence *textual power*:

This is textual power, but textual power does not stop there; it also includes the ability to respond, to talk back, to write back, to analyze, to extend, to take one's own textual position [...]. Every text offers its audience a certain role to play. Textual power involves the ability to play many roles – and to know that one is playing them - as well as the ability to generate new texts, to make something that did not exist before somebody made it (1998: 131).

Literacy does not solely refer to text, but also to the understanding of how one as a reader is situated in a mediated, textualized world. This involves meta-knowledge about text and the specific roles each text offer the reader to play.

Why films yields meaning

The purpose of the first interview was to investigate the informants' pre-understanding. The informants were for instance asked to talk about texts they had read in Norwegian at any earlier point in their school biographies. Out of 21 informants, only four could remember particular texts. In contrast, all could talk about a film and they all (with one exception) had a favorite film. The informants' stories about films reveal why the fictional texts were hard to remember. In order to make sense in a text, there is a need for context and coherence. The films, in contrast to the fictional text, fulfill both conditions. The films represent narrative units with a beginning, middle and end. These conditions for coherence are reduced in a lot of the texts presented in the Norwegian classroom. The tradition of using excerpts of fictional texts; i.e. narratives that lack either beginning, middle or/and end, is prominent in Norwegian text books. The lack of coherence complicates the relationship between the reader and the text. Secondly, with regards to context, the films (with one exception, "American blockbusters") communicate values that the students recognize, both when it comes to gender ideology and the strong belief in the individual's capacity to make autonomous choices. These ideologies/folk theories are prominent discourses in the informants' self-presentation. The films and the informants interpret the world through the same folk theories, and the films confirm ideologies that the informants recognize. In other words; the contexts of the films are the same as the informants' contexts. The objective of education is not to reproduce what the students already know, but to develop critical and analytical thinking through the introduction of new possible theories and perspectives about the world. The fictional texts offer these perspectives, but when the coherence of the text is reduced and their ideologies are not recognized, the meaning making process is made difficult in the students' encounters with the texts.

Furthermore, it seems to be the case that the informants at the affinity end of the continuum only remember happy endings. A striking example of this is the stories of the film *The Notebook*. Three girls have this film as their favorite, but only one of them is able to remember and/or retell the sad ending of the film. Sad endings need interpretation to yield meaning, and only the girl who has the meta-skills to interpret the film, is able to remember the ending. This informant is closer to the meta-language end of the continuum than the other two girls. This informant is also the one of the three who finds meaning in the modern fictional text presented in the Norwegian classroom.

Schemas that constitute prominent aspects of the informants' pre-understanding

The ideology referred to as the ethics of the autonomous individual is further investigated in four chapters of the dissertation. This ideology is prominent in all the informants' self-presentation and is explored in Chapter 6. They all believe that their life prospects and opportunities depend solely on themselves; they believe that they have free choice, and if they work hard, they will achieve their goals in life. This self-image is called the metaphor of the autonomous individual. This cognitive metaphor/ discourse/folk theory is projected on to the academic content, both on to their account of Norway's historic development and onto the fictional texts. Norway's history from the Enlightenment and forth is presented as a narrative about a steadfast, continuous development towards increased individual freedom and a society governed by reason, a development that is "crowned" with a happy ending: the informants' own freedom of choice. Their self-image as autonomous individuals is also projected on to the fictional texts. This produces plausible readings of texts from Realism, texts that highlight personal choices and the characters' struggle to become independent individuals. There are less plausible readings of Naturalistic texts that emphasize determinism, and psychoanalytic texts that highlight the individual's lack of control. It seems to be the case that the relationship between the understanding of historic development and the students' self-understanding is tautological, and that the fictional texts do not regulate these tautologies for the informants at the affinity end of the continuum.

The findings presented in the four chapters have two important didactic implications. Firstly, both in the European *Bildung* tradition and the more recent American literacy tradition, fictional texts are regarded as didactic tools for expanding the students' thinking, their ability to enter into new contexts and to discover other perspectives than their own. The ability to understand, interpret, create and use written material associated with various contexts is the central skill described in UNESCO's definition of literacy. The inflexibility regarding the use and understanding of other contexts than one's own here-and-now context is particularly perceptible at the affinity end of the continuum. This indicates a literacy problem at this end of the continuum. Historical readings of fictional texts challenge the ability to enter into new contexts. This is evident at the end of the continuum where the informants encounter the text with a meta-perspective. These readers take the historical context into account when interpreting the texts, and by this exceed their own here-and-now perspective when interpreting. This finding therefore indicates a need to reinforce historical readings as a means to increase the students' ability to use and understand text in context.

Secondly, there is no scientific evidence that supports the idea that the autonomous individual exists. Instead the idea of the autonomous individual seems to function as a cultural tool, a folk theory, for harmonization. Social sciences indicate that children from middle-class homes are freer in the sense that they have better chances to succeed in the school system, and therefore in their professional careers. Critical voices in the informants' discourses would therefore be expected. In the dissertation's selection all informants seem to have taken over the middle-class' belief in this kind of freedom and the strong belief in their own opportunity to act on free choices, seem to harmonize potential criticism.

The continuum

Chapter 9 shows a surprising match between informants that approach school and academic content through an affinity language and their self-proclaimed identity as “non-readers” (students who report no reading except of school books and Internet material,) and also a match between informants that approach school and academic content through meta-language and the category “reader”. “Non-readers” have less mediated actions than the “readers”; they have less explanations of why they are supposed to read fictional texts, they give few interpretations of the texts and the films, they don’t see the texts as relevant to their own social arena. The non-readers often use a language that mediates affinity and feelings when talking about the texts and other aspects of school and academic content. This language gives little access to new contexts and interpretive modes. Altogether, they present few arguments and explanations, and there are few examples of explicit reasoning in their discourse. Instead of arguments, their reactions to the academic content are justifications of these reactions performed in an emotional language.

The continuum can be described through several discursive dimensions perceptible in the empirical data. Firstly, the students at the affinity end do not share the school’s distinctions (Bourdieu 2005; Bourdieu et al. 1995). They evaluate academic content with the distinctions “fun”, “boring” and so forth. The non-readers distinctions for evaluating school and academic content are also applied on other social arenas outside school. This indicates a weak institutional awareness. More meta-oriented students use distinctions as “interesting”, “important”, “valuable” etc., distinctions that give signals that the school’s values are recognized by these students. The readers approach academic content as well as films with meta-language that give access to new contexts and the ability to use these contexts when interpreting the texts. They imagine a writing subject that has a message or an intention with his/her writing, and seek in their reading this intention. These informants regard the historic contexts of the texts as a factor which gives meaning to them, and therefore different texts give different meanings. They are willing to discuss the purpose of reading fictional texts with arguments and explanations, and find the texts relevant to their own here-and-now. Altogether, this suggests different learning modes at the different ends of the continuum.

Secondly, when asked about what they have learned, students at the affinity end of the continuum describe what they have “done” (“I read a text”, “I did exercises” etc.) and by this avoid talking about academic content. Students at the other end answer both with reference to the academic content and to how they relate to this content.

The third dimension refers to awareness about one’s own institutional identities. When asked why one is supposed to read fictional literature in school, the answers students at the affinity end give show little awareness of institutional intentions and goals, and tend instead to be tautological; “One is supposed to read literature in school because that’s what you are supposed to be able to do in school”. Such tautologies are not given by any informant at the other end of the continuum. Typical answers here show attempts to view fictional texts as mean of cognitive development and thus they are viewed in the light of significant aims of education.

At the affirmitive end of the continuum, the way of talking about texts is mediated through phrases like “I feel” and “I think/in my opinion”⁶⁴, while informants that use meta-language to a much greater extent mediate the texts through phrases like “it might be that”, “I think NN means that”, “if you interpret the text” and thus referring to the ambiguous meaning of the texts, which is important for the ability to take other perspectives than one’s own. The inability to do this, points towards possible literacy problems at the affinity end. At this end the answers given reveal that the text is not understood in any other context than the students’ own here-and-now context, while students with rich meta-language try to incorporate other contexts, for example the historical context.

These dimensions are all aspects of “individual-operating-with-mediational-means” (Vygotsky 1986). What is evident is that the informants’ language mediates different learning modes. At the affinity end the same language/discourse and distinctions are used when talking about school and other social arenas outside school. In these discourses school does not come across as an arena for learning, but appear to be important mostly as a social arena. There are simply few traces of awareness of institutional identity. Instead, their language mediates affinity and feelings. The students at the other end of the continuum show an ability to create versions of “the world”, of films and texts that they can give grounds for and explain. This is not possible through a language that mediates feelings and affinity.

A hermeneutic approach to the continuum

Chapter 10 brings in another aspect of meta-perspectives; self-reflection in the encounter with new textual contexts. The theoretical approach is more hermeneutic in this chapter. The chapter separates between four different readings of fictional texts based on the empirical data: meaning-seeking readings, “schoolish” readings, rejective readings and free associative readings (only one example). Meaning-seeking readings are described as readings that reveal a belief that the texts have meaning that transcends the action story. Because the texts have extended meaning, they are also regarded as relevant in these readers’ social room. The informants that do meaning-seeking readings are all at the meta-language end of the continuum. Most readings are schoolish readings. The schoolish readings are usually not presented as other than a syntagmatic list of the actions that take place in the story. When interpretation occurs, it is normally given with reference to what has been said in the classroom. The texts are given little meaning beyond the purpose of being remembered for later examination. These readings initiate no reflections beyond what the reader imagines he/she is expected to remember for school. In addition there are two other forms of readings. The rejective readings reject that texts that do not confirm what the reader already knows and believes, carry any meaning. The texts are described as “strange”, “sick” and “not normal”. The free associative reading is described as reading that is remotely connected to the texts, but more to what the reader guesses that the text’s story is about. This reading shows a remarkable reasoning around the (freely) chosen theme.

The schoolish readings, the rejective readings and the free associative reading seem to be more unstable categories than the meaning-seeking category. Informants that perform meaning-seeking readings, do so when talking about any of the texts, while the informants of the three other

⁶⁴ In English the Norwegian verb «synes» has no satisfying equivalent. “Synes” has a more specific meaning than “think” and refers to a subjective judgment based on personal experience.

categories seem to switch between these three. This stability can be illuminated by Vygotsky's concept "deliberate mastery" (Vygotsky 1986), i.e. a control over language used in specific context, and they are the only kind of reading that involve self-reflection. The meaning-seeking readings are all performed by informants at the meta-language end of the continuum.

Discussions on identity

The informants at the affinity end of the continuum show no development over the last one and a half year of upper secondary school with regards to language for describing texts or their own role as readers. They tend to find little meaning in any of the texts, and they often have problems remembering the stories. The language of the informants at the other end mediates reasoning through the use of arguments, explanations, and interpretations. These students are able to memorize, talk about, find relevance, and apply meaning to all the texts that are presented to them. This suggests student identities with a different leaning mode at the different ends of the continuum based on access to meta-language.

At each end of the continuum we find students of both sexes and of both majority and minority backgrounds. This indicates that they are all part of the same discursive problem area. The data give little information on social background, but there are indications that several of the informants who approach academic content with meta-perspectives have parents of higher education. Social background may be the predominant category for distribution of meta-language. This would be in accordance with Heath's (2008) and Gee's (2008) findings. Secondly, the theorists referred to all see language as a skill that can be learned and developed through teaching (rather than acquisition). Altogether, this indicates that a school that does not address language as a central feature of education runs the risk of reinforcing social inequalities rather than realizing social goals such as equal opportunities. The aim of equality has traditionally been important in the Scandinavian school system, but according to quantitative studies it is an aim which the school system runs the risk of failing.

This dissertation promotes the idea that meta-language must be a central feature of vocational training, and also that Norwegian as a school subject has a particular responsibility for the training of such levels of discourse. The students with a rich meta-language have the ability to create versions of the "world", of the films and the texts that they can argue for and explain. This is not possible through a language that mediates feelings and affinity. Meta-language must therefore be regarded as a more powerful symbolic system, a system that mother-tongue teachers have a particular responsibility for developing if the aim is to create equal opportunities for children and adolescents.