

Ola Harstad

**Litteraturredidaktiske posisjoner:**

**ideologi og strategi**

**En dialogisk diskursanalyse**

**Positions in Literature Didactics:**

**Ideology and Strategy**

**A Dialogic Discourse Analysis**

Masteroppgave, Norskdidaktikk

Trondheim, mai 2012

Spesialiseringsretning: Norskdidaktikk

Veileder: Thoralf Berg

**Høgskolen i Sør-Trøndelag**

**Avdeling for lærer- og tolkeutdanning**

Høgskolen har intet ansvar for synspunkter eller innhold i oppgaven.

Fremstillingen står utelukkende for studentens regning og ansvar.



## Forord

«Å skrive en masteroppgave er som å foreta en reise». Slik kunne jeg ha åpnet dette forordet. En rask gjennomgang av tidligere skrevne masteroppgaver ved min avdeling viser at jeg da ville benyttet meg av en hyppig frekventert diskursmarkør. Hvis jeg i tillegg hadde hatt et karakteristisk sitat fra egen empiri som tittel på oppgaven, ville jeg definitivt vist at oppgaven tilhører innenfor en eller flere bestemt(e) diskurs(er). Jeg tror at det å skrive en masteravhandling på sett og vis er å vise at man behersker en diskurs, og således inngår i det ønskede diskursive fellesskapet. Slik sett blir min masteravhandling en søknad om opptak.

Om jeg likevel skulle beskrive det nedlagte arbeidet som en reise, ville det primært være på grunn av Thoralf Berg, som i særdeleshet har hatt funksjonen som min oppgaves Vergil. Selv om det vil være overdrevet å karakterisere arbeidet med oppgaven som en reise gjennom det hinsidige og dets tre riker, vil det ikke være urimelig å fremheve hans veiledning som uvurderlig for resultatet som jeg kan si at jeg er stolt av.

I denne oppgaven undersøker jeg læreres valg av litteratur. På sett og vis tematiserer det forrige avsnittet oppgaven. Den som har lest *Den guddommelige komedie* av Dante Alighieri vet at Vergil er veiviseren som leder Dante gjennom *Inferno (Helvete)* og *Purgatorio (Skjærsilden)*, og har slik ingen problemer med å lese referansen. En som derimot ikke er kjent med teksten, vil falle utenfor. Hensikten med denne innledende bemerkningen er å rette søkelyset mot de sosiale sidene ved litterære valg. Ved å bruke Dante slik jeg gjorde, viste jeg at jeg tilhører en gruppe som bruker slike kanoniske referanser. Takkesekvensen hadde altså en tilleggsfunksjon som opprettholder av et diskursfellesskap som inkluderer og ekskluderer, med grunnlag i litterære referanser.

I tillegg til min designerte veileder ønsker jeg å takke Bakhtin-seminaret for månedlige møter og Jon Smidt, Harald M. Iversen og Lars A. Fodstad som alle har tatt seg tid til å diskutere prosjektet. En spesiell takk går dessuten til de fire lærerinformantene som har gitt av sin tid og gjort masteravhandlingen til det den er.

Rotvoll, våren 2012

Det er en  
større oppgave  
å tolke tolkningene  
enn å tolke tingene

Michel de Montaigne

## Innhold

<b>1.0 Innledning</b> .....	<b>s. 7</b>
1.1 Den nye situasjonen .....	s. 7
1.1.1 Individet i den nye situasjonen .....	s. 8
1.2 Problemstilling, avklaring og påpekning .....	s. 9
1.2.1 En dialogisk diskursanalyse .....	s. 10
1.3 Om forskningsfronten .....	s. 11
1.4 Oppgavens oppbygning .....	s. 12
<b>2.0 Det litterære rommet</b> .....	<b>s. 15</b>
2.1 Posisjon – den relasjonelle substans .....	s. 15
2.2 Det litterære rommet som diskurs og felt: ideologi og strategi .....	s. 16
2.2.1 Diskurser – ideologiske sentra .....	s. 16
2.2.1.1 Oppsummering av de ideologiske sentra .....	s. 20
2.2.2 Feltet: galleriets redaksjon .....	s. 21
2.3 Stemmer i rommet: læreplan og litteraturdidaktikk .....	s. 23
2.3.1 <i>LK06</i> .....	s. 24
2.3.1.1 Kompetansemål .....	s. 25
2.3.1.2 Tidligere læreplaner .....	s. 27
2.3.1.3 Læreplanens gjennomslagskraft .....	s. 27
2.3.2 Litteraturdidaktiske stemmer .....	s. 28
2.3.2.1 Kvalitet, klassiker eller kanon? Mot teksten! .....	s. 29
2.3.2.2 Mot leseren! .....	s. 30
2.4 Oppsummering av det litterære rommet .....	s. 31
<b>3.0 Spørsmål om metode og empiri</b> .....	<b>s. 33</b>
3.1 Merknader om sannheten .....	s. 33
3.1.1 «Mennesket er all tings målestokk» .....	s. 34
3.2 En kvalitativ kasusstudie .....	s. 35
3.2.1 Et strategisk utvalg .....	s. 36
3.2.2 Det kvalitative intervjuet som «samtale» .....	s. 37
3.2.3 Reliabilitet og validitet .....	s. 39
3.2.4 Tilskuer til – og deltaker i – samtalen .....	s. 39

3.3	Proessen	s. 40
3.4	Fremstillingen av prosessen	s. 41
<b>4.0</b>	<b>Metamorfofen: posisjonering i samtaler om valg av litteratur</b>	<b>s. 43</b>
4.1	Informantene	s. 43
4.2	Ideologisk posisjonering	s. 44
4.2.1	Kanon, kvalitet og klassiker	s. 44
4.2.2	Læreplan	s. 49
4.3	Strategisk posisjonering	s. 52
4.3.1	Lærerkollegiet (Galleriets redaksjon)	s. 53
4.4	Oppsummerende og utdypende bemerkninger	s. 56
<b>5.0</b>	<b>Litteraturredidaktiske posisjoner: ideologi og strategi</b>	<b>s. 59</b>
5.1	Det litterære rommets diskurser	s. 59
5.2	Ideologi og lærerhabitus	s. 62
5.3	Feltet: fra ideologi til strategi	s. 65
5.4	Handlingsrommet i det litterære rommet – overlatt til lærerrommet	s. 67
5.5	Hvilke diskurser er styrende i norskfagets litterære rom?	s. 68
<b>6.0</b>	<b>(Post)didaktiske implikasjoner</b>	<b>s. 71</b>
6.1	De postdidaktiske grunnspørsmålene	s. 71
6.2	Postdidaktikken og skoleoppdraget	s. 73
	<b>Referanseliste</b>	<b>s. 75</b>
	<b>Vedlegg</b>	<b>s. 78</b>

## 1.0 Innledning

I norskrommet møtes ulike interesser. Disse møtes blant annet for å forhandle om de litterære verdiene og forvaltningen av disse. *Hva skal leses, hvordan skal dette arbeides med og hvorfor?* Svarene på det som kan sies å være litteraturdidaktikkens grunnspørsmål definerer den litterære diskursen – *det litterære rommet* – og er således gjenstand for forhandling. Svarene blir bevisst eller ubevisst besvart hver gang en bok velges fremfor en annen. Det er disse valgene, i en tid hvor svarene er mange og ikke gitte på forhånd, denne oppgaven skal handle om.

Jeg liker å tenke på det litterære rommet som et galleri og litteraturdidaktikeren som en gallerist. Gjennom sine valg av litteratur skaper og definerer litteraturdidaktikeren seg selv og sitt litterære rom, slik galleristen skaper og definerer sitt galleri. Litteraturdidaktikeren har som galleristen en portvokterfunksjon og sitter med makt til å slippe inn verk, eller nekte dem adgang. Hvis en tekst slippes inn, er det på didaktikerens premisser da det er han som avgjør hva den skal brukes til i det litterære rommet. Slik er han strategisk plassert i det jeg velger å kalle den litteraturdidaktiske kjernerelasjonen, bestående av lærer, tekst og elev. Kjernerelasjonen er uløselig knyttet til grunnspørsmålene, men er hierarkisk ordnet (jf. vedlegg 1). Fra toppen av hierarkiet avgjøres spørsmål angående dynamikken mellom kjernerelasjonens bestanddeler, eksempelvis om det skal velges av hensyn til teksten eller eleven.

### 1.1 Den nye situasjonen

Vi befinner oss i en tid og et rom som gjerne karakteriseres som «postmoderne». En slik påstand bør tas med en klype salt da selve begrepet ikke er spesielt presist, i den forstand at det har noen særlig opplysningsverdi. Uavhengig av begrepsbruken kan tendensene til en modernitet i oppløsning sies å være tydelige: Grenser overskrides, autoriteter utfordres og selvsagtheter betviles. Espen Schaanning (2000) hevder at *sisteinstansene* er borte. De store fortellingene som felles referanserammer er avslørte som fortellinger med alternativ, og ikke sannheter. Litteraturdidaktikken, norskfaget og skolen forøvrig er ikke unntatt tid og sted. Noe polemisk kan omlag tre hundre år med norsk skolehistorie oppsummeres med å si at vi har gått fra å lese Bibelen som eneste tekst, til i dag hvor «alt er tekst».

Gjeldende læreplan er til enhver tid en av premissleverandørene for en lærers virksomhet. Denne kan også leses som et symptom på tidens «helsetilstand» og således være til hjelp for å stille den postmoderne diagnosen. *Kunnskapsløftet (LK06)* er et unikt tilfelle. Det inneholder den første

læreplanen i norsk som er helt fri for eksplisitte forslag eller krav til bøker eller forfattere som elevene av ulike grunner skal eller bør møte. Planen har ingen kanon. Dette står eksempelvis i kontrast til den foregående planen, *Læreplan 97 (L97)*. Tatt tiden i betraktning er muligens kanon som en liste over verdifulle, kvalitetssikrede, anerkjente, originale, viktige, eller på en eller annen måte *selvfølgelig* tekster vanskelig å beholde. Den litterære kanon kan betraktes som en av de avslørte fortellingene. Noen vil kanskje karakterisere kanontenkning som avleggs, passé, borgerlig, elitistisk og kanskje urettferdig eller udemokratisk. Andre vil påpeke viktigheten av å ha noe felles og identitetsskapende å møtes rundt, eller å sørge for møtet mellom elevene og det de mener er litterær kvalitet. Kanon kan i så fall være et element som ivaretar den slags. Ulike posisjoner i kanondebatt tilbyr etter min mening ulike svar på grunnspørsmålene om *hva* som skal leses, *hvordan* dette skal arbeides med og *hvorfor*, samt dynamikken i kjernerelasjonen lærer-tekst-elev. Den postmoderne konteksten – norskdidaktisk konkretisert gjennom den kanonløse læreplanen og dennes utvidede handlingsrom med sitt krav til lærernes valg som resultat – er med på å danne det jeg har kalt *den nye situasjonen*. Med denne oppgaven ønsker jeg å forstå denne.

### **1.1.1 Individet i den nye situasjonen**

For individet og litteraturredaktikeren er ikke en slik situasjonskontekst uten konsekvenser. Idet jeg går i gang med dette arbeidet er det min oppfatning at den kontekstuelle tilknytningen er avgjørende for forståelse av faget, også i en undersøkelse av det. Slik sett kan det være hensiktsmessig å sammenlikne en lærers litterære valg under den kanonløse læreplanen med et individs valg i det postmoderne samfunnet. En situasjon uten handlingsorienterende rammer kan oppleves som kaotisk og forvirrende. For noen vil den til og med fortone seg som meningsløs. Samtidig kan den oppleves som full av muligheter da den enkelte står fritt til selv å skape meningen.

Når valgmulighetene er utallige blir likevel evnen til å treffe gode valg avgjørende og utløser samtidig spørsmål av eksistensiell karakter: Hvordan velger vi, hva påvirker oss og er vi i stand til å velge selv? Eksistensialismens velkjente postulat plasserer individet i sentrum ved å hevde at den enkelte både er fri til – og ansvarlig for – å skape seg selv gjennom sine valg. Hos poststrukturalister som Jean-François Lyotard (1984), utsettes derimot individet for en *desentralisering*: Sosiale aktører betraktes som reléer i enorme sosiale nettverk som forskjellige beskjeder passerer gjennom.

«Det jeg vil, gjør jeg ikke, og det jeg avskyr, det gjør jeg» (Rom 7,15) skriver Paulus i sitt brev til romerne, og reiser med det spørsmålet om menneskets frie vilje. Dette er et spørsmål som er med på



å danne noe av bakgrunnen for denne undersøkelsen, spesielt med hensyn til hvordan ulike sosiale fellesskap med sine strukturer er med på å påvirke individuelle valg. Den enkelte lærer er eksempelvis en del av et lærerkollegium, hvor interessene daglig møtes for å forhandle om sitt litterære rom. I denne oppgaven ønsker jeg derfor å undersøke møtet mellom læreren, lærerkollegiet og litteraturdidaktikken, med fokus på skjønnlitterære valg.

## **1.2 Problemstilling, avklaring og påpekning**

Med bakgrunn i det ovennevnte stiller jeg følgende spørsmål: *Hvordan posisjonerer fire lærere seg i samtale om valg av skjønnlitterære tekster til bruk i undervisning på ungdomstrinnet?*

Som det fremgår av problemstillingen, har jeg samtalt med fire ungdomsskolelærere om valg av skjønnlitteratur. I samtalene har jeg forsøkt å gi dem mulighet til selv å reflektere over sitt syn på valg av litteratur og hva de mener påvirker sin praksis. Informantene er rekruttert av hensyn til kjønn, alder, erfaring og utdanning, samt hvor de underviser (bygd/by). Det de har til felles er at de underviser i norskfaget på ungdomsskolen.

Ettersom jeg formulerer at jeg leter etter «posisjonering i samtale», kunne det tenkes at jeg ønsket å foreta en samtaleanalyse av dynamikken og posisjonene i samtalen mellom meg og informanten. Dette er imidlertid ikke mitt hovedanliggende. Jeg har valgt å inkludere «samtale» i formuleringen blant annet for å understreke konteksten, noe jeg forøvrig vil komme tilbake til i metodekapitlet. Som fremtidig norsklærer har jeg fått førstehånds informasjon om livet som litteraturdidaktiker og noen av hverdagens gleder og utfordringer. Samtidig skulle jeg nok ha valgt å undersøke lærerens praksis med tilhørende observasjonsmetoder hvis jeg kun ønsket å forstå hvordan litteraturdidaktikken foregår i praksis, altså hvilke litterære valg lærerne foretar seg. Ved å samtale med lærerne om praksis, læreplan og kanon har jeg fått tilgang til deres perspektiv på de litteraturdidaktiske grunnspørsmålene og kjernerelasjonen, altså den enkeltes syn på hvordan litteraturdidaktikken er og bør være. Når jeg spør etter en lærerers posisjonering, er nettopp spenningsforholdet mellom hvordan verden *er*, og hvordan den *bør* være, noe av det viktigste.

Rent språklig bruker jeg posisjonering og posisjon i nærmest samme betydning. Posisjonering kommer likevel forut for posisjon ettersom målet er å finne ulike litteraturdidaktiske posisjoner gjennom analyse av litteraturdidaktikerens posisjoneringer. Det er altså jeg, som gjennom min utvelgelse, beskrivelse og tolkning av samtalene, gjennomfører «metamorfofen» hvor empiriens «materie» endrer form fra flytende til fast, hvor dynamisk blir statisk. Posisjonene er altså å betrakte

som «øyeblikksbilder» av en posisjoningsprosess.

### 1.2.1 En dialogisk diskursanalyse

For å finne posisjonene vil jeg benytte meg av en form for diskursanalyse som forøvrig kommer i mange utgaver. Jan Grue (2011) skriver om den kritiske varianten at den forsøker å beskrive hvordan språket er formidler av ulike ideologier og verdensbilder. Språkbruk er aldri nøytral og det er dette som menes med ideologi. Slik jeg forstår det, innebærer dette at enhver bruk av språket er en *representasjon* av verden, i motsetning til en avspeiling av den. Posisjoneringsbegrepet har en bestemt funksjon i diskursanalysen, fundert i min grunnantakelse om forholdet mellom de to. Jeg betrakter lærernes posisjoner som representerende for ulike diskurser. Slik sett gir posisjonene tilgang til det litterære rommets diskursive «dimensjon», noe som fordrer en behandling av begge begrepene i relasjon til hverandre.

En diskursanalytisk tilnærming til empirien er et resultat av mitt gjennomgripende syn på språk og kommunikasjon som best kan karakteriseres som dialogisk. I denne karakteristikken legger jeg til grunn min forståelse av Mikhail M. Bakhtin (2005) sine beskrivelser av språkbruk som en kontinuerlig dialog mellom stemmer, organisert i kjeder av *ytringer*. Bakhtin skriver poetisk om ytreren at han «[...] er ikkje den første som talar, ikkje den første som uroar universets evige togn, og han føreset ikkje berre eksistensen av språkssystemet for det språket han nyttar seg av, men også eksistensen av føregåande ytringar» (Bakhtin, 2005, s. 11). Min bakhtinske forståelse av det lærerne sier som ytringer med *adressivitet*, *referanse* og *ekspressivitet*, har jeg forsøkt å samle inn under analyse spørsmålet *hvem sier hva og hvordan?* I dette ligger en forståelse av at lærernes ytringer vil være befolket av andres *stemmer*. En analyse av en litteraturdidaktisk posisjon er således en beskrivelse av de ideologiske stemmene som kommer til uttrykk i lærernes ytringer om praksis sett fra sistnevntes ståsted.

Hvis lærerne bærer med seg andres stemmer som kommer til uttrykk i ytringene, kan de også karakteriseres som agenter som representerer andre enn seg selv når de ytrer seg. Her blir spørsmålet om *hvem*, eller ytringens *adressivitet*, spesielt viktig. Bakhtin ser på enhver ytring som et svar, samtidig som den blir til i forventningen om et nytt. Hvem går så lærerne i dialog med? *Hva* informantene sier, ytringens *referensialitet*, viser til innholdet i de ulike ytringene og vil i utgangspunktet være av litteraturdidaktisk karakter. *Hva* og *hvem* kommer til uttrykk i deres samtaler med meg under *hvordan*, ytringens *ekspressivitet*. Gjennom beskrivelse og tolkning av ulike ekspressive sider, som blant annet diskursmarkører og personlig pronomen, vil jeg «spore»

ytringene tilbake for slik å vise forholdet mellom ulike strata – ord og diskurs.

### 1.3 Om forskningsfronten

Som ytring inngår også min masteravhandling i ulike ytringskjeder og blir til som svar på andre ytringer. Ved å karakterisere den som en undersøkelse av norskfaget etter *LK06*, går jeg i dialog med forfatterne av boken *Tekstsamtaler. Arbeid med lesing, skriving og litteratur i ungdomstrinnets norskfag – slik lærere ser det* (2005). Lise I. Kulbrandstad, Anne Marit V. Danbolt, Tove Sommervold og Eva M. Syversens bok er et resultat av prosjektet *Norskfaget på ungdomstrinnet etter "L 97"*, som startet opp høsten 2000. De fire gjennomførte, som en del av dette prosjektet, intervjuer med ti lærere. Intervjuene omhandlet blant annet undervisning med bøker lærerne selv mente var godt egnet til formålet, samt erfaringer i tilknytning til disse. Prosjektet deres har følgelig vært inspirerende for mitt eget og mellom de to er det metodologiske likheter, i tillegg til de tematiske. Forfatterne hevder blant annet at skolens egne aktører – som eksempelvis lærerne – sjelden kommer til orde, og at det generelt blir lagt for liten vekt på disses versjoner av norskfaget i forskningssammenheng. Det kvalitative forskningsintervjuet utgjør slik en sentral del av metoden hos oss begge. Selv om vektleggingen av lærernes perspektiv kan sies å være et mål for begge prosjektene, er jeg nok i større grad fokusert på de sosiologiske aspektene ved litteraturredidaktikken. Dessuten benytter de ikke diskursanalytisk metode. Den mest markante forskjellen er likevel, foruten omfanget (deres er betydelig større), å finne i prosjektenes kontekst. Det er den nye læreplanen som er fundamentet for den nye situasjonen og som derfor legitimerer og aktualiserer min undersøkelse kontekstuellt.

Et prosjekt som er mer likt mitt med hensyn til det teoretiske grunnlaget, er Ellen Kroghs doktoravhandling, *Et fag i moderniteten. Danskfagets diskurser*, som utkom i 2003. Det er i dialog med denne avhandlingen jeg har utviklet idéen om ulike litteraturredidaktiske posisjoner som representanter for ulike diskurser. Gjennom analyse av blant annet innlegg og artikler om danskfaget, kommer Krogh frem til ulike didaktiske diskurser som ser ut til å gjøre seg gjeldende i dagens danskfag. På sett og vis kunne det vært aktuelt å tatt utgangspunkt i disse ferdige «kategoriene» og anvendt dem i min egen analyse. Et problem med dette er at det er store forskjeller mellom den norske og den danske situasjonen hva gjelder morsmålsfaget. Derfor lar kategorier utviklet spesielt til danskfaget seg ikke umiddelbart overføre til norske forhold. Selv om det selvsagt er likheter, har danskene eksempelvis beveget seg i retning av en sterkere styring når det gjelder valg av litteratur. Slik blir konteksten temmelig ulik. I tillegg behandler jeg primært litteraturredidaktikken i denne oppgaven, mens Krogh er opptatt av hele danskfaget, med fokus på

skrivning.

Den tredje ytringen jeg ønsker å nevne er Atle Skaftun og hans *Litteraturens nytteverdi* (2009). Det er fra denne boken jeg har hentet termen «dialogisk diskursanalyse» og spørsmålet «hvem sier hva og hvordan?». Hans diskursanalyse er i utgangspunktet konstruert som en litterær arbeidsmåte i skolsk sammenheng og derfor ment å kunne anvendes på skjønnlitterære tekster. Jeg har altså ikke benyttet det spesifikke innholdet i Skaftuns analyseverktøy, men simpelthen lånt navnet og spørsmålet. Samtidig kan de to prosjektene sies å hvile på mye av det samme teoretiske fundamentet, som eksempelvis Bakhtins teorier og tanker om språk og kommunikasjon.

#### **1.4 Oppgavens oppbygning**

Som tittelen viser, følger jeg to spor i denne masteravhandlingen: et ideologisk og et strategisk. Disse har fått følger for kapitlenes oppbygning og er gjort synlige i teorikapitlet, analysekapitlet og drøftingskapitlet.

Etter innledningskapitlet har jeg plassert teorikapitlet, *Det litterære rommet*. Dette er inndelt i to og er til sammen ment å gi et utfyllende bilde av det litterære rommets struktur og innhold. Den første delen vil gjøre rede for utviklingen av analyseverktøyet og vil derfor ha et metodologisk preg. Dennes bidrag til avklaringen av min begrepsbruk – primært «posisjonering», «diskurs» og «felt» – er en forutsetning for oppgaven som sådan. I den andre delen er fagdidaktikken i fokus, med de litteraturdidaktiske grunnspørsmålene og kjernerelasjonen som utgangspunkt. Her vil jeg primært gjøre rede for relevante referensielle aspekt ved det litterære rommet, rettet mot innholdet i samtalen med lærerne. Uten å gjennomføre en omfattende analyse er læreplanen et såpass viktig premiss for min undersøkelse – blant annet på grunn av referansen den er for lærerinformantene – at jeg med det som kan kalles et «analytisk blikk» vil bruke noe tid på den.

I metodekapittelet, *Spørsmål om metode og empiri*, vil jeg gjøre rede for hva jeg har gjort, hvordan jeg har gjort det og hvorfor. Kapitlet vil ha et ontologisk og epistemologisk tilsnitt fordi jeg ønsker å vise hvordan de konkrete metodologiske valgene er foretatt på grunnlag av bestemte syn på blant annet relasjonen mellom subjekt-objekt. Kapitlet kan derfor, sammen med teorikapitlets første del, betraktes som en redegjørelse for eget forskningsperspektiv.

I analysekapittelet, *Metamorfosen*, vil jeg gjennom beskrivelse, analyse og tolkning vise hvordan lærerne posisjonerer seg i samtale om valg av litteratur. Her vil jeg først beskrive informantene med

noen grunnleggende karakteristika for å gi en presentasjon. Dernest vil jeg følge opp med den dialogiske diskursanalysen.

I drøfting- og konkluderingskapitlet, *Litteraturdidaktiske posisjoner: ideologi og strategi*, vil jeg drøfte funn og konkludere med svar på problemstillingen min. En slags drøfting vil det også være i oppgavens siste kapittel, *(Post)didaktiske implikasjoner*, om enn i en noe friere form enn den foregående. Her vil jeg fra et pragmatisk ståsted diskutere hvilke didaktiske implikasjoner mine funn og arbeidet som sådan kan ha for norskfaget og de involverte.



## 2.0 Det litterære rommet

I en tid da det forhandles om mening, synes det å være påkrevet å påpeke betydningen av språkets arbitrærhet, at forholdet mellom signifikat og signifikant er vilkårlig. En avklaring av ulike begrep som utgjør *min forståelse* og *bruken* av dem som analyseverktøy, er ikke bare hensiktsmessig, men helt nødvendig. Utviklingen av den dialogiske diskursanalysen er dessuten, som mye annen praksis i det postmoderne, et noe eklektisk foretakende da den ikke utgjøres av én bestemt teori eller teoretikers arbeid, men fremstår som en brikolasje av ulike teoretiske bidrag.

### 2.1 Posisjon – den relasjonelle substans

I min oppgavetittel heter det «litteraturdidaktiske posisjoner» og det viktigste begrepet i min problemstilling er «posisjonering». Men hva er en posisjon og hva er posisjonering? Å besvare dette spørsmålet er ikke uproblematisk. Ved å bruke «hva er» aksepterer jeg at det påfølgende *er* noe. Hvis denne væren viser til en slags substans eller essens, synes dette å være problematisk. Med hensyn til min bruk av begrepet er det viktig å understreke dets relasjonelle karakter. Denne «relasjonalismen» finner jeg også i innledningen til *Distinksjonen* (2002) hvor Pierre Bourdieu advarer mot det han beskriver som en substansialistisk tenkemåte. Denne mener Bourdieu er uttrykk for rasismens og fornuftens tenkemåte da den:

[...] behandler aktiviteter eller preferanser som er typiske for bestemte individer eller grupper i et bestemt samfunn på et bestemt tidspunkt som substansielle egenskaper, innskrevet en gang for alle i en slags biologisk eller (og det er slett ikke noe bedre) kulturell *essens* (Bourdieu, 2002, s. 5).

Sitatet er metodologisk avgjørende for meg og det er med det som kan karakteriseres som et *relasjonelt* syn jeg ønsker å posisjonere mine posisjoneringer. Synet har to viktige aspekt ved seg. For det første vil jeg hevde at en forståelse for et menneskelig fenomen, som eksempelvis valg av litteratur, er avhengig av forståelsen for relasjonen til andre fenomen. En posisjon er slik jeg ser det, ikke å betrakte som en substans, men en relasjon til en *opposisjon* og eksisterer ikke uten oppfattelsen om denne, innenfor *et system av forskjeller*. Sistnevnte term brukes blant annet av Jacques Derrida (2006) som betrakter posisjon/opposisjon som et binært opposisjonspar, eller forskjeller. Det andre aspektet er å finne hos Sigmund Ongstad (1997) som fremfor noen har bidratt til å konstruere «posisjonering» som fagbegrep. Ongstad karakteriserer også begrepet som relasjonelt, men stiller denne karakteristikken i motsetning til «spesifikt». I denne betydningen blir begrepet avhengig av å benyttes i relasjon til en eller annen analysetradisjon og får da først sitt innhold. I seg selv er det «tomt».

De ovennevnte aspektene gjør at jeg finner det hensiktsmessig å karakterisere mitt nøkkelbegrep som en *relasjonell substans*. For å fylle begrepet med mening, og slik avklare min forståelse av det, er jeg altså avhengig av å sette det inn i en sammenheng gjennom å relatere det til a) diskursanalysen (analysetradisjonen) og b) det litterære rommet (systemet av forskjeller). Med en sosiologisk innfallsvinkel til litteraturvalg, er det viktig for meg at posisjoneringsbegrepet er i stand til å bære forståelsen av spenningsforholdet mellom individ og samfunn, noe det også ser ut til å kunne gjøre. Ongstad hevder at begrepet som verbalsubstantiv har den fordel at «det gir rom både for den forestilling at ytreren selv velger sitt sted bevisst og villet [...] og for forestillingen om at menneskets ytringer er belagt med forhåndsrestriksjoner, lagt ned i ytringssystemene» (Ongstad, 1997, s. 161). Møtet mellom lærerens (individets) intensjonelle posisjonering og det litterære rommets (strukturens) forhåndsrestriksjoner er sentralt ettersom disse størrelsene kan belyse hverandre. Posisjonering i min oppgave blir derfor ensbetydende med *posisjonering i det litterære rommet*.

## **2.2 Det litterære rommet som diskurs og felt: ideologi og strategi**

Eventuelle forhåndsrestriksjoner i et rom er ikke vanskelig å forestille seg. Rent fysisk er det av en viss størrelse, med noen vinduer, vegger av materiale, med muligheter og begrensninger for innredning etc. Å metaforisk betrakte et fag som et rom er jeg ikke den første til å gjøre. Jon Smidt (2004) ser eksempelvis norskfaget som et resonansrom, en offentlighet og en scene. Smidt kan sies å gå i dialog med Bakhtin og et dialogisk syn på språk og kommunikasjon når han beskriver *resonansrommet* som å være «fylt med ytringer og stemmer fra mange tider» (Smidt, 2004, s. 17). Jeg deler Smidts dialogiske syn med bakgrunn i Bakhtins ytringsbegrep og dette ligger som et premiss for min forståelse av det litterære rommet. Begrepene dialog, ytringer og stemmer kan sies å skape et bilde av norskrommet som en demokratisk offentlighet med et sunt debattklima. Krogh (2003) beskriver også morsmålsfaget som et rom, men hvor agenter i og omkring det strides eller forhandler om fagets diskurs. Jeg vil også bruke denne forståelsen i redegjørelsen av det litterære rommet og fokusere på de strukturelle og forhåndsrestriksjonelle føringene rommet legger for de som befinner seg i det. I et slikt rom, hvor ulike agenter kjemper for sine interesser, er det nærliggende å se for seg en kamp om «de gode plassene», og begreper som ideologi og strategi blir sentrale, noe jeg vil se nærmere på i det følgende.

### **2.2.1 Diskurser – ideologiske sentra**

Teorien om diskursbegrepet kan karakteriseres som en Sareptas krukke av definisjoner og



meningsnyanser. Å skulle drøfte dens innhold vil i seg selv fordre en avhandling ettersom begrepet benyttes innenfor en mengde fagfelt. Samtidig som dette skaper en utfordring for den som skal benytte det, gir det i mitt tilfelle en hensiktsmessig fleksibilitet som legitimerer dets bruk; diskursanalytiske tilnæringsmåter innebærer ikke bare tekstanalytiske verktøy, men også teorier om verden og hvordan vi strukturerer den.

En etymologisk analyse av diskursbegrepet vil kunne, slik Ongstad (1997) påpeker, vise motsetningen mellom det dynamiske elementet i suffikset *curru curs* (å løpe) og det nektende prefikset *dis*. Begrepet er (i likhet med posisjonering) både verb og substantiv og blir gjerne brukt om både det konkrete produktet (ytringen), og om noe mer abstrakt og prosesspreget (Ongstad, 1997). Mads Claudi (2010) utdyper noen ulike definisjoner av «diskurs» og sier i den forbindelsen at begrepet innenfor narratologien brukes om det rent språklige uttrykket som foreligger for leseren. Diskursanalysen vil i en slik sammenheng være en analyse av måten ytringen føres av læreren, altså hvordan ulike forhold kommer til syne i lærerytringen gjennom sin bestemte diskurs.

Claudi skriver videre at diskurs i kommunikasjonsteoretisk sammenheng gjerne brukes om kommunikasjonssituasjonen som oppstår idet noe kommuniseres fra en avsender til en mottaker, altså tekst i kontekst. Denne forståelsen er også nyttig for meg, og jeg anser den for å være noe lik Bakhtin (2005) sitt begrep *talesjanger*. Talesjangeren er stående i et avhengighetsforhold til ytringen ettersom ytringen blir til i talerens forestilling om sjangeren. Det er ikke dermed sagt at talesjanger og diskurs er det samme, men jeg forstår det slik at læreren selv vil føre sin ytring på bakgrunn av de føringer han/hun opplever at talesjangeren legger, altså hvem de går i dialog med. Den dialogiske diskursanalysen er følgelig antinomisk: Diskursen kan sies å eksistere forut for individet som sosialiseres inn og føres av diskursen, samtidig som diskursen ikke har noen eksistens forut for det talende individ som fører den. Analysen undersøker således de individuelle diskursene (måten), samtidig som den analyserer diskursene som ytringene konstrueres i forestillingen om.

Antologien *Diskursanalyse i praksis – metode og analyse* (2011) har vært et viktig bidrag til utviklingen av mitt analyseverktøy. Ingen av bidragsyterne definerer imidlertid diskursbegrepet eksplisitt, noe som forøvrig kan leses som et symptom på mangfoldet av begrepsdefinisjoner. Muligens er det bedre, om enn ikke optimalt, heller å fokusere på de generelle trekkene ved diskursanalytiske tilnæringsmåter. Implisitt er det likevel mulig å finne en slags omforent forståelse, ihvertfall mellom redaktørene i antologien, om *hva* som analyseres i en diskursanalyse når de skriver: «Diskursanalyse dreier seg om å studere *menneskeskapte tekster, handlinger og tegn*,

og hvordan *disse er sosialt konstruert gjennom vaner og konvensjoner som er så etablerte at de oppfattes som «naturlige»*» (Hitching & Veum, 2011, s. 11). Teksten jeg har kursivert, kan leses som én mulig definisjon av diskursbegrepet, men hva betyr det at noe oppfattes som «naturlig»? Et synonym til naturlig kan være medfødt, og følgelig a priori. Et avgjørende premiss for definisjonen av diskursbegrepet er følgelig epistemologisk fundert i et konstruksjonistisk syn: Verden er ikke umiddelbart tilgjengelig for mennesket å erkjenne som sådan, og kunnskap om den konstrueres av den enkelte gjennom språket. Når dette i tillegg foregår gjennom interaksjon i sosiale rom, er premisset for forståelsen av diskursbegrepet sosialkonstruksjonistisk<sup>1</sup> fundert.

Jacques Derrida er kjent for begrepet «dekonstruksjon» som gjerne blir knyttet til postmodernistisk filosofi i tillegg til å være en metode innenfor litteraturvitenskapen. Det er ulike problemer knyttet til bruken av Derridas teori, og uten å gå for detaljert inn i større deler av den er dens diskursbegrep det relevante for meg. Så hva er egentlig konstruksjonen (som skal dekonstrueres)? I sin kritikk av Derrida argumenterer Hans Skjervheim (2002a) for at denne konstruksjonen er logosentrismen, som hele den vestlige filosofi og vitenskap kan sies å hvile på. Logosentrismen setter fornuften (*logos*, av gr: fornuft, mening) i sentrum. Som Richard Appignanesi og Chris Garratt (1997) sier, kan filosofiens historie betegnes som en «vedvarende logosentrisk søken like fra Platon, dens far» (Appignanesi & Garratt, 1997, s. 77). Fornuften er imidlertid en meget diskutabel størrelse ettersom den utgir seg for å være noe naturlig gitt, men å diskutere dette grunnlaget er langt på vei å slå sprekker i forskningens grunnmur.

Selv om bruken av Derrida er problematisk, er den nødvendig for å forstå diskursbegrepet. Slik jeg leser Derrida (2006) og Skjervheims kritikk, handler dekonstruksjon om opphevelsen av det enhetlige *sentrum* og *opprinnelse* av fornuft og mening, som noe utenfor eller forut for språket. Tross fornuftens «dogmatiske representasjon av seg selv som tidløshet» (Appignanesi & Garratt, 1997, s. 81), oppstår en *desentralisering* som følge av «avsløringen» av sentrum som konstruksjon. Det er her Derridas diskursbegrep oppstår:

I samme øyeblikk trenger språket inn over alt [...] i fravær av sentrum eller opprinnelse, blir alt diskurs – forutsatt at vi har en felles forståelse av dette ordet – altså system der det sentrale, opprinnelige eller transcendentale signifikat aldri er absolutt nærværende utenfor et system av forskjeller (Derrida, 2006, s. 19).

---

<sup>1</sup> Til forveksling lik sosialkonstruktivistisk syn som gjerne brukes innenfor læringsteori. Konstruksjonismen er å forstå som en filosofisk retning innenfor poststrukturalismen med fokus på språket som representasjon i sosial interaksjon, noe som gjør det mer presist å anvende i diskursanalytiske sammenhenger.

Forståelsen av diskurs som et system hvor det ikke finnes noe overskridende tegn – altså noe utenfor språket, men som likevel oppleves å være der – tilfører en meget viktig forståelse for innholdet i mine informanternes ytringer. Den dialogiske diskursanalysen tilbyr altså en slags beskrivelse av lærernes konstruksjon, dvs. posisjon, samtidig som den dekonstruerer den som enhetlig sentrum og opprinnelse ved å stille det diskursanalytiske spørsmålet: Hvilke konstruerte sentra orienterer lærerne seg ut fra og hvilke diskursmarkører viser til disse?

Michel Foucault betegnes gjerne som utvikleren av termen diskurs (Bulbeck, 1993). Ongstad (1997) beskriver Foucaults term både som begrensende og muliggjørende, samt stående i et avhengighetsforhold til en bestemt historisk periode. Historien er igjen preget av vekslingen mellom det Foucault (2006) kaller *epistemer*<sup>2</sup>. Slik jeg ser det, kan epistemebegrepet karakteriseres som «fornuftssentrum», et stratum over diskurs. Epistemebegrepet kan til forveksling ligne på Thomas Kuhn (2002) sitt paradigmebegrep fordi det legger epistemologiske føringer, samtidig som det «mulig-/umuliggjør forskjellige måter å snakke eller generelt *uttrykke* seg på, ved å definere *diskurser*» (Dybvig & Dybvig, 2000, s. 402). Når jeg analyserer lærernes språkbruk, vil jeg altså ikke lete og finne ulike epistemer. Årsaken er at lærerne (og meg selv) historisk og kulturelt sett befinner seg innenfor det samme.

Foucaults poeng er at virkelighetsoppfatningens struktur og språkets struktur er den samme, noe som får konsekvenser for min analyse av lærernes ytringer. Eksempelvis er det interessant å understreke forståelsen av diskurser som strukturer som mulig-/umuliggjør ulike uttrykksmåter. Denne mulig-/umuliggjøringen handler, slik jeg ser det, om binære opposisjonspar som også er grunnleggende for å betrakte det litterære rommet som et system av forskjeller, fundert i det regjerende epistemet: «Ethvert «episteme» hviler på forestillinger om «en selv» og «det Andre», sier Foucault. For å fastsette hva en selv er, henviser man til hva man *ikke* er» (Dybvig & Dybvig, 2000, s. 404). Selv om diskursen er underordnet det rådende epistemet, bærer også førstnevnte den konstruksjonistiske idéen om «en selv» og «det Andre».

Norman Fairclough er av de som har vært opptatt av å avdekke slike virkelighetsoppfatninger som uttrykk for maktbruk gjennom blant annet lingvistiske kategorier. Pronomenbruk kan, som Fairclough (1995) påpeker, fortelle mye om talerens posisjonering i relasjon til de andre. En måte å ta i bruk ovennevnte forståelse i min oppgave er derfor å undersøke lærernes bruk av personlig

---

2 I *Tingenes orden* (2006) beskriver Foucault tre epistemer: renessansen, den klassiske tidsalder og den moderne tidsalder.

pronomen som diskursmarkør, med fokus på lærernes forestilling om seg selv i relasjon til de andre. Når *alt* er diskurs, som Derrida (2006) hevder, blir diskurs også maktstruktur. Den som har makten, kan gjennom språket definere hva som er normalt og unormalt, samt samt hvilke stemmer som hører innenfor og utenfor det diskursive fellesskapet. Slik sett bruker jeg diskursanalysen til å finne frem til diskursene som kjemper eller forhandler om makten til å definere den språklige betydningen, da dette samtidig definerer virkeligheten og praksis (valg av litteratur) i det litterære rommet.

James Paul Gee er, i likhet med Foucault, en av dem som argumenterer for språket og virkelighetsoppfatningens historieavhengighet. Gee (2008) skriver at hver gang vi leser, snakker eller lytter, gjør vi dette ut ifra et bestemt sett av «koordinater». Disse plasserer oss i tid og sted med en spesifikk identitet, sosialt språk, omgitt av ting, institusjoner osv. Gee skriver: «These coordinates are [...] always «interested», value-laden, and ideological. Our scientist represents one such coordination; so does a heavy-metal fan» (Gee, 2008, s. 220). Han hevder altså at disse spesifikke koordinatene i tid og sted er verdiladede og *ideologiske*, hvor sistnevnte begrep er meget viktig i min sammenheng. Som Ongstad (1997) også poengterer med utgangspunkt i Bakhtin, dreier ikke «ideologi» seg nødvendigvis om en -isme eller større tros- eller idélære i retning av det filosofiske faguttrykket (som logosentrismen). At en ytring er ideologisk betyr at den er unøytral og *alltid* er bærer av et syn på verden gjennom en representasjon av den, og hvordan den bør være. På denne måten vil ytreren alltid være ideologisk posisjonert gjennom sin ytring, eller som også Ongstad formulerer: «En bakhtinsk forståelse impliserer at der hvor det er tegn, der vil det alltid være ideologi» (Ongstad, 1997, s. 144).

### **2.2.1.1 Oppsummering av de ideologiske sentra**

Rent metaforisk vil jeg oppsummere min forståelse av diskursbegrepet med bakgrunn i de ovennevnte teoretikere, som en storm. Den som svever i den, kan ikke gjøre mye fra eller til, til det er kreftene for sterke. Stormen er dessuten så stor og altopplukende at det er vanskelig å få oversikten til å innse at det bare er én storm blant uendelig mange. Oppmerksomheten er rettet mot stormens episenter, dens øye, da dette er den tilsynelatende opprinnelsen til stormens kraft. Å komme seg inn dit vil imidlertid bety å se at det er helt stille, tomt og ingenting. Det finnes verken opprinnelse eller sentrum selv om det oppfattes og oppleves å være der. Slik jeg ser det, består det litterære rommet blant annet av diskurser, eller ideologiske «sentra» – som i kraft av å være diskurser – ikke er naturlige, men kan synes å være det. Disse «koordinatene» er alltid avhengige av tid og sted og tilbyr et bestemt uttrykkspotensial fundert i det gjeldende kunnskapparadigmet, og

tilbyr samtidig en forståelse av «en selv» i relasjon til «det andre». Gjennom analyse av lærernes ytringer, vil jeg kunne si noe om hvilke «stormsentra» de orienterer seg ut ifra, altså hvordan de posisjonerer seg *ideologisk*.

### 2.2.2 Feltet: galleriets redaksjon

I innledningen siterte jeg fra Paulus' brev til romerne. Den som kjenner sin Paulus, reagerer muligens på mitt bidrag til eksegesen og vil påpeke min omgang med forfatteren som omtrentlig. Dette ville ha vært en betimelig påpekning (og det er derfor jeg kommer med den) da sitatet vanligvis blir brukt til å fremvise aksens godt-vondt, hvordan denne virker i menneskets indre og *slik* påvirker den frie vilje. Jeg har likevel valgt å lese setningen på en annen måte og mener det er fornuftig å bruke den som et bilde på motsetningen mellom individets (indre) frie vilje i møte med det (ytre) sosiale fellesskapet, med de eventuelle forhåndsrestriksjonelle føringer sistnevnte måtte legge.

Pierre Bourdieu har viet mye av sin sosiologiske forskning til forholdet mellom individ og fellesskap. Bourdieu har ikke forsket på mitt tema og hans begreper *felt*, *agent* og *habitus* er ikke primært beregnet på så «små» forhold som turneres i min avhandling. Likevel vil jeg argumentere for stor overføringsverdi. Bourdieu sier selv om begrepene sine at «omgrepa ikkje har nokon annan definisjon enn den dei får innanfor eit system» (Bourdieu & Wacquant, 1993, s. 81). Dette oppfatter jeg forøvrig som noe lik den relasjonelle forståelsen som Ongstad (1997) la til grunn for posisjoneringsbegrepet.

Donald Broady og Mikael Palme (1989) definerer at «ett «fält» (*champ*) oppstår där människor strider om symbolska och materiella tillgångar som er gemensamma för dem» (Broady & Palme, 1989, s. 192). Med andre ord kan et felt sies å være et sosialt fellesskap hvor det strides om noe. Fellesskapet som læreren – galleristen – er en del av i det daglige, er lærerkollegiet – galleriets redaksjon. Kunstsosiolog Dag Solhjell (1996) beskriver hvordan noen av de største konfliktene i kunstinstitusjonen har «dreid seg om hvem som skulle ha den redaksjonelle myndighet i galleriene [...] særlig kampen mellom det etablerte og det nye» (Solhjell, 1996, s. 152). Overført til lærerkollegiet som redaksjon, vil det kunne foregå konflikter i dette feltet med hensyn til hvem som skal ha «den redaksjonelle myndighet» i galleriet, dvs. hvem som sitter i maktposisjon til å definere feltet, det litterære rommet, ved den enkelte skolen. Her er det viktig å påpeke min forståelse av makt som lik den jeg finner hos Foucault (1999), som ikke ser på makt som en væren som besittes og utøves, men en relasjon. Det er heller ikke tale om personlige relasjoner, men om innbyrdes

regulerte og ustabile posisjoner.

Slik kan man si at feltet, i motsetning til diskursen, ikke er organisert rundt et sentrum, men i et hierarki. I *Fyrsten* (2009) beskriver Niccolo Machiavelli hvordan en som utfordrer *det etablerte* på toppen av hierarkiet og ønsker å endre praksis, har en stor utfordring:

[I]ntet er vanskeligere å utføre, mer tvilsom i sitt utfall og farligere å lede, enn å innføre en ny tingenes tilstand. Fornyeren vil få alle dem til motstandere som var vel tjent med det gamle, og blant dem som kunne hatt glede av en ny tingenes orden, får han bare kjølige tilhengere [...] hans fiender vil rette iherdige angrep mot ham ved enhver anledning, mens de andre bare nølende vil bidra til hans forsvar (Machiavelli, 2009, s. 55).

Læreren som representerer det etablerte i feltet, redaksjonen, vil altså stå sterkere enn fornyeren som ønsker å forandre, slik Machiavelli beskriver. For å supplere og koble forståelsen av det litterære rommet som et hierarkisk felt med sentrumsorganisert diskurs som beskrevet tidligere, er altså feltet den plassen hvor representantene for de ulike ideologiske sentra møtes for å iverksette sine litteraturredaktiske idealer (og forestillinger om seg selv og de andre) i praksis, gjennom blant annet valg av litteratur. Utfordringen er, som Ongstad såvel som Paulus og Machiavelli poengterer, at denne plassen har noen forhåndsrestriksjoner som den enkelte lærer på en eller annen måte forholder seg til gjennom posisjonering. Posisjoneringen i det litterære rommet vil altså i tillegg til å være ideologisk, måtte være strategisk.

To begreper som setter søkelyset på, og karakteriserer individets møte (posisjonering) med systemet av forskjeller – det litterære rommet som både diskurs og felt – er Bourdieus begreper *agent* og *habitus*. Førstnevnte begrep er velkjent, men jeg tilføyer at «agent» (av lat. *agens/agere*) viser i ordboken til «person som ved selvstendig virksomhet ivaretar en annens interesser» (Ordnnett, 2012). Agentbegrepet er således godt egnet til å beskrive læreren som representant for ideologiske interesser, gjennom sin posisjonering. *Hvordan* den enkelte posisjonerer seg, til fordel for *hvilke* interesser, er i denne oppgaven det sentrale. «Habitus» er i så henseende hensiktsmessig å bruke ettersom det kan belyse *hvorfor* agenten gjør som han eller hun gjør. Som Øivind Varkøy (2003) poengterer, kommer habitus til uttrykk i agentenes handling og handlingsmønstre. Begrepet er derfor egnet til å si noe om valg av litteratur, slik jeg ser det. Det interessante med termen er at den knytter individet til strukturen ettersom en agents habitus vil være preget av dens sosiale opprinnelse. Slik vil begrepet fungere som et operasjonaliserende mellomledd mellom

«posisjonering» og de strukturelle «diskurs» og «felt».

Habitusbegrepet kan sies å være determinerende, noe også Bourdieu har blitt kritisert for (Varkøy, 2003). Ettersom det er historisk, sosialt og kulturelt betinget er det nok et strukturerende element i habitus. Sin habitus kan man ikke løpe fra. Samtidig er det ikke, slik jeg leser Bourdieu, å forstå som et determinerende og fast fenomen som livet gjennom vil avgjøre hvordan en person, eller lærer, oppfører seg i alle situasjoner og slik forutbestemme hvordan den vil handle eller velge litteratur. Habitus tilhører ikke behaviorismen, men er likevel en disposisjon. Ongstad beskriver habitus som noe som «genererer måter å handle på uten å få karakter av regel» (Ongstad, 1997, s. 212). Habitus kan derfor sies å oppstå i spenningen mellom det binære opposisjonsparet fri vilje-determinisme. I denne oppgaven er det interessant å drøfte lærerens posisjonering i relasjon til dette. Habitus vil i mitt tilfelle være knyttet til lærerne som profesjonelle yrkesutøvere og det er derfor mer presist å bruke termen «lærerhabitus» ettersom jeg ikke har undersøkt livene deres forøvrig. Lærerhabitusen handler om lærerens opprinnelse som lærer, med hensyn til hva (utdanning, læreplan etc.) som kan ha formet læreren, og slik være grunnen til ulike posisjoneringer i relasjon til de skjønnlitterære valgene.

### **2.3 Stemmer i rommet: læreplan og litteraturredidaktikk**

Å velge litteratur er ingen enkel affære. Grunnen til dette kan være at det litterære rommet befinner seg i spenningsfeltet mellom litteraturen og didaktikken. Jeg karakteriserer det som spenningsfelt fordi møtet mellom de to fagområdene ikke uten videre lar seg kombinere. Skjønnlitterære valg fordrer slik sett hensynet til begge aktørene i kjernerelasjonen, og for læreren blir det vanskelig å velge en bok (hva) uten å begrunne valget (hvorfor) og hva den skal brukestil (hvordan).

Georg Brandes påpekte allerede i *Om læsning* (1908) at: «Det er, naar Alt kommer til Alt, langt mindre vigtigt hva man læser, end at man læser det Læste godt» (Brandes, 1908, s. 20). Dette dreier fokuset fra hva som leses til *hvordan*, en dreining som er mer eller mindre selvsagt for dagens litteraturredidaktikere. Dreiningen avklarer imidlertid ikke hva det innebærer å lese godt. Smidt (2005) definerer på sett og vis litteraturredidaktikkens grunnleggende spørsmål ved å spørre etter hva vi egentlig vil med litteraturarbeidet i norskfaget, og gjør dermed *hvorfor* til styrende over hva og hvordan – et tydelig pedagogisk fokus. Flemming Olsen (1986) ser også ut til å være opptatt av hvilke relasjoner «det leste» inngår i: «[N]aturligvis afhænger en teksts egnethed [...] af lærerens engagement og af de mål han sætter sig for et givet undervisningsforløb» (Olsen, 1986, s. 35). Hensikten med å trekke frem disse tre, er å påpeke at valg av litteratur dreier seg om mer enn en

formulert liste eller ikke liste. Læreren må velge i en nærmest uendelig mengde bøker med minst like mange begrunnelser. Han eller hun er imidlertid ikke overlatt til seg selv. Ettersom gjeldende læreplan er et viktig styringsdokument vedrørende valg av litteratur, vil jeg se hvilken handlingsorienterte mening *LK06* tilbyr, gjennom å se på noen av svarene den gir på de litteraturdidaktiske grunnspørsmålene.

### 2.3.1 *LK06*

I arbeidet med denne oppgaven har jeg blitt klar over at det litterære rommet er i konstant bevegelse. Det siste og mest aktualiserende belegget for en slik påstand, er oppdraget Utdanningsdirektoratet har fått fra Kunnskapsdepartementet om å revidere eksisterende læreplan i norsk, med den hensikt å ha forslag til en revidert utgave i februar 2013. Høringsfristen er satt til 1. oktober 2012. I departementets oppdragsbrev heter det:

Norskfaget er både et ferdighetsfag og et kulturfag, med et betydelig kunnskapsinnhold som forvalter og utvikler vår kulturarv. Selv om et hovedmål med revideringen beskrevet i dette oppdragsbrevet er en mer systematisk utvikling av de grunnleggende språkferdighetene, må den reviderte læreplanen ha en god balanse mellom dette og tilegnelse av kunnskap (Kunnskapsdepartementet, 2010).

Til tross for (eller på grunn av) oppdragsbrevets primære fokus på en styrking av de grunnleggende ferdighetene, aktualiserer det denne oppgaven ytterligere. Det er interessant i seg selv at det fra sentralt hold fokuseres på norskfaget som et ferdighetsfag fremfor et dannelsesfag. Dermed underbygger revisjonsoppdraget ferdighetsdiskursen som kan sies å prege *LK06* som en såkalt «literacy-læreplan». Samtidig åpnes det definitivt for at det kan skje en endring i grad av styring når det gjelder litterære valg. Med hensyn til det sistnevnte vil jeg i det videre se nærmere på det som oppdragsbrevet beskriver som det «betydelige kunnskapsinnholdet som forvalter og utvikler vår kulturarv».

I artikkelen «Om kanon i litteraturundervisninga» (2005) sammenlikner Eiliv Vinje morsmålsfaget i Norge og Danmark. Han viser til en skala med tre trinn som forestiller grader av styring i landenes læreplaner: 1) ingen styring: ingen forfatternavn, 2) moderat styring: eksempel på forfattere og 3) sterk styring: kanon. Vinje kommenterer: «I Noreg har utviklinga gått frå forsiktig styring til inga styring, i Danmark frå inga styring til sterk styring» (Vinje, 2005, s. 73). Jeg vil si meg både enig og uenig med Vinje i denne oppsummeringen. På en relativ skala fra en til tre, hvor tre er minst styring, er det nok beskrivende å plassere den norske planen der hvor han plasserer den. Samtidig er jeg av



den oppfatning at beskrivelsen «ingen» er noe upresis. Som nevnt i innledningen, finnes ikke ett forfatternavn eller én boktittel skrevet eksplisitt i planen som også gjelder hele skoleløpet. Samtidig som dette har utvidet handlingsrommet og styrket friheten til den enkelte lærer i forhold til den foregående, er det viktig å se på nyansene i styringsgrad.

Jeg har funnet én litterær referanse i *LK06*, om enn implisitt. I den generelle delen, under kapitlet omhandlende det allmenndannede mennesket, henvises det blant annet til viktigheten av felles referanser, eller plattformer for forståelse som de også blir beskrevet som. I teksten heter det:

Slike plattformer for forståing spenner over historiske hendingar ("9. april"), maktfordelingsprinsippet i Grunnlova, klassikarane i litteraturen ("Lille Marius"), kulturelt fellesgods ("kamelen og nålauget"), teikna på verkartet osv. Sit ein ikkje inne med dei felles formene for forståing som gjer det lett å tolke og formidle - og dermed kommunisere smidig - kan ein lett bli framandgjord i eige land (Utdanningsdirektoratet, 2012a).

Den Marius som her blir gjort til eksempel eller representant for «klassikarane i litteraturen», er selvsagt Alexander Kiellands Marius Gottwald fra romanen *Gift* (1883). Om denne referansen likevel er ment som et eksempel på styring er noe usikkert, men lite trolig. Det kan godt være at denne måten å referere til boken på (i motsetning til å skrive «*Gift* av A. Kielland»), er gjort for å vise et eksempel på noe man *tror er*, eller godt *kan være*, en felles referanse for alle elever. Hvis det faktisk er ment som en liste over obligatoriske bøker, må den nok sies å være urimelig kort. Planens formulering får samtidig frem et *formål* med litteraturundervisningen; å skape et kulturelt fellesskap og slik sørge for at elever ikke blir «fremmedgjort i eget land», som uttrykt i sitatet. Klassikerene finnes og har en funksjon som plattform for forståelse, ifølge læreplanen. Noe paradoksalt blir det at dette vanskelig lar seg gjennomføre, nettopp fordi referansene ikke er oppgitte. Slik blir klassikerne et eksisterende fellesskap, samtidig som det er opp til den enkelte lærer å definere hvilke disse er. Selv om «Lille Marius» fungerer som et typisk eksempel på en tekst som kan være utgangspunktet for dannelsen av kanon og en representant for denne, vil jeg generelt påpeke læreplanens lave grad av styring hva gjelder litteratur i den generelle delen.

### **2.3.1.1 Kompetansemål**

Med hensyn til grad av styring, er det nok likevel den spesifikke delen av læreplanen som er mest relevant. På ungdomsskoletrinnet, som min undersøkelse avgrensers seg til, gjelder kompetansemål etter 10. trinn. Under *Språk og kultur* står det at elevene skal kunne:

presentere viktige temaer og uttrykksmåter i sentrale samtidstekster og sammenligne dem med framstillinger i klassiske verk fra norsk litteraturarv: kjærlighet og kjønnsroller, helt og antihelt, virkelighet og fantasi, makt og motmakt, løgn og sannhet, oppbrudd og ansvar (Utdanningsdirektoratet, 2012b).

Det første jeg ønsker å bemerke med dette kompetansemålet er bruken av begrepene «sentrale» og «klassiske». De fleste norske lærere vil nok, uten at jeg har noe empiri å vise til, ha en viss formening om hvilke bøker som er klassiske og sentrale, og som derfor vil påvirke valgene. I den forstand blir det ikke helt nyansert av Vinje å beskrive styringen som «ingen». Samtidig er det vel lite trolig at dette er en omforent forståelse og svarene vil nok variere.

En annen bemerkning er bruken av «tekst» og «verk» som er høyst interessant. Tekst (av lat. *textus*, *texere*: å veve) er en åpen størrelse med assosiasjoner til noe prosesspreget, og dessuten i kompetansemålet beskrevet som en størrelse fra samtiden. Verk på sin side kan gi assosiasjoner til et lukket objekt, som dessuten er arvet ifølge kompetansemålet. Det står der urørlig. I denne bruken kan det ligge et meningspotensial vedrørende undervisningens *hvordan*. Dette peker i retning av at de nye *tekstene* er levende og åpne for tolkning, mens *verkene* er noe man bare skal ha kjennskap til som litteratur- og kulturhistorie. Samtidig vil jeg nevne at under *Formål*, finnes setningen: «Kulturarven er slik sett en levende tradisjon som forandres og skapes på nytt, og norskfaget skal oppmuntre elevene til å bli aktive bidragsytere i denne prosessen» (Utdanningsdirektoratet, 2012c). Dette er en setning som nettopp gjør det motsatte og heller oppfordrer til åpning og omskaping av arven gjennom bruk av den. Dette viser at læreplanen kan leses på flere måter, alt ettersom hva en vektlegger.

Et annet moment ved det aktuelle kompetansemålet som kan påvirke arbeidsmåten, er temakonkretiseringen som gjøres. Før kolonet henvises det til innhold og form gjennom «temaer og uttrykksmåter». Etter kolon konkretiseres imidlertid kun temaene, altså innholdet.

Kompetansemålet kan derfor sies i større grad å legge opp til arbeid med tema enn med form. Ettersom didaktikkens arbeidsmåter, mål og innhold henger sammen, kan det forsåvidt ligge en styring i forbindelse med valg av innhold i dette kompetansemålet. Selv om det slik sett kan være en viss styring i læreplanen, ser det samtidig ut til å være betydelige tolkningsmuligheter man som litteraturredidaktiker står overfor i møte med den. Dette trenger ikke å være en ulempe, men kan by på en utfordring når det gjelder planens mål om å bruke litteraturen til å skape «plattformer for forståing».

### 2.3.1.2 Tidligere læreplaner

Som arbeidende lærere spenner mine informanter over de fire siste læreplanene. Den eldste startet sin lærergjerning i 1974 da *Mønsterplan 74 (M74)* ble innført. Den yngste begynte i 2010, altså under *LK06*. Det kan være interessant å lese de ulike planene opp gjennom 1900-tallet er det som uttrykk for ulike ideologiske sentra. 50- og 60-tallet var eksempelvis, ifølge Smidt (2005), preget av nasjonsbygging. Etter krigen var litteraturen som norskfaget ellers en viktig del i konstruksjonen av «Norge» og «det norske» (Smidt, 2005). Nasjonsbygging som ideologisk sentrum ble kanskje utsatt for kritikk på 70-tallet, og med et samfunn preget av kunnskapssosiologiske strømninger var nok kanon av mange sett på som et elitistisk og ikke minst mannsdominert prosjekt. Selv om *M74* var i kontrast til de foregående planene, er det grunn til å anta at begynnelsen på 70-tallet fortsatt var influert av de foregående tiårene. Dette gjelder muligens spesielt generasjonen forut for 68-generasjonen, som min eldste informant kan sies å være en del av.

Kontrasten mellom *LK06* og den foregående læreplanen er tydelig. Vinje (2005) karakteriserte styringen i *L97* som «forsiktig», noe jeg finner upresist ettersom planen kan sies å være den mest eksplisitte og styrende planen når det gjelder skjønnlitteratur i norsk skolehistorie. På ungdomsskoletrinnet hadde den forslag til skjønnlitteratur gjennom et utvalg av forfattere og bøker. Sveinung Nordstoga (1998) skriver at selv om den eksplisitte kanoniseringen var formulert i forslag, er det all grunn til å anta at forslagene hadde stor gjennomslagskraft. Kontrasten blir ytterligere forsterket av påpekningen av det detaljerte og mer generelle skjønnlitterære fokuset som *L97* hadde. Planen hadde blant annet inndeling etter de tre skjønnlitterære hovedsjangrene (lyrikk, epikk og dramatikk). Ettersom skjønnlitteraturen på ungdomstrinnet primært berøres av tidligere nevnte kompetansemål, er det ikke urimelig å beskrive skjønnlitteraturens plass i *LK06* som betydelig redusert i forhold til *L97*. Hvis *L97* kunne beskrives å ha et noe mer litterært sentrum, kan *LK06* sies å være orientert rundt et ferdighetsorientert sentrum.

### 2.3.1.3 Læreplanens gjennomslagskraft

Foruten den gjeldende læreplans meningsinnhold, undrer jeg meg over det generelle gjennomslaget læreplaner har med hensyn til valg av litteratur, og stiller derfor spørsmål om hvor stor påvirkningskraft læreplaner som styringsdokument har som sådan. Schaanning (2000) benytter et illustrerende eksempel i sin forklaring av Jürgen Habermas' sosiologi når han formulerer:

At de fleste nordmenn ikke er hinduer, er ikke fordi hinduismen tar feil, men fordi nordmenn er sosialisert inn i en ikke-hinduistisk kultur. Habermas poeng er at en slik handlingsorienterende og meningsgivende

bakgrunnshorisont ikke kan skapes fra oven. Et stortingsvedtak om at alle nordmenn fra og med 1. januar 1993 skal gå over til hinduismen ville være fullstendig uten virkning. [...] Slike forandringer kan ikke komme i stand som imperativer ovenfra, men som resultat av intersubjektiv enighet i diskurser (Schanning, 2000, s. 158).

Hensikten med å bringe frem Schaannings sitat, er å bruke det som en analogi til møtet mellom læreplanen og de som skal tolke og praktisere den. Staten kan ikke, ifølge Schaanning, by på handlingsorienterende mening da det er *den kulturelle overleveringen* som gir oss det ståstedet vi handler utifra. Hvis dette gjelder læreplanen er det begrenset hvor mye handlingsorienterende mening den faktisk tilbyr lærerne. I den sammenhengen er siste setning i sitatet spesielt relevant. Hvis intersubjektiv enighet innenfor et diskursivt fellesskap er en sterkere kraft enn et imperativ utenfra, vil innføringen av nye læreplaner kunne ha relativt liten effekt på praksis, uavhengig av styringsgrad. En hypotese kan likevel oppstå i antakelsen om at dette spesielt er tilfelle når planen har lav grad av styring, noe jeg vil ta opp i drøftingskapitlet. Samtidig kan det aktuelle kompetansemålet sies å invitere til diskusjon, nettopp for å oppnå denne intersubjektive enigheten innenfor en norskseksjons litterære rom. I så tilfelle har læreplanen tatt konsekvensen av Habermas' teori og gitt lærerne frihet nettopp til å la fellesskapet ta valgene. Det betydelige handlingsrommet åpner slik sett for en konstruktiv debatt og medvirkning fra lærernes side, hvor de sammen kan bli enige om dets meningsinnhold. Det er imidlertid ingen automatikk i at dette vil skape nasjonale referanser slik den generelle delen av læreplanen målbærer som «plattformer for forståing».

### 2.3.2 Litteraturredidaktiske stemmer

Jon Skjeseth (1989) påpeker – som en av de nødvendige forutsetningene for skole og utdanning – at den eldre generasjon har noe å overlevere til den yngre. Slik sett kan en formulert kanon være listen over det som skal overleveres. Det fremstår som en konvensjonell påstand. Dessuten synes den realistisk, for når hver lærer har tjue-tretti elever er førstnevnte avhengig av å benytte store deler felles stoff. Et potensielt problem kan være fundert i informasjonssamfunnets mange distribusjonskanaler for ulik informasjon og bestå i at skolen mister sitt kunnskapsmonopol: det blir stilt spørsmål ved listen. «Hvorfor er ikke denne boken med?» og «Hvorfor er han og ikke hun valgt ut?»

En annen utfordring, som også Skjeseth uttrykker, er at morgendagens samfunn synes å bli ulikt dagens, og spesielt ulikt gårsdagens. Skoleoppdraget som en videreføring av måter å gjøre ting på – gjennom å undervise om fortiden for å forberede ungdommen på fremtiden – synes derfor ikke å ha noen hensikt. Muligens er *LK06* som kanonløs læreplan et hensiktsmessig resultat av disse

utfordringene. Kunnskapsobjektet ser i seg selv ut til å være under forhandling, og slik sett kan ethvert forsøk på å formulere en kanon synes å være fånyttet. Hvis formålet og arbeidsmåten er viktigere enn hva som faktisk leses, kan en liste over hva som skal leses, i hvert fall uavhengig av formål og arbeidsmåte, sies å være meningsløs. Men er det likegyldig hva elevene leser og er ikke noen tekster bedre i en eller annen forstand enn andre, uavhengig av den enkelte elev og arbeidsmåte? Finnes kunnskapen i litteraturen eller er litteraturen kunnskapen i seg selv? Må elevene selv konstruere kunnskapen og må de eksempelvis like litteraturen hvis de skal lære noe? Tekst, elev og lærer utgjør kjernerelasjonen i litteraturredidaktikken og dynamikken mellom dem berøres av de stilte spørsmålene. Som sagt i innledningen er det læreren som må gi en av dem rang når det skal velges litteratur og arbeidsmåte. Slik sett kan tekst og elev betraktes som to viktige ideologiske sentra i det litterære rommet.

### **2.3.2.1 Kvalitet, klassiker eller kanon? Mot teksten!**

I *Kanon – Litteratur i folkeskolen* (2004) deler Torben Weinreich mulige lister over bøker inn i tre: klassiker-, kvalitets- og kanonlister. En *klassikerliste* vil ifølge Weinreich inneholde populære bøker som til stadighet blir utgitt, lest og fortolket og som av ulike grunner overlever. Disse kan gjerne være utenfor de litteraturkyndiges diskurs, men noen av bøkene vil også være å finne i *kvalitetslisten*. Denne inneholder, naturlig nok, de beste bøkene som er skrevet, basert på bestemte kvalitetskriterier.

En som fører en slik liste i pennen, er litteraturprofessor Harold Bloom. I *Vestens litterære kanon* (1996) skriver han om seksogtyve forfattere og de kvalitetene som har gjort disse kanoniske. Han henter legitimitet for sitt manifestpregede bidrag i et litteraturredidaktisk meget relevant dilemma, som i tillegg er å betrakte som et slags credo for min oppgave: «Den som leser må velge, siden det bokstavelig talt ikke er tid nok til å lese alt, selv om man ikke gjør annet enn å lese» (Bloom, 1996, s. 23). Bloom er tydelig i sin uttrykksmåte og mener definitivt at tekster har iboende egenskaper som gjør dem gode eller dårlige, uavhengig av leseren. Å redusere tekstenes kanoniske posisjon til et produkt av sosiale forhold etc. er å begå dem stor urett, ifølge Bloom. Et slikt autonomiestetisk syn som han representerer, er dermed opptatt av å objektivere litteraturen, fokusere på dens immanens og er følgelig tekstorientert: Objektivt kvalitative forskjeller mellom god og dårlig litteratur finnes og kan avdekkes i studiet av tekststrukturer. Et slikt syn kan nok oppfattes som passé i vår tid og Bloom sier selv noe nostalgisk: «Jeg føler at jeg står alene nå for tiden i å forsvare estetikens autonomi» (Bloom, 1996, s. 19). Hvis Bloom hadde lest gjeldende læreplan i Norge, ville nok ikke det ha forandret følelsen. Selv om Bloom ikke er noen litteraturredidaktiker og dermed

ikke forholder seg i særlig grad til klasseromspraksis, er hans poeng nettopp at god litteratur er god uansett person (elev) som leser den.

Den tredje sorten liste, *kanonlisten*, inneholder ifølge Weinreich de verk man mener er betydningsfulle i en eller annen forstand og følgelig avgjørende at befolkningen får kjennskap til. Dette kan være bøker som kulturmyndighetene mener er viktige at befolkningen og elevene får lest, nettopp for å ha et slags kulturelt fellesskap med felles referanser. Weinreich argumenterer blant annet for at den oppvoksende generasjon får ta del i det som nye kunstnere, fjernsyn etc. blir inspirert av. Dette forstår jeg på samme måte som læreplanens «plattformer for forståing». Flemming Olsen omtaler dette som en individuell rett: «Litteraturen er én [...] manifestasjon af en befolkningsgruppes fællesskab. Det må være ethvert menneskes ret at blive indviet i dette fællesskab» (Olsen, 1986, s. 16). I Olsen sitt tilfelle er det ikke teksten i seg selv som blir det viktige, men det potensielle fellesskapet med utgangspunkt i tekster.

Weinreich hevder forøvrig at spørsmålet om man skal ha en eksplisitt formulert liste, er meningsløst da det uansett vil eksistere en eller flere. I så fall eksisterer det en de facto kanon, uavhengig om denne er innskrevet i gjeldende læreplan eller ikke. En kanonisering vil slik sett bare være spørsmål om en åpen eller lukket prosess. Dette er en interessant påstand som jeg tar med meg inn i undersøkelsen. Selv om ikke mitt materiale danner kvantifiserbart grunnlag for en kartlegging av en eventuell skjult kanon, er det spesielt interessant å legge merke til litteratur som informantene på et eller annet vis nevner.

### **2.3.2.2 Mot leseren!**

Sarah J. Paulson (2005) er ikke en av dem som ønsker å diskutere den ene eller andre varianten av kanon, men som heller ønsker en problematisering og revisjon av hele kanonbegrepet med dets omkringliggende tradisjon. Hun hevder at kanontankegangen i seg selv er et ekskluderende fenomen, som baserer seg på et hierarki med «de beste» bøkene på toppen, mens det egentlig er tale om et konstrukt som bare er et resultat av de herskende krefters kulturprogram. Hun går i dialog med Bloom og inntar hans ideologiske opposisjon gjennom å ta avstand fra hans objektiverende syn og kanon som kvalitetsliste. Christa Bürger (1982), som også Paulson henviser til, skisserer muligheten for en sosiologisk litteraturforståelse hvor et verk blir «åpnet opp». Kriteriene for kanondannelse vil i så henseende være hvorvidt et verk kan knyttes til leserenes liv. Slik blir idéen om objektiv kvalitet fraværende, og heller et spørsmål om det Smidt (1989) omtaler som subjektiv relevans. Sammenliknet med gjeldende læreplan, er nok Paulson og Bürgers syn nærmere denne

enn Blooms. Kompetansemålets oppfordring til samlesning av eldre og nyere litteratur med fokus på tema, kan nettopp være en måte å forsøke og benytte seg av elevenes egne interesser.

I en slags generell opposisjon til autonomiestetikken finner vi ulike former for resepsjonsetikk, eller *Reader-Response-kritikk*. Smidt (1989) beskriver denne retningen som et oppgjør med den objektivismen som var å finne i nykritikken, som blant annet var med på å gjøre litteraturvitenskap nettopp til vitenskap. Smidt viser blant andre til Norman Holland, David Bleich, Stanley Fish m.fl. som ulike representanter for retningen. Det relevante i min sammenheng er det generelle fokuset og interessen som med denne retningen dreier seg om ulike leseres tolkninger av teksten, fremfor teksten i seg selv, og «[...] enhver subjektiv tolkning er prinsipielt like interessant» (Smidt, 1989, s. 19). Retningen er slik å oppfatte som leserorientert og mer subjektivistisk, enn den tekstorienterte autonomiestetikken.

Hensynet til eleven som *den enkelte elev* (og ikke bare som leserinstans) er viktig for skoleoppdraget, blant annet på grunn av – og konkretisert gjennom – prinsippet om tilpasset opplæring. Slik blir elevene sett og hørt, og får delta på egne premisser ut fra sine egne nivå. Men er dette hensiktsmessig når det gjelder skjønnlitteratur? «De gustibus non est disputandum» lyder det velkjente idiomet om at smaken ikke lar seg diskutere. Det synes treffende om den subjektive tilnærmingen til litteraturvalg, og setter samtidig søkelyset på formålet for undervisningen. Robert Escarpit (1971) skriver om *skjønneren og forbrukeren*, og skisserer dermed to ulike produkt av ulik undervisning. For eleven som skjønner er skjønnlitteraturen fag, og lesning primært knyttet til andre ting enn personlig smak. Forbrukeren derimot «[...] smaker på det som tilbys ham og avgjør om det behager ham eller ikke» (Escarpit, 1971, s. 112). Interessant er det når tekst-elev som binært opposisjonspaar skal gjøres om til litteraturdidaktikk: Et rent objektivistisk tekstsyn vil ikke være i stand til å ta hensyn til eleven, mens et subjektivistisk elevsyn ikke vil gjøre annet.

## **2.4 Oppsummering av det litterære rommet**

I teorikapitlet har jeg gitt posisjoneringsbegrepet innhold ved å relatere det til det litterære rommet og diskursanalysen. Rommet består for det første av struktur, som jeg har definert ved hjelp av begrep som diskurs og felt. Derrida, Foucault og Gee er blant dem jeg har brukt til å vise at diskurser er tett knyttet til språket som ideologi. Jeg forstår dem slik at kunnskap er en historisk avhengig størrelse som alltid bærer med seg et syn på verden, noe som videre uttrykkes språklige med utgangspunkt i et eller flere orienterende fornuftssentra. Solhjell, Machiavelli og Bourdieu er blant dem som jeg har benyttet for å vise hvordan lærerfellesskapet kan defineres som et hierarkisk

felt hvor agentene strides om å definere diskursen, gjennom å benytte en strategi for å få gjennomslag for ideologien. For det andre består rommet av et litteraturdidaktisk innhold med utgangspunkt i de litteraturdidaktiske grunnspørsmålene og kjernerelasjonen. To viktige ideologiske sentra er tekst og leser. Dette referensielle innholdet er å regne for ideologi som strategisk skal omsettes i praksis i møte med et lærerkollegium. Den diskursive analysen av lærernes posisjonering i det litterære rommet som et system av forskjeller, er nettopp ment å belyse spenningsforholdet mellom interessers syn på hvordan litteraturdidaktikken er og bør være, og hvordan ulike agenter strategisk forholder seg til den i praksis.



### 3.0 Spørsmål om metode og empiri

Jeg skal i det videre gjøre rede for og drøfte relevante aspekter ved de metodologiske valgene jeg har gjort i forbindelse med denne studien, noe som også er et ontologisk og epistemologisk anliggende. Jeg vil si noe om forskningsperspektivet jeg har benyttet i forskningen, samt hvilke konsekvenser dette har fått for prosjektet. Som i de litteraturdidaktiske grunnspørsmålene henger *hva* jeg har gjort og *hvordan* sammen med *hvorfor*. I dette kapitlet skal jeg vise disse sammenhengene.

Innledningsvis vil jeg påpeke at det å stille og svare på spørsmål vedrørende det metodiske ved en diskursanalyse ikke er uproblematisk. Diskursanalysen anses ofte både som teori og metode (Hitching & Veum, 2011). I dette ligger det blant annet at for å anvende diskursanalyse i min empiriske undersøkelse, må jeg akseptere noen grunnleggende premisser for hvordan mening skapes. I teorikapitlets første del foregrep jeg således begivenhetene ved å berøre noen av disse. Eksempelvis kan jeg nevne det sosialkonstruksjonistiske synet på kunnskap som et temporalt og spatialt produkt. Forøvrig er diskursanalytiske tilnæringsmåter fleksible når det gjelder forskningsdesign, noe som gir meg muligheten – og utfordringen – til å definere min plass.

### 3.1 Merknader om sannheten

Jeg har valgt å titulere denne sekvensen for *Merknader om sannheten* fordi målet med oppgaven er å si noe (sant) om læreres valg av litteratur. Viktig er det i hvert fall at det ikke er usant. Sannhet i denne oppgaven er et ontologisk og epistemologisk anliggende, og henger sammen med spørsmål om validitet, reliabilitet og etikk som jeg også skal komme inn på. Jeg velger å bruke noe tid på disse grunnleggende aspektene fordi jeg slik får sagt noe om hva denne masteravhandlingen er, og hva den ikke er.

Å skulle svare på problemstillingen min krever blant annet en beskrivelse og tolkning av lærernes ytringer. Dette er ikke uproblematisk når det gjelder målet om sannhet. Om *beskrivelsen* presenterer Søren Kjølrup (2008) følgende påstand i det han eksemplifiserer ulike syn på den: «En ufulstendig beskrivelse vil være uttrykk for et subjektivt valg fra forskerens side, hævdes det, og denne vilkårlighet bringer objektiviteten i fare» (Kjølrup, 2008, s. 164). I denne påstanden settes subjektiv opp imot objektiv hvor det subjektive *an sich* er det problematiske. Men som også Skjervheim (1996) hevder, kan et slikt konstrukt være det problematiske. I essayet «Subjektivitet og sanning» drøfter han nettopp forholdet mellom subjektivitet og sannhet, og konkluderer underveis

med at «det avgjerande er korleis ein oppfattar «subjektivitet»» (Skjervheim, 1996, s. 111). Skjervheim er definitivt inne på noe vesentlig med hensyn til min subjektive beskrivelse- og fortolkningsprosess: Hvis «det objektive» blir ensbetydende med «det sanne» – og samtidig en halvdel i det binære opposisjonsparet objektiv-subjektiv – vil følgen være at det subjektive er «det usanne».

Kjørup nyanserer: «Objektivitet står ikke i modsætning til subjektivitet slet og ret, men til subjektiv forvrængning» (Kjørup, 2008, s. 168). Det er *formålet* med en beskrivelse som er det avgjørende, hevder Kjørup. Og siden dette *alltid* er tilfellet, vil en beskrivelse av noe være meningsløs uten dette formålet. Ettersom mitt formål er å beskrive lærernes posisjonering vil beskrivelsen fungere som et svar på problemstillingen, og min subjektive utvelgelse vil slik kunne forsvares. Et godt svar blir således et sant svar. Ettersom denne oppgaven er et resultat av mitt arbeid er det altså ikke merkelig hvis den er preget av meg, noe som etter min mening uansett er umulig å unngå. Det viktige er likevel at subjektiviteten ikke fører til en forvrengning. I dette kan det ligge en advarsel om for eksempel ikke å bli privat, ha en politisk agenda eller simpelthen lyve. Som forsker innehar jeg makt og ansvar og selv om jeg er opptatt av å vise frem mangfoldet av litteraturdidaktiske stemmer, er ikke dette noe demokratisk prosjekt. Det er altså et tillitsforhold mellom meg, informantene og eventuelle lesere som må til for å unngå den subjektive forvrengningen. Denne tilliten forsøker jeg blant annet å skape gjennom en grundig redegjørelse av ulike metodologiske aspekt ved arbeidet.

Rent epistemologisk handler spørsmålet om sannheten i min oppgave om forholdet mellom verden (lærernes ytringer) og jeg som observerer den. Birte Sørensen (2001) ser ut til å uttrykke min oppfatning vedrørende dette forholdet når hun skriver: «Virkeligheden undviger bestandig» (Sørensen, 2001, s. 41). Det er altså godt mulig at sannheten finnes, dvs. at verden finnes objektivt, uavhengig av sansene våre. Samtidig vil enhver observasjon og beskrivelse av den ikke være av *den* som sådan, men slik den av ulike grunner *fremstår* for oss. Stig Mellin-Olsen (1996) bygger opp under et slikt syn når han skriver om det fortolkende forskningsparadigmet min oppgave befinner seg innenfor: «Vi erfarer altså ikke verden slik den er, bare gjennom hvordan vi tolker den» (Mellin-Olsen, 1996, s. 5).

### **3.1.1 «Mennesket er all tings målestokk»**

Pablo Picasso (1881-1973) er særlig kjent for bilder (eks. vedlegg 3) hvor betrakteren gjerne kjenner igjen gjenstanden (i dette tilfellet personen), men fra ulike vinkler på samme tid (kubisme). Hvis dette sier noe om beskrivelsen og tolkningen av verden – samt sannheten om den – er det at

den nettopp har mange sider. I denne oppgaven ser jeg i så fall verden fra én side (min) som derfor kan sies å være like sann som en annen side. Det betyr videre at andre kunne ha fremskaffet, beskrevet og tolket lærernes ytringer på en annen måte, eller at jeg selv hadde sett på dem fra en annen side (eksempelvis i lys av annen teori), med et annet (sant) resultat.

Slik blir mitt forskningsperspektiv og syn på sannhet relativistisk i denne oppgaven, noe bruken av homomensura-setningen<sup>3</sup> i siste overskrift er ment å illustrere. Å erklære all forskning som like bra (bare fordi det er en side av saken) er selvsagt problematisk. Å erklære sannhet som noe som ikke eksisterer, vil også falle på sin egen urimelighet ettersom påstanden nødvendigvis måtte være sann: hvis den er sann så er den falsk. Et interessant paradoks med hensyn til sannheten er derfor at relativisme (som evnen til å se det sanne ved ulike sider) er det nærmeste jeg kommer en uoppnåelig objektivitet, samtidig som den bryter ned forestillingen om noe sant i objektiv, dvs. absolutt, forstand. Relativismen blir i så måte en realistisk utgave av en slags idealistisk objektivisme og danner slik grunnlag for mitt forskningsperspektiv.

### 3.2 En kvalitativ kasusstudie

Diskursanalysen beskrives som idiografisk vitenskap fordi målet i utgangspunktet er å forstå enkelttilfeller (Hitching & Veum, 2011). Dette er sammenfallende med min forståelse av denne studien som en kasusstudie, eller case study, slik jeg finner den beskrevet av Johannesen, Tuft og Kristoffersen (2009). «Kasus» (av lat. *casus*) betyr «tilfelle» og sier mye om hva denne studien er og hva den ikke er. En kasusstudie, som en studie av «tilfelle», utelukker generaliseringer på grunnlag av kvantitet og understreker samtidig at det er ett eller få tilfeller som studeres inngående. Ettersom min studie sammenlikner fire lærere, kan den sies å ha det som Cohen, Manion & Morrison (2011) kaller *multiple-case design*. Ettersom hensikten med min analyse er å undersøke forskjellige posisjoneringer, kan den videre defineres som en *comparative case study*. Valget av den komparative kasusstudien er truffet fordi sammenlikningen av lærernes posisjoner i relasjon til hverandre vil kunne belyse valg av litteratur på en mer hensiktsmessig måte enn én enkelt case ville kunne gjøre, altså fra flere sider. Dette valget bygger slik på den relativistiske grunnmuren jeg bygget i forrige avsnitt og den relasjonelle forståelsen som ligger til grunn for hele prosjektet.

Ifølge Johannesen, Tuft og Kristoffersen (2009) er det vanlig at tilfellene studeres i en kontekst som sosial, historisk, økonomisk etc. I mitt tilfelle har jeg satt navn på denne som *den nye*

---

3 Formulert av sofisten Protagoras i antikkens oppdragelsesdebatt, noe som ifølge Solerød (2005) dreide oppdragelsesmålet mot det rent formelle.

*situasjonen*. Ettersom konteksten er en viktig del av mitt prosjekt og diskursanalyser som sådan, er det viktig å nevne skillet mellom *synkron* og *diakron* studie, slik jeg finner det hos Hitching & Veum (2011). Denne studien er å karakterisere som en synkron studie ettersom empirien er hentet fra samme tidsepoke, i motsetning til den diakrone<sup>4</sup> som gjerne fokuserer på utviklingen av en diskurs over flere tidsepoker. Imidlertid ligger det i den synkrone studien ikke å ta hensyn til tidligere utviklingsledd, noe som ikke stemmer helt overens med min oppgave. Den nye situasjonen forutsetter eksempelvis at den gamle situasjonen har eksistert. Eksempelvis gir sammenligningen av læreplaner, samt mitt generelle fokus på norskfag og kunnskap som sosialt og historisk betinget (og derfor i en kontinuerlig prosess) min synkrone undersøkelse noen diakrone trekk.

### 3.2.1 Et strategisk utvalg

Jeg har samtalt med fire ulike lærere med målet om å la forskjellige stemmer komme til orde. Antallet er begrunnet med en antakelse om at en av hvert kjønn er for lite, samt viktigheten av en viss spredning i alder. Samtidig er det viktig for meg ikke å komme i en situasjon der informantene overlapper og gjentar hverandre i for stor grad, noe et høyere antall informanter kunne resultert i. Spredning og mangfold var derfor to viktige stikkord med hensyn til rekrutteringen. Informantene er altså valgt ut av hensyn til en form for representativitet. Noen av lærerne underviser på ett ungdomsskoletrinn, mens andre underviser på flere/alle trinn. Det er to av hvert kjønn, hvorav en av hvert har mye erfaring og høy norskfaglig utdanning. De andre to har mindre erfaring og er til dels under utdanning. Lærerne har dessuten utdanning både fra universitet og høyskole i ulike byer. En viss representativitet er det også med hensyn til skole og trinn. Her er eksempelvis to fra ulike skoler i en større by, én fra en skole i en mindre by og en fra en skole på et tettsted. Disse er til sammen fordelt på to fylker. I analysen og oppgaven forøvrig, refererer jeg dessuten til informantene mine med bruk av alder/erfaring og kjønn: «Eldre mann», «Ung mann», «Eldre kvinne» og «Ung kvinne». Dette er også gjort for å skape assosiasjoner til en form for representativitet. Ved å avpersonifisere informantene blir det lettere å gjøre dem til «typer», eller representanter for relativt like tilfeller (andre lærere). Samtidig er (selvsagt) lærerne enkeltindivider som jeg forøvrig vil gi en kort presentasjon av i begynnelsen av analysekapitlet.

Å karakterisere utvalget som representativt er likevel meget upresist ettersom denne karakteristikken krever visse kvantitative kriterier som dessuten har til hensikt å produsere statistisk generaliserbar kunnskap. I min undersøkelse har jeg til hensikt å generere det som kalles *overførbar*

---

<sup>4</sup> Et eksempel på en diakron studie er *Galskapens historie i opplysningens tidsalder* (2000) av Michel Foucault. Her undersøker Foucault skillet mellom galskap og fornuft som konstrukt, gjennom en metode som han selv refererer til som for «vitenssarkeologi».

kunnskap: «Rekrutteringen har da et klart mål. I metodelitteraturen kalles dette for «purposeful sampling» eller strategisk utvelgning av informanter» (Johannesen, Tufte, & Kristoffersen, 2009, s. 107). Det finnes ulike utvalg av denne typen og mitt kan best karakteriseres som utvalg med *maksimal variasjon*. I dette ligger det, som også sistnevnte forfattere påpeker, at jeg har valgt individer (lærere) i en gruppe (norsklærere på ungdomstrinnet), som avviker mest mulig fra hverandre ut fra spesielle kjennetegn (alder, utdanning, kjønn, geografi etc.).

Redegjørelsen for utvalget, dvs. forklaring på hvem som har kommet til orde, reiser også spørsmål om hvem som *ikke* har fått uttalt seg. En viktig gruppe jeg i så henseende har utelatt, er lærere med annen kulturell bakgrunn enn den norske. Uten å ha noen statistikk å vise til, vil jeg anta at disse utgjør en viss prosentandel av den norske lærerstanden. En rekruttering med hensyn til denne gruppen kunne maksimert variasjonen i utvalget ytterligere og følgelig sluppet til et enda større mangfold av diskursive stemmer og lærerhabitususer. Samtidig er det viktig å påpeke begrensningene i omfanget av denne avhandlingen, som blant annet setter rammer for hva som er hensiktsmessig og mulig på den designerte tiden.

### **3.2.2 Det kvalitative intervjuet som «samtale»**

Samtalen må være en av de mest grunnleggende former for menneskelig samspill. Ved å bruke den som metode ønsker jeg, som også Steinar Kvale og Svend Brinkmann (2009) beskriver, å forstå verden (valg av litteratur) sett fra intervjupersonenes (lærernes) side. Ettersom jeg er av den epistemologiske oppfatningen at verden ikke kan nås på andre måter enn gjennom ulike perspektiv og syn på den, har jeg foretatt et rimelig og hensiktsmessig metodevalg.

Som det fremgår av problemstillingen, har jeg valgt å kalle kommunikasjonen mellom meg og de fire lærerne for «samtaler». Dette er det flere grunner til. For det første bruker jeg termen, samt inkluderer den i problemstillingen, for å understreke viktigheten av den kontekstuelle tilknytningen gjennom å vise hvor jeg har hentet empirien fra og hvordan den har blitt til. For det andre er intervjuet relativt ustrukturert og likner derfor en samtale. Sistnevnte forfattere skriver om det semistrukturerte livsverdenintervjuet at det «[...] søker å innhente beskrivelser av intervjupersonens livsverden, og særlig fortolkninger av meningen med fenomenene som blir beskrevet. Det ligger nært opp til en samtale i dagliglivet, men har som profesjonelt intervju et formål» (Kvale & Brinkmann, 2009, s. 47). Begrunnelsen for å velge denne varianten – et stykke unna et lukket spørreskjemaintervju – var først og fremst for å gi informantene muligheten til å trekke frem og vektlegge det de selv ville, innenfor mine rammer. I forlengelsen av dette er det også interessant hva

lærerne velger *ikke* å trekke frem, da det også i dette kan ligge informasjon om posisjoneringen. Et intervju med stor grad av styring ville ha forenklet sorteringen, kategoriseringen og analyseringen, men ville samtidig kunne ha redusert bidraget fra informantenes livsverden. Jeg er opptatt av hva lærerne selv opplever, og det semistrukturerte intervjuet gir meg og informantene den nødvendige fleksibiliteten. Denne måtte jeg sågar ta høyde for i planleggingen og gjennomføringen av de omlag førti minutter lange samtale. Jeg hadde derfor en intervjuguide (se vedlegg 2) med viktige temaer jeg ønsket å komme innom, samt noen forslag til spørsmål.

En annen grunn til å kalle det samtale var at jeg kunne tenke på innsamlingen som en hendelse hvor to fagfolk snakket om noe som interesserte dem begge. Dette var greit å kunne si til informantene, fordi man som informant i en slik situasjon kan føle seg vurdert. Ved å invitere til en samtale hvor jeg og informanten, subjekt og subjekt, delte tanker og meninger om vårt felles fag, fikk jeg kanskje «ufarliggjort» hendelsen gjennom å gjøre den mindre formell. Å kalle det for samtale kan nok på en annen side sies å være en avledningsmanøver ettersom bruken av termen «samtale» kan være en måte å kamuflere det som «egentlig» foregår. Det er ikke en samtale i symmetrisk forstand, fordi det helt klart er informanten som prater mest, samtidig som det er jeg som i størst grad bestemmer retningen på samtalen. Jeg har, som Kvale & Brinkmann (2009) sier, et formål med intervjuet som profesjonelt. Jeg dro til den enkeltes skole med informert hensikt om å få vite noe om valg av litteratur. På forhånd var dette noe som definerte målet med samtale.

Underveis var jeg ikke «ærlig» med hensyn til mine egne meninger om eksempelvis kanon på en måte jeg kanskje ville vært i en dagligdags samtale. Dette er både fordi det er uinteressant i forskningsøyemed hva jeg som privatperson måtte mene, samtidig som det kan føre til en uheldig påvirkning og konfrontasjon. I den løpende samtalen var det strategisk viktig for meg å kunne problematisere, polemisere imot eller støtte ethvert standpunkt der jeg fant det hensiktsmessig eller nødvendig. Dette ble muliggjort av det relativistiske forskningsperspektivet.

Som tidligere nevnt er ikke analyse av «posisjonering i samtale» en samtaleanalyse med fokus på deltakerne, dvs. meg, informanten og dynamikken oss imellom. Samtidig har jeg i intervjusituasjonen og analysearbeidet blitt klar over denne faktoren og slik hatt nytte av å ha et blikk for den. Ettersom jeg til en viss grad er med på å produsere empirien ved å delta i samtale, har jeg stilt meg nødvendige spørsmål underveis i arbeidet. Er jeg eksempelvis den samme for den unge kvinnen som den eldre mannen? Ville de ha posisjonert seg på samme måte hvis det var en eldre og erfaren lærer som intervjuet dem?

### 3.2.3 Reliabilitet og validitet

I forlengelsen av sistnevnte spørsmål – som kan synes å representere en potensiell feilkilde – skaper den dialogiske diskursanalysens tilnærming til intervjuet en interessant situasjon med hensyn til spørsmål om reliabilitet og validitet, som jeg også har vært innom. Innvendinger mot intervjuets holdbarhet kan, som Kvale & Brinkmann (2009) påpeker, være om jeg som forsker kan vite at personene jeg intervjuer virkelig sier det de mener, eller om de gir en sann beskrivelse av situasjonen, uavhengig av den som spør. I relasjon til mine undringer om sannheten er det verdt å nevne at denne gjerne blir pekt på som fraværende ettersom forskjellige intervjuere får forskjellige resultat. Intervjumetodens reliabilitet er i så måte tvilsom fordi den vanskelig kan produsere objektiv kunnskap. Et slikt syn kan imidlertid betraktes som essensielt eller substansialitisk fundert og som forutsetter at vi kan observere sannheten som en helhet, i motsetning til det jeg så langt har skissert. «En diskursiv oppfatning betrakter derimot holdninger og selvet som interrelasjonelt konstituert, som et resultat av diskursive handlinger og prestasjoner i sosiale samspill» (Kvale & Brinkmann, 2009, s. 234). En slik forståelse er sammenfallende med den relasjonelle forståelsen jeg legger til grunn for hele prosjektet. Informantene vil kunne presentere sine litterære syn avhengig av hvordan de oppfatter den de snakker med, uten at de dermed skjuler sannheten eller lyver. Slik kan intervjuet også sies å befinne seg innenfor et system av forskjeller. Avhengig av hvem man oppfatter dialogpartneren som, kan man veksle mellom posisjon/opposisjon i relasjon til den andre.

### 3.2.4 Tilskuer til – og deltaker i – samtalen

I sin introduksjonen til Hans-Georg Gadamer's *Sannhet og metode* (2010), hevder Espen Schaanning at Gadamer's tittel viser til dualismen mellom «den kommunikative fornuft» og «den instrumentelle fornuft» (Schaanning, 2010, s. 11). Den instrumentelle fornuft viser ifølge Schaanning til «metode» som forholder seg strategisk til sin samtalepartner. Intensjonen er å objektivere synspunktene uten egentlig å være interessert i *hva* som blir sagt. Den kommunikative fornuft på sin side viser til «sannhet<sup>5</sup>» som handler om å åpne seg for teksten og lytte til dens innhold. Schaanning eksemplifiserer: «Han [som bruker metode] er ikke ute etter å finne ut om Platon kanskje kan ha rett, men å forklare hvorfor han sier det han sier. Men dermed går han glipp av den potensielle «sannhet» som kunne ligge i Platons tekst» (Schaanning, 2010, s. 11). Dette er meget relevant for meg. I denne oppgaven ønsker jeg å kombinere disse perspektivene, som forøvrig Skjervheim (2002b) refererer til som deltaker og tilskuer. På den ene siden stiller jeg spørsmål om hvordan

---

5 Jeg vil ikke diskutere innholdet i Gadamer's sannhetsbegrep da dette ikke er relevant i denne sammenhengen. Det er kun ment å belyse de to perspektivene. Samtidig må det ikke forveksles med mine egne merknader om sannheten.

lærerne posisjonerer seg i samtale og bruker nødvendigvis den instrumentelle fornuften, uten noen egentlig interesse for hva informantene mener. Jeg inntar et nødvendig tilskuerperspektiv og objektiverer slik mine informanternes ytringer gjennom en subjekt-objekt-relasjon. Samtidig har prosjektet på den andre siden et mål som er avhengig av den kommunikative fornuften.

Informantene kan gjennom sine erfaringer, meninger og resonnementer belyse litteraturredidaktikkens grunnspørsmål på måter jeg ikke kan gjøre. Når jeg ønsket å gjøre kommunikasjonen mindre formell, var dette også med grunnlag i et mål om å bruke den kommunikative fornuften. Som fremtidig lærer vil jeg nettopp lære noe av noen som allerede er lærere, i tillegg til å konkludere med noe som kan konstruere noen didaktiske implikasjoner. Dette krever at jeg lytter til ytringenes «sannhet» og slik betrakter jeg i tillegg informantenes ytringer i en subjekt-subjekt-relasjon.

### **3.3 Prosessen**

Samtalene ble foretatt mellom september og desember 2011. Alle samtalene ble gjennomført ved at jeg oppsøkte lærerne på deres arbeidsplass. Dette gjorde jeg for å la dem være i sine egne arbeidsmiljø for at de slik skulle prate med sin «lærerstemme». Slik kunne de også ha lett tilgang på eventuelle lærebøker og notater de ville trekke frem underveis. På grunn av valget av den semistrukturerte samtalen var det selvsagt fire ulike samtaler, men den tematiske inndelingen er (grovt sett) relativt lik i de fire. Dette har blant annet med intervjuguidens struktur å gjøre, samt mitt valg om å følge den. Samtalene ble tatt opp med lydopptaker uten at personvernopplysninger kom frem og senere transkribert i sin helhet. Rent forskningsetisk er mine informanternes anonymitet viktig, noe jeg ivaretar ved å omtale dem kun ved bruk av pseudonym. Ungdomsskolene og stedet de befinner seg på er heller ikke omtalt i større grad enn større/mindre tettsted/by i Midt-Norge.

Kvale & Brinkmann (2009) viser hvordan prosessen fra den faktiske samtalen og frem til fremstillingen er preget av et slags «tap» av opprinnelig mening. Når jeg pratet med lærerne utviklet samtalen seg mellom to mennesker, ansikt til ansikt. Når jeg har tatt opp kun lyden av dette møtet, er det mange meningsnyanser som forsvinner (gestikulering, mimikk etc.). Samtidig er det innholdet i informantenes ytringer som er det viktigste i min oppgave, noe som også er grunnen til at jeg ikke har transkribert til informantenes dialekt. Jeg transkriberte på bokmål som et ledd i avpersonifiseringen av informantene. Samtidig har jeg valgt å skrive inn pauser, nøling, forsnakkelser etc. for å gjengi det muntlige og autentiske preget. Forklaring og eksemplifisering av transkripsjonen finnes vedlagt (vedlegg 4). Samtidig som forskningsprosessen på sett og vis består i å tape mening, vil jeg understreke mitt syn om at verden uansett ikke kan registreres objektivt (Sørensen, 2001). Det er tolkning involvert under hele prosessen og jeg velger heller å se på



prosessen som en metamorfose, eller omforming av meningen. Mitt utvalg og beskrivelse er et resultat av formålet med oppgaven, slik jeg forstår Kjørup (2008), som kontinuerlig er på vei mot det målet.

### 3.4 Fremstillingen av prosessen

Språket er i en metodologisk særstilling i dette prosjektet. For det første består empirien av språk, og for det andre består fremstillingen av språk. Runa Patel & Bo Davidson (2007) skiller mellom kvantitativ og kvalitativ innrettet forskning, nettopp på grunn av forskjellen mellom den kvantitatives bruk av statistiske analysemetoder på sin side og den kvalitatives bruk av verbale analysemetoder (Patel & Davidson, 2007, s. 13). Det er gjennom den skriftspråklige fremstillingen, med bruk av språket som abstrakt medium, jeg viser frem, beskriver, tolker og begrunner. Dette krever noen bemerkninger.

Medieteorikeren Marshall McLuhan er opphavsmann til medieteoriens credo, *the medium is the message*. Kort fortalt gjør McLuhan i sin bok *The Gutenberg Galaxy* (1986) et poeng ut av at innføringen av det fonetiske alfabetet, kombinert med boktrykkerkunsten, har ført til en bestemt måte å oppfatte verden på nettopp på grunn av utviklingen av mediumet. Ettersom min analyse og oppgave er et slags skriftlig argument, er jeg avhengig av å bygge opp kausalitet. Språket er lineært og tvinger leseren til, gjennom lesning av ord for ord, å godta denne. En potensiell feilkilde i så henseende er hvis mine årsakssammenhenger kun eksisterer i min egen tekst, dvs. er tekstimmanente, muliggjort av mediet. McLuhan mener selv at verden ikke kan forklares i slike årsakssammenhenger. Som et alternativ til den lineære fremstillingen, kunne eksempelvis en spatial organisering i retning av internettet (med hyperkoplinger o.l.) vært en mulighet. Dermed måtte jeg ha anvendt flere/andre prinsipp for meningsskaping. Som vist i teorikapitlet mener Foucault (2006) at virkeligheten og språkets struktur er den samme, og kausalitetsprinsippet – muliggjort av den skriftmedierte fremstillingen – kan slik være styrende for eventuell lesning og oppfattelse av funn.

Ettersom fremstillingen er bygget opp som et argument hvor eksempelvis tolkning er en viktig bestanddel, kan oppgaven i tillegg sies å hvile på fornuften. Alle årsakssammenhenger og logiske slutninger som tillater uttrykksmåter som «det tyder på», «derfor», «i så fall» etc., forutsetter at fornuften er «gangbar mynt». Uttrykksmåtene kan samtidig betraktes som diskursmarkører for den logosentriske diskursen. Fornuften er en helt avgjørende, men likefullt en diskuterbar, metodisk størrelse som jeg konstant benytter meg av. Som jeg har vist i teorikapitlet, er Derrida (2006) opptatt av å kritisere denne størrelsen som noe selvsagt utenfor språket.



## 4.0 Metamorfosen: posisjonering i samtaler om valg av litteratur

Analysekapitlets tilsnitt er blitt til ved å la stemmene hos informantene gå i dialog med hverandre. Dette er gjort for å skape inntrykk av en debatt, for slik å klargjøre posisjoner/opposisjoner tydeligere. Jeg har forsøkt å begrense antallet sitat til det nødvendige for å få frem posisjonene. Jeg har valgt ikke å lage et kildesystem til sitater fra empirien fordi det kun er foretatt ett intervju med hver informant. Det fremgår tydelig i den løpende teksten hvilken informant som uttaler seg. Kategoriseringen vil følge de to tematiske sporene, ideologi og strategi, ettersom det er møtet mellom disse som vil lede til konklusjonen. På nåværende tidspunkt finner jeg det hensiktsmessig å gjenta problemstillingen i sin helhet: Hvordan posisjonerer fire lærere seg i samtale om valg av skjønnlitteratur til bruk i undervisning på ungdomsskoletrinnet?

### 4.1 Informantene

«Eldre kvinne» er i førtiårene og jobber på en middels stor ungdomsskole i utkanten av en større by i Midt-Norge. Hun er utdannet med hovedfag i litteraturvitenskap ved NTNU i Trondheim og er den med høyest formell, litterær kompetanse i utvalget. Hun har jobbet ved én annen ungdomsskole før hun begynte der hun er nå. Hun sier selv at hun trives godt i ungdomsskolen og ikke kunne tenkt seg å gjøre noe annet. Hun begynte sin lærergjerning under *L97*. Hun jobber på alle tre trinn og følger en klasse gjennom hele ungdomsskoleløpet.

«Ung mann» er i tyveårene og jobber ved en stor ungdomsskole i utkanten av sentrum i en mindre by i Midt-Norge. Han er utdannet med bachelor i historie ved NTNU i Trondheim og har årsstudium i nordisk ved samme institusjon. Da undersøkelsen fant sted, var han fortsatt under praktiskpedagogisk utdanning samtidig som han var lærer i full stilling. Han gir uttrykk for at han kjenner seg tryggere som lærer i samfunnsfag enn som norsklærer, og at det er mye å sette seg inn i. Samtidig trives han veldig godt og er motivert. Han begynte i lærerjobben under *LK06* og underviser på 9. trinn.

«Ung kvinne» er i trettiårene og jobber ved en middels stor ungdomsskole i utkanten av en større by i Midt-Norge. Hun har omskolert seg og jobbet tidligere i en annen bransje. Hun er på sitt første år i mastergrad i norskdidaktikk og var derfor under utdanning da intervjuet fant sted. Hun arbeider på 9. trinn og sier hun at hun trives godt, men at hun etterhvert kan tenke seg å arbeide i videregående skole. Ettersom skolen er en mottaksskole, arbeider hun med elever fra mange ulike nasjoner.

«Eldre mann» er i sekstiårene og jobber ved en middels stor ungdomsskole på et tettsted i Midt-Norge. Han er utdannet med mellomfag fra UiO med norsk i fagkretsen, og er informanten med mest erfaring. Han begynte sin lærergjerning samtidig som *M74* ble innført. Han arbeider på 9. trinn, men har for det meste arbeidet på 10. trinn. Han sier at han planlegger å gå av med pensjon innen et år eller to og at en epoke derfor snart er over.

## 4.2 Ideologisk posisjonering

I materialet har jeg funnet ideologiske posisjoneringer, organisert rundt ideologiske sentra. Disse dreier seg om hvordan den enkelte lærer uttrykker sitt syn på verden (litteraturredidaktikken) og er følgelig å betrakte som representasjoner av den. I det følgende vil jeg gjennom analyse – med utgangspunkt i de tre ytringsaspektene hos Bakhtin (2005) – vise hvordan informantene bærer med seg ulike diskursive stemmer og hvordan disse kommer til uttrykk i samtale med meg.

### 4.2.1 Kanon, kvalitet og klassiker

«Eldre kvinne» (heretter referert til som EK) sier hun er opptatt av at elevene skal lære seg å lese «god» litteratur. Hva hun legger i begrepet «god», fremgår tydelig senere i hennes resonnement: «[...] når det er god litteratur da så, som for eksempel *Peer Gynt* da, så har den det her i seg, det er noe slags sånn klokskap som er universell, eh, som jeg mener at elevene må lære seg».

Hva hun legger i at en bok har «*det i seg*», er vanskelig å fastslå, men uttrykksmåten kan tyde på en posisjonering i retning av et tekstorientert sentrum, altså vekk fra det leserorienterte. Jeg leser hennes posisjonering slik at ved å referere til «i seg», objektiverer hun god litteratur som adskilt og uavhengig fra leseren og den omkringliggende verden. Det gode er altså tekstimmanent, dvs. iboende i teksten selv. Hennes objektivering er noe lik den jeg finner hos Bloom (1996). På denne måten kan EKs posisjonering tolkes som representativ for former for autonomiestetikk. Følgen av en slik posisjon er en avstandstaken fra posisjoner som forklarer litterær kvalitet med faktorer utenfor litteraturen. EKs posisjonering kan slik sett karakteriseres som et «svar» til ulike leserorienterte og litteratursosiologiske retninger. Muligens tilkjennegis samtidig et mål om å gjøre elevene primært til det Escarpit (1971) kalte skjønnere.

En viktig bemerkning fra henne er at den universelle klokskapen er noe elevene må lære seg. Kvalitetslitteratur, litteratur som beskrives som «god», finnes altså objektivt og elevene må lære seg dette. Dette kan i tillegg til den tekstorienterte posisjoneringen peke på en posisjonering i favør av et tradisjonelt kunnskapssyn med vekt på forutsetningen om at læreren sitter inne med en kunnskap

som skal overføres til elevene. Dette beskrev Skjeseth (1989) som en forutsetning for skolen.

EKs posisjonering resulterer i en posisjon å betrakte i opposisjon til «Ung mann» (heretter referert til som UM) sitt syn på kvalitet som et subjektivt anliggende, da han sier:

Jeg mener at det er et ganske klart skille på hva som har blitt stemplet som knallbra tekst fordi det er viktig i forhold til kulturarven da (mm), i motsetning til hva som er en knallbra tekst...kanskje rett og slett fordi at det kanskje fenger en niendeklassing.

UM deler altså opp kvalitetsbegrepet i to, og posisjonerer seg til fordel for det ene fordi de to virker uforenelige med et «klart skille». Han sier at tekster fra kulturarven «har blitt stemplet» av noen med et kvalitetsstempel, uten at dette egentlig *er* tilfelle. I motsetning til dette viser han til «hva som *er* en knallbra tekst» når den fenger en niendeklassing. Dette blir i opposisjon til det objektiviserende, autonomiestetiske synet. Med subjektet i sentrum fremstår dette noe likt former for resepsjonsetetikk, som beskrevet av Smidt (1989). UM anvender niendeklassingen, altså leseren, som referanse og gjør denne til kvalitetsdommer. UM kan derfor sies å representere et subjektivt syn på kvalitet og posisjonerer seg slik sett vekk fra det tekstorienterte, i retning av det leserorienterte. Dette kan slik sett ligge nærmere det Escarpit (1971) kalte forbruker, ettersom det er opp til den enkelte å avgjøre om noe er bra eller ikke. Dette er imidlertid ikke en helt entydig posisjonering. I relasjon til et syn på kunnskap er det interessant å merke seg at selv om hensynet til leseren ser ut til å være det overstyrende momentet for UM, legger han på sett og vis ansvaret for å fenge eleven *hos teksten*. Det er teksten som fenger eller ikke fenger ifølge UM, og slik sett finner jeg også en slags tekstorientering hos ham. Interessant er det at også UM trekker frem *Peer Gynt* som eksempel, men med motsatt valør enn EK. Dette kan være relevant for Weinreich (2004) sin påstand om at en kanon vil eksistere uansett formulering eller ikke. UM fortsetter: «[...] at *Peer Gynt*...er kulturarvskatt sånn for...det norske språk og den norske historien er jo på en måte hevet over en hver tvil (mm) men hvordan...pirrer det leselysten til en niendeklassing?». UM ser ut til å plassere kulturarven, med *Peer Gynt* som representant, i konflikt med leselysten og det mer leser- og elevorienterte kvalitetskravet.

Parallelt med denne konflikten kan det se ut til at UM stiller frihet opp imot tvang. På spørsmål om grunnlaget for at elevene selv fikk velge litteratur til en bokmelding, svarte han:

[...] da vil du kanskje gå på litt mer med interesse for det da (mm) enn at hvis at jeg hadde kommet med en nedstøvet bok fra innpå lageret her: «du skal lese den her, sett i gang 250 sider» (mm) i hvert fall det hadde

knekt meg da, i niendeklasse.

Med dette utsagnet åpner UM for elevenes *frihet* til selv å kunne velge det de vil, liker og ønsker. I sterk motsetning til det selvvalgte stiller han det *påtvungne* som læreren «kommer med». Ved å leve seg inn i elevenes situasjon gjennom å si at «det hadde knekt *meg* i niendeklasse» kan UM sies å posisjonere seg på «lag» med elevene. Det er også interessant å legge merke til karakteristikken «nedstøvet bok på 250 sider, hentet fra lageret». Dette understreker igjen hvordan han legger ansvaret for tekstens egnethet på teksten i seg selv, i motsetning til å plassere det hos lærerens engasjement, som eksempelvis Olsen (1986) gjør. UM «svarer» tradisjonen gjennom å posisjonere seg vekk fra den den, nettopp ved å nedvurdere bøker som påtvungne og nedstøvede. Gjennom sitt fokus på leselyst og den enkelte elev, befinner UMs posisjon seg tydelig i nærheten av deler av *LK06*, eksempelvis gjennom prinsippet om tilpasset opplæring. Dessuten kan UMs posisjonering, i sin motstand mot styring, sies å være noe overlappende med læreplanen og dennes lave grad av styring.

For «Eldre mann» (heretter referert til som EM) ser ikke spørsmål om *kvalitet* ut til å være det sentrale, heller ikke tekstene i seg selv som litterære objekter med deres eventuelle iboende egenskaper. Slik jeg tolker hans posisjonering, er EM av den oppfatning at alle må møte en del tradisjonelle og selvsagte bøker. På spørsmål om hvordan han legitimerer valget av klassiske tekster overfor elever, svarer EM at slike tekster hører med til allmenndannelsen, og at:

[D]ette er tekster som, som nær sagt både mor, far og bestemor og bestefar har lest før deg, dette er noe som du skal lese og... ja (mm) så det er kanskje en dårlig ??? men det synes egentlig ikke jeg, for det er jo på en måte en plattform som du deler med ganske mange andre.

Slik sammenfaller EMs posisjonering og læreplanens generelle del, som dreier seg om «plattformer for forståing». Tekstene er altså viktige for EM først og fremst fordi de fører leseren (eleven) inn i en eksisterende tradisjon, og minner om det Torben Weinreich karakteriserer som kanonliste: «Sådanne lister inneholder de værker, hvorom man mener, at der er vigtigt, at befolkningen får læst dem eller i hvert fald stifter bekendtskab med dem» (Weinreich, 2004, s. 12). Dette er altså lister hvor det ikke nødvendigvis er litterær kvalitet som er det primære. Det primære er heller, slik jeg leser EM, å skape et litterært og kulturelt fellesskap for elevene å være *innenfor*. Slik posisjonerer EM seg verken til fordel for det tekstorienterte eller det leserorienterte, men til fordel for *tradisjonen*.

Dette fellesskapet som allmenndannelsen kan sies å være, får rang foran eksempelvis hensynet til individet og dets preferanser. På spørsmål om personlige preferanser trekker EM frem Jo Nesbø og opplyser dessuten at flere elever låner forfatterens bøker på biblioteket. Likevel ser det ikke ut til å være aktuelt for EM å bruke Nesbø i undervisningen, selv om dette nok kunne vært et naturlig og motiverende møtepunkt for både elever og lærer. Når det gjelder *Peer Gynt*, som ifølge EM «nok er passé» i møte med elevene, trekker han frem at han selv ikke er mest begeistret for Henrik Ibsen. Samtidig er det en selvfølge for ham å bruke Ibsen i undervisningen. På bakgrunn av dette leser jeg EMs posisjonering mot tradisjonen med sitt tilhørende fellesskap som en prioritering i kjernerelasjonen: han gir teksten som tradisjon rang foran elevene og deres leseropplevelse. «Nesbø-paradokset» kan være uttrykk for en orientering ut ifra et skille mellom seriøs og triviell litteratur: Kriminalforfatteren Nesbø, som krimgenren ellers, kan oppfattes å være av en kommersiell og oppskriftspreget karakter. Dette står i motsetning til Ibsen som er en av de mest anerkjente kunstnerne i verden. Den typen tekster som Nesbø representerer, har ikke noen selvsagt plass i norskfaget, slik jeg tolker EM, sammenliknet med klassikerne.

Imidlertid ser ikke tradisjonen, slik jeg tolker ham, ut til å bli tatt tilstrekkelig vare på i dagens norskfag. EM ser dette i sammenheng med blant annet økonomi. Klassikerne kunne blitt ivaretatt hvis skolen hadde hatt råd til en felles lesebok til hver enkelt elev. Han trekker frem H. Eitrem's *Norsk lesebok* (1901-1922<sup>6</sup>) som eksempel. På denne måten opposisjonerer EM seg til dagens norskfag og tegner slik opp en konflikt mellom *tradisjonen* og *det nye*. Dette blir noe likt konflikten jeg tolket ut av UM sin posisjonering, og de to ser ut til å stå diametralt posisjonert i relasjon til hverandre. Gjennom ulike formuleringer som slik sett blir tydelige diskursmarkører, tar EM stilling til denne konflikten: «[...] på pensumlista som det het», «[...] gymnaset, nei videregående heter det» og «[...] stensiler, nei det heter ikke det, kopier». Det er ikke mulig å fastslå om disse eksemplene er noe annet enn det de faktisk utgir seg for å være, altså om EM brukte ovennevnte uttrykksmåter med intensjon og om de derfor kan karakteriseres som diskursmarkører. De kan imidlertid tolkes som uttrykk for grep EM foretar seg i sin orientering mot tradisjonen, i opposisjon til det nye.

EK ser også ut til å uttrykke en slags bekymring på vegne av både tradisjonen og elevene. Hun viser til motivasjonlesingen på 8. trinn og hvordan denne er viktig for å få elevene til å sitte stille og lese, i en tid hvor de ifølge henne er blitt avlært informasjonssøk i bøker. Ved å sette lesing av bøker opp

---

6 Selv om det ikke ble laget flere nye versjoner av Eitrem etter 1922, ble bøkene trykt i nye opplag frem til innføringen av *M74*.

mot lesing på internett, mobil etc., posisjonerer hun seg som representant for en skole og et norskfag som motkultur mot aspekt ved det internettbaserte informasjonssamfunnet. Jeg tolker det slik at «god» derfor ikke bare et spørsmål om litterær kvalitet for EK:

Jeg savner de gamle fortellingene [...] jeg vil gjerne gi dem de her gode gamle tekstene, fortellingene og den gode litteraturen (mm) og jeg opplever, og jeg sier ikke at du ikke skal lese samtidslitteratur, men jeg føler at de må ha en slags grunnmur (ja) at de kan få noe sånn, at ikke alt skal gå så fort og...alt skal være så samtidig.

Her tilkjenner EK noe som er viktig for forståelsen av hennes posisjon: «de gode gamle tekstene». Dette er «grunnmuren» av klassikere slik jeg forstår henne og fungerer slik sett som en motvekt til det «raske» og «samtidige». Disse tyngre og kanskje vanskelig tilgjengelige tekstene, er viktige i en tid hvor alt skal være så lett, slik jeg tolker EK. Men samtidig er gevinsten større: elevene får innblikk i en universell klokskap. I en tid da «alt går fort» og derfor er flyktig, trenger elevene noe bestandig og håndfast (noe «grunnmur» gir assosiasjoner til). På denne måten posisjonerer også EK seg til fordel for noe selvsagt og uforanderlig, noe likt EM.

I noe opposisjon til EM og EK sine syn om at noe bør være selvsagt og felles for alle, posisjonerer «Ung kvinne» (heretter referert til som UK) seg. Opposisjonen «noe» er ikke å forstå som diametral. UK fremhever valgfrihet for elevene, som i utgangspunktet posisjonerer henne i retning av UM. Samtidig er hun opptatt av å komme med anbefalinger og boktips. Disse, som gjerne er hentet fra ulike ungdomssider på internett, kan blant annet komme på periodeplanen og inneholder gjerne bilde av omslaget, et utdrag fra anmeldelser skrevet av ungdommer og lignende. Ved å oppsøke internett som kan sies å være et produkt av det nye, vender hun seg vekk fra tradisjonen eller «før», og mot «nå». Internett kan slik sett karakteriseres som motstykket til Eitrems norske lesebok. Ved å ta i bruk internett og anbefalinger av ungdommer på elevenes alder, posisjonerer også UK seg på elevenes «parti». Når UK blant annet tar i bruk «deres» verden, dvs. internett med sider rettet mot aldersgruppen, blir det ikke hun som læreren som kommer med anbefalingene, men andre ungdommer.

Selv om UK orienterer seg mot *det nye* og leser- og elevorienterte, i likhet med UM, inntar hun ikke en entydig posisjon:

[...] jeg synes det er viktig at de leser klassikere òg (mm)...kanskje ikke bare for, i egenskap av at det er en klassiker, men at de kan trekke den opp til i dag [...] jeg er glad for at jeg har så mange [lærebøker] her, at jeg kan bruke litt forskjellig, men at jeg likevel klarer å gi elevene det som skal til for at de skal være en del av



fellesskapet når de er ferdig, og at de ikke er sånn liten gjeng som har lest noe som ingen andre har lest.

Her posisjonerer UK seg til fordel for klassikerne og et felles grunnlag for alle skoleelever. Hun sier at hun skal klare å gi elevene «det som skal til» for å være en del av fellesskapet. Dette kan minne om Olsen (1986) sitt syn og det han karakteriserer som en individuell rett. Denne posisjoneringen tolker jeg som et uttrykk for at noe litteratur bør være selvsagt, uforanderlig og bestandig slik også EM argumenterte for. En slik posisjon kan oppfattes å være i opposisjon til det UK først gav uttrykk for, men jeg tolker det slik at hun forsøker å kombinere disse: «[...] skal vi lese Knut Hamsun fordi han er en anerkjent forfatter, eller skal vi lese ham fordi det kan hjelpe oss å forstå noe om både i dag, forstå noen ting kanskje, av mennesket generelt liksom?». I sitatet tilkjennegir UK en oppfatning om at (selvsagt) bør Hamsun leses, men at selvsagtheten på et vis skal fjernes ved en aktualisering for dagens elever; hun vil selv finne det verdifulle, og selv definere litteraturdidaktikkens *hvorfor*. Dette kan i og for seg karakteriseres som en motsetning. UK har nemlig allerede godtatt det selvsagte ved å velge Hamsun, eller noe annet fra tradisjonen, og slik sett akseptert at det finnes noe verdifullt.

#### 4.2.2 Læreplan

Valgfrihet ser ut til å være viktig for UM. Dette er ikke bare for elevenes del, men også hans egen. Friheten og handlingsrommet *LK06* åpner for er derfor positivt slik jeg forstår UM, som mener det er viktig å la lærere planlegge og legge opp dagen selv. Han beskriver den «autonome» lærer. Ettersom han posisjonerer seg innenfor et system av forskjeller, kan han automatisk tenkes å være negativ til en formulert kanon som sier hva man skal gjennom. På direkte spørsmål om hva han mener om en eksplisitt kanon, svarer han: «[...] ikke nødvendigvis «det og det skal du gjennom», for det har du egentlig nok av i læreryrket altså». UM gir her uttrykk for det han oppfatter som et generelt problem, eller en utfordring, ved læreryrket som sådan: å få presset på seg enda mer som skal gjøres i en travel hverdag da det er mer enn nok styring. Dette oppfatter jeg å være en prinsipiell holdning, som videre ser ut til å være i noe strid med hans reelle behov når han uttrykker: «[...] samtidig så kunne det jo vært noen veiledende ord på det da, altså la oss si anbefalt (mm) type». UM er altså ikke fremmed for tanken om moderat styring i form av «noen veiledende ord» eller «anbefalt type». Det er mulig at posisjoneringen i favør av valgfrihet for UM sin egen del, er mer av prinsipiell karakter av hensyn til det han oppfatter som den gjengse oppfatning om lærerens hverdag, enn den er fundert i hans eget behov. Slik sett oppstår det en spenning mellom hans eget behov for mindre valgfrihet i form av noen veiledende ord, og det han sier er læreryrkets behov for mer frihet.

Tolket på denne måten, er hans posisjonering i favør valgfrihet, mer pro forma enn reell. Kanskje taler UM her med to stemmer: en reell og en ideell. Videre drøfter han for og imot en formulert kanon i læreplanen og kommer inn på et argument *for* en sterk formulering:

[...] hvis du ikke er helt i land for eksempel, med tekstene dine så bortprioriterer jo du rett og slett det der med å lese litteratur da (ja) da må du kanskje, «nei vi har ikke vært gjennom den og den ordklassen, ok, da kjører vi på det i stedet for» (ja riktig) for det står ingen plass at den teksten skal de ha lest, så da dropper vi det.

Her peker UM på et viktig moment. I en travel hverdag, preget av «kampen mot klokka», som UM sier, er det hele tiden et spørsmål om prioritering. Når noe ikke er eksplisitt formulert i læreplanen, kan det bli nedprioritert i forhold til noe som er formulert. UM er forøvrig en av dem som trekker frem kompetansemålet med fokus på tema og uttrykksmåter og den eneste som karakteriserer det som styrende for valg av litteratur. Han sier at grunnen til at dette virker utvelgende, er at det ikke er alle tekster som oppfyller temaene helt/antihelt, kjærlighet/kjønnsroller etc. I tillegg sier han at temaene og den påfølgende utvelgelsen virker som forberedelse til heldagsprøver.

EK er også en av dem som nevner det samme kompetansemålet, om enn med en noe mer kritisk eller skeptisk holdning til hvordan det blir brukt mot og på eksamen:

Du kan jo egentlig ta hvilken som helst å knytte opp mot de ulike temaene som er opplinet i kunnskapsløftet, for jeg ser jo når jeg har vært sensor, (mm) så tar de jo nesten vilkårlig tekster, og så limer de sammen den her tematikken (mm) og det kan jo være mer eller mindre vellykket da. Jeg føler kanskje av og til at det blir litt sånn overflatisk behandlet på et vis (mm) fordi at de her temaene står og da må vi følge, uten kanskje at det var de som var det mest interessante.

Tidligere har jeg vist hvordan EK har orientert seg mot teksten og fremhevet det hun mener er teksters iboende kvaliteter som ofte er av en objektiv karakter. Denne posisjonen kan sies å komme til syne også i dette sitatet og strider mot det hun oppfatter som en «vilkårlig» utvelging av tekster basert på en tematikk i eksamenssammenheng. Når tematikken synes å være viktigst, kan kvalitet, form og andre objektiverende element oppfattes som sekundære eller uviktige, noe som tydelig strider mot EK sin posisjon. For EK kan *LK06* oppfattes som uttrykk for det nye, flyktige og fragmenterte. På grunn av dette kan hun ønske å opposisjonere gjennom å ta i bruk *L97*. Denne opposisjonen signaliserer hun tydelig på spørsmål om hva hun mener om en kanon nedfelt og formulert i læreplanen:

Jeg mener jo at vi skulle kjørt hele kanonlisten hit da (ja) i min ideelle skole så skulle vi gjerne brukt mye mer og lest mye mer god litteratur da, det er jo mye av den kanonlitteraturen (ja) jeg tror ikke ungdom har vondt av å lese shakespeare eller dante eller homer eller hva det er.. jeg tror det er kjempebra jeg...men det krever jo litt da! For det er jo ikke enkel litteratur, det er litteratur som gir litt motstand.

Kanonlisten hun refererer til er den hun selv møtte på litteraturvitenskap, noe hun selv avklarer. Hun er altså for en sterk styring gjennom en formulert kanon i læreplanen. For å begrunne dette, viser hun til sin «ideelle» skole og avdekker dermed sin posisjons relasjon til forholdet mellom *er* og *bør*. På denne måten representerer hun også litteraturvitenskapens påvirkning på litteraturdidaktikken og setter søkelyset på forholdet mellom universitetsfaget og skolefaget. EK underviser som sagt på alle tre ungdomstrinn og har dermed mulighet til å legge opp et treårig løp. Dette er grovt inndelt i motivasjonslesning, fagrelatert lesning og analytisk lesning. Dessuten sier hun selv at hun følger *L97* og planens oppdeling etter de litterære hovedsjangrene (epikk, lyrikk og drama) som en rød tråd gjennom dette løpet. På dette viset kan det se ut som om EK benytter handlingsrommet og friheten som *LK06* gir henne til blant annet å bruke *L97* som hun selv har god kjennskap til og erfaring med.

EM utførte som sagt sin første lærergjerning under *M74*, noe som gjør ham til den mest erfarne i materialet med fire ulike læreplaner som rammeverk. Når det gjelder *LK06*, trekker ikke EM frem den av seg selv. Dette kan i seg selv være et tegn på en posisjonering: ved ikke å nevne den, overser han den, og unngår slik å gi den sin anerkjennelse. Dessuten posisjonerer han seg i opposisjon til den kanonløse læreplanen ved å argumentere for en eksplisitt formulert kanon. EM ser ut til å betrakte norsk skole som en enhetsskole og viser hvordan kanon kan virke som «et minste felles multiplum» for en felles kulturell identitet. Dette argumentet er altså ikke primært av hensyn til kvalitet, men heller et slags demokratisk argument. Videre bruker han idiomet «gagns menneskje» som stammer fra formålsparagrafsversjonen av 1959. En utviklet versjon var også referert i *M74*, og det er mulig det ligger «naturlig» for EM heller å referere til denne som han selv har startet sin lærergjerning under.

På spørsmål om hvordan UK oppfatter *LK06*, konstaterer hun at det ikke finnes noen liste der. Samtidig påpeker hun videre:

[...] men det handler om dannelse, og at man har...at du kjenner til, å skape en felles forståelsesgrunnlag (ja) at når du har gått gjennom skolen så kjenner du til, at det handler om identiteten din og (mm) norsk og at du

kjenner litt til...klassikerne.

På denne måten kan UK sies å tolke gjeldende læreplan slik at hun finner belegg for å benytte noen felles tekster for alle elever. Hun hevder videre at forfattere og tekster som vi idag velger som en selvfølge, vil forsvinne hvis de ikke blir formulert noen plass. På spørsmål om hvordan UK mener en formulert kanon skulle ha sett ut og om det ikke hadde vært vanskelig å få til grunnet mangfoldet av ulike posisjoner, svarer hun ved å trekke frem mangfoldet av norske forfattere (kvinner, internasjonale etc.). Dette tyder på at hun ser for seg en kanon gjennomført som et slags demokratisk prosjekt, hvor man kanskje får et representativt utvalg av tekster av forfattere som speiler befolkningen. UK posisjonerer seg slik noe likt Paulson (1995) som etterlyser en revisjon av kanonbegrepet, i retning av det mer demokratiske. En interessant bemerkning er at UK arbeider ved en mottaksskole. Det heterogene mangfoldet av etnisiteter har muligens noe å si for hennes demokratiske posisjonering. Det kan tenkes at hun oppfatter et slags behov i hensynet til mangfoldet av elever som bør møtes med et mangfold av tekster. Slik sett kan den tradisjonelle kanon fremstå snever eller utilstrekkelig, og det litterære fellesskapet må utvides.

På et polemiserende spørsmål om ikke kanon fungerer ekskluderende i sin tradisjonelle form og om det ikke er vanskelig å opprettholde et relativt snevert utvalg tekster bestående av «døde, hvite menn», svarer EM:

[J]o det er jo sikkert rett det, men herre min hatt, det må da gå an å fremme slike standpunkt i norsk og andre fag... slik har nå verden en gang vært tidligere og, uten at man skal ja... ??? slik var det og det går jo an å kunne ta opp.

Slik ser EM på kanon som grunnlag for diskusjon. Uten at jeg tolker posisjoneringen som en relativisering, åpner han for en problematisering av kanon. Dette tolker jeg nettopp som et uttrykk for å imøtekomme de nye stemmene.

### **4.3 Strategisk posisjonering**

Med strategisk posisjonering mener jeg ikke å ha observert hvordan lærerne forholder seg strategisk til litteraturdydidaktikken i praksis. Imidlertid har jeg fått innblikk i informantenes posisjonering i samtale om seg selv i relasjon til praksis. Dette gjelder fortrinnsvis lærerens posisjonering i relasjon til sin posisjon i lærerkollegiet.

### 4.3.1 Lærerkollegiet (Galleriets redaksjon)

UM ser det som viktig å bli en del av lærerkollegiet og dermed definere seg innenfor det redaksjonelle fellesskapet. Dette tolker jeg på bakgrunn av hans utstrakte bruk av det personlige pronomenet «vi». Ved å svare som et fellesskap henter han legitimitet og autoritet fra kollegiet og fordeler dessuten ansvaret for svaret utover på kollegaene. I et resonnement angående bruk av eldre tekster sier han:

[...] da er det mange rutinerne folk her på trinnet da (mm) som har...sterke meninger om sånne ting (ja) og som ny så ligger du jo litt lavt i terrenget den første perioden i jobb så... (ja jeg skjønner) det blir på en måte å føye seg etter hva de som har erfaringen (ja) med det trekker frem da.

«Sånne ting» viser i sitatet til valg av litteratur. UM viser til hverdagen og hvordan han, som den nye og uerfarne, føyer seg inn i lærerkollegiet uten å lage noe oppstyr. Han viser til de erfarne, som han ikke er en del av, ennå. Samtidig er han, som jeg har vist tidligere, ikke uten meninger når det gjelder valg av tekster, i samtale med meg. Videre i resonnementet viser UM til de tre ulike bindene av boken *Kontekst* og uttaler:

[...] det er såpass godt begrunnet og det de kommer med (ja) også har de jo gjort det sant, mange har gjort det i tredve, førti år her (ja) så de vet, de kjenner tekstene godt, og kanskje de vet hva som fenger elevene osv (mm). Samtidig så kanskje min styrke sånn sett mer, ligger jo i tekster 3, å bruke det bindet, hvor vi har mer moderne tekster, frode grytten, lars saabye christensen, sånne forfattere som jeg leste kanskje når jeg var, (ja) på deres alder da (ja) og som jeg vet at dette er ting som fenger liksom (ja). Da kan nok jeg kanskje komme mer til min rett sånn sett da (ja fordi at du har et forhold til...) ja... jeg har ikke like innprentet forhold til tekster av de fire store osv. ikke sant.

I dette sitatet er det verdt å legge merke til UMs bruk av personlige pronomen. Han deler opp «vi» i «jeg» og «de». På denne måten oppnår han å distansere seg, eller melde seg ut av fellesskapet. Han sier at «de» har kjennskap til eldre tekster av «de fire store» og *kanskje* vet hva som fenger, mens «jeg» kjenner til de mer moderne tekstene og *vet* at det fenger. Det er også verdt å merke seg bruken av «innprentet», som kan gi assosiasjoner til hjernevasking. På denne måten posisjonerer han seg ideologisk i opposisjon til «de» erfarne. Han vegrer seg mot å bli implementert og vil holde på sin autonomitet ved å benytte de mer moderne forfatterene. På denne måten tolker jeg det slik at han ønsker å fremstå som – og derfor kan betegnes som – ikke bare en representant for det nye, men selve *fornyeren* slik Machiavelli (2004) beskriver. Men som også Machiavelli argumenterer for, har fornyeren som vil endre på tingenes tilstand en veldig vanskelig oppgave. Dermed oppstår det en

konflikt mellom UM sin ideologiske og strategiske posisjonering. Ideologisk vil UM ha endringer, men iverksetter av strategiske årsaker ingen tiltak for å gjennomføre disse i feltet, lærerkollegiet. Han føyer seg, slik jeg tolker det, i stedet inn i den etablerte diskursen som blant annet går ut på å bruke mye av litteraturen de erfarne har kjennskap til.

EM på sin side, ser ut til å tilhøre de etablerte i lærerkollegiet. Som Solhjell (1995) skriver, er det vanlig med konflikt mellom de etablerte og det nye. På spørsmål om eventuelt samarbeid vedrørende valg av litteratur på skolen, konstaterer EM: «[...] som jeg innledningsvis sa her så er det nok vi da i, i gåseøyne eldre som har møttes der og vært enig om at vi har det slik og slik». Han markerer gjennom det personlige pronomenet «vi» at han tilhører en gruppe som er på toppen av hierarkiet blant lærerne, og derfor i posisjon til å definere norskseksjonens litterære rom. Han har inntatt og innehar en nøkkelposisjon i galleriets redaksjon. Tidligere har EM gitt sin ideologiske posisjon tilkjenne, blant annet ved å fremholde tradisjonen som viktig når det gjelder litterære valg. Skolen som galleri kan slik sett oppfattes å være opptatt av klassikere og de selvsagte tekstene. EMs ideologiske posisjonering er åpenbart påvirket av hans strategiske posisjonering, slik det kan se ut når det gjelder smak. Han liker selv Jo Nesbø, akkurat som flere av elevene. Likevel velges ikke Nesbø. Grunnen til dette kan være strategi. Hvis han hadde benyttet Nesbø, ville dette kunne være i strid med det jeg forstår hos Schanning (2000) som fellesskapets «intersubjektive enighet», og slik truende for hans posisjon. Akkurat det ønsker han ikke å utsette seg for.

Under tidligere ideologisk posisjonering har UK vist seg som noe «vandrende». Det kan være flere grunner til dette. Hun er student og kanskje komfortabel med et slags metaperspektiv på seg selv og egen praksis. Dessuten prater hun med en annen student (meg) og inntar muligens en vurderende holdning i samsvar med hennes oppfattelse av situasjonen, hvor to studenter prater om sitt felles fag. Hun vurderer gjerne flere sider av en sak og ser positive og negative sider. Når det gjelder lærerkollegiet hun er en del av, ser dette ut til å befinne seg i en interessant situasjon hva gjelder UKs strategiske posisjon:

[J]eg synes det hadde vært positivt med et tettere samarbeid med, i en sånn fagseksjon egentlig (ja) det savner jeg litt, kanskje spesielt som nyutdannet (ja) og skolen her er såpass stor så, alle trinnene har hver sitt sånn her arbeidsrom (ja, riktig), som ligger i hver sin del av bygget (mm) og etasje, så vi ser ikke så mye til hverandre.

Som det fremgår av sitatet, savner UK et tettere samarbeid. Slik sett er hun i den samme situasjonen

som UM, som også ser ut til å ønske å bli en del av lærerkollegiet og dets fellesskap. Ettersom lærerne er fysisk spredt omkring i deler av bygningen, er det vanskelig med et daglig samarbeid i UKs tilfelle. Resultatet kan være en svakt definert diskurs slik at hun står meget fritt til selv å avgjøre utvelgelsespraksis. Muligens kan dette være en grunn til den noe vurderende tilnærmingen til valgene. Hun har ikke fått en tydelig diskurs hun må ta stilling til, og er derfor «ikke i stand» til å ta stilling. Hun kan følgelig ikke beskrives som en del av det etablerte og heller ikke som en fornyer, men innehar en strategisk «vippeposisjon» mellom det nye og det etablerte.

EK er også i en interessant situasjon hva gjelder lærerkollegiet. Hun bruker sjelden «vi» eller «man/en» og svarer konsekvent om sin egen praksis. Hun henviser heller ikke til kollegiet eller norskseksjonen av seg selv i noen sammenheng. I motsetning til både UM og EM, ser hun ikke ut til å ville representere lærerkollegiet i sin posisjonering. Tvert imot ser hun ut til å ville opprettholde en slags distanse til det. På spørsmål om hennes oppfatning av andre lærere på norskseksjonen sine syn, svarer hun: «Det synes jeg er vanskelig å svare på, men jeg tror at det er veldig mange som er glad i de her gamle klassikerne ja (ja?) jeg tror det, mange av kollegane mine her er glad i litteraturhistorien». Her sier hun selv at det er vanskelig å svare på, muligens fordi hun faktisk bare vet sikkert med hensyn til seg selv og sitt syn. Det kan godt være at lærerne ved dette kollegiet har stor frihet, slik som hos UK, og at de for det meste er overlatt til seg selv når det kommer til litterære valg. At EK selv har gitt uttrykk for at denne friheten er noe hun setter pris på, støtter opp under en slik tolkning.

Samtidig kan det være slik at EK i større grad enn hun gir uttrykk for har en oppfatning om «tingenes tilstand» i lærerkollegiet, men at hun ikke deler dets ideologiske posisjon til fulle. Jeg ser det slik at hun kan betraktes som en del av det etablerte ved lærerkollegiet ved skolen, som i likhet med EM, er opptatt av de norske klassikerne som tradisjon og fellesskap. Samtidig har hun den tekstorienterte ideologien som innebærer fokus på litterær kvalitet og tekster av Dante, Homer etc. Hun kunne muligens ha ønsket seg å få muligheten til å dyrke det litteraturvitenskapelige ytterligere, men oppfatter i så fall at lærerkollegiet er mest interessert i tradisjonen. Slik tolker jeg henne også som en slags utfordrer. Hun sa selv på et tidligere tidspunkt at om det hadde vært opp til henne, skulle ungdomsskolen tatt i bruk hele kanonlisten fra litteraturvitenskap. Ettersom det tekstnære ofte overlapper tradisjonen, ser det ikke ut til å være noe problem for EK strategisk å «undertrykke» de litteraturvitenskapelige tendensene. Dette gjør hun nettopp ved blant annet å sette pris på å få være for seg selv og praktisere sin praksis.

#### **4.4 Oppsummerende og utdypende bemerkninger**

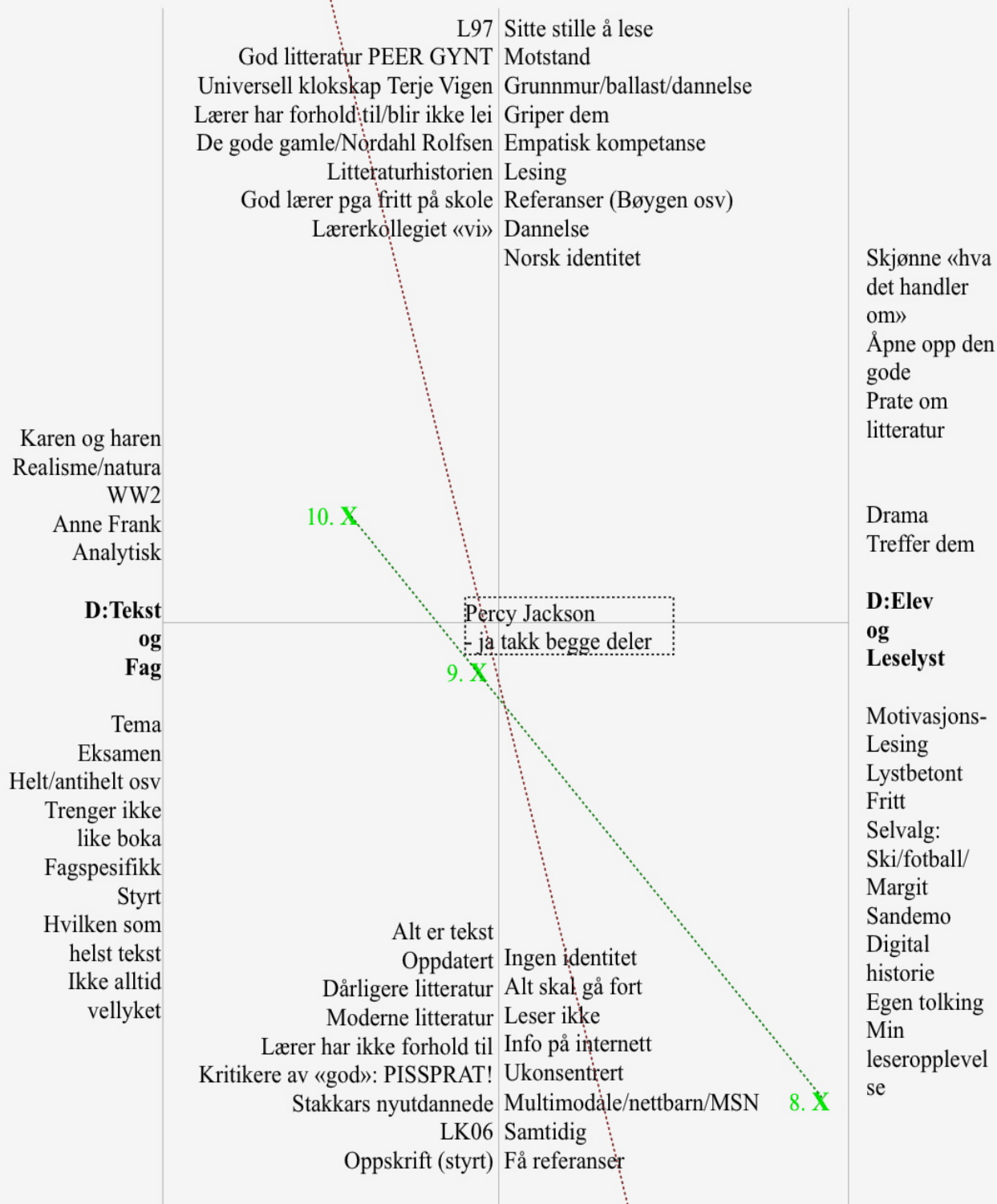
Som en oppsummering og utdyping av analysen, har jeg vedlagt en arbeidsmodell over EKs posisjonering. Modellen fungerer som eksempel på liknende modeller jeg har produsert for hver informants posisjonering. Som arbeidsmodell tilbyr den et innblikk i stadiet mellom korpus og fremstilling og viser blant annet hvordan jeg har arbeidet med de transkriberte intervjuene og lest disse med visse teoretiske «briller». Slik er den en slags redegjørelse for min konkrete arbeidsmåte med den dialogiske diskursanalysen. Grunnen til at jeg har plassert denne til slutt i analysekapitlet (og ikke i metodekapitlet) er for å benytte meg av dens oppsummerende, utdypende og eksemplifiserende funksjon. I dette ligger det en oppfatning av arbeidsmodellen som et eksempel på nødvendig underlagsmateriale da disse modellene er utgangspunktet for den verbalspråklige fremstillingen av EK og de andre informantenes posisjonering. Modellen inneholder altså analysen som blir forsøkt fremstilt i sidene ovenfor. Av praktiske årsaker er modellen plassert på påfølgende side og forklaring til dens bestanddeler blir gitt under den.





## X JEG – hele kanonlisten inn i skolen

### D: Tradisjonen/Kulturarv/Motvekt



### D: Moderne/Informasjonssamfunnet/det nye norskfaget(?)

X DE nyutdannede stakkarene

Som det fremgår av den tidligere analysen av EKs posisjonering, er ikke alt fra dette arbeidsdokumentet valgt ut til den øvrige analysen. Jeg har heller ikke til hensikt å gjøre rede for alle uttryksmåtene som finnes plassert i denne modellen. Modellen viser hvordan jeg har oppfattet informantens livsverden og konstruert denne som et aksesystem.

Den røde linjen viser EK sin ideologiske posisjonering, stående diameteralt til sin ideologiske opposisjon. Slik bærer analysen av posisjoneringen preg av min oppfattelse av informantenes idé om hvem de er («Jeg»), og hvem de ikke er (i dette tilfellet «De nyutdannede stakkarene»). Slik har jeg benyttet Foucault (2006) sitt teoretiske poeng om «en selv» og «de Andre» i analysen. Den grønne linjen er ment å vise hvordan praksis foregår på de tre forskjellige trinnene. At de to linjene er forskjellige, viser til forholdet mellom ideologi og strategi som jeg har tolket og forsøkt å vise i den øvrige analysen. Aksesystemet er bygd opp av diskurser (i modellen «D:»), noe jeg vil komme tilbake til i drøftingen. Her er det viktig å understreke at modellen er en tentativ arbeidsmodell av min oppfatning av én informants livsverden. Dessuten er den stilistisk og kun ment som en grov oversikt.

## 5.0 Litteraturredidaktiske posisjoner: ideologi og strategi

Hva viser så min undersøkelse av fire læreres posisjonering i samtale med meg om valg av skjønnlitteratur til bruk i undervisningen på ungdomstrinnet? Ettersom oppgaven har fulgt et ideologisk og et strategisk spor er det ingen avsløring i å svare med at lærerne posisjonerer seg ideologisk og strategisk, i det litterære rommet. Svaret på problemstillingen, avsløringen av funnene og oppgavens konklusjon er heller å finne i drøftingen og forklaringen av hva dette innebærer.

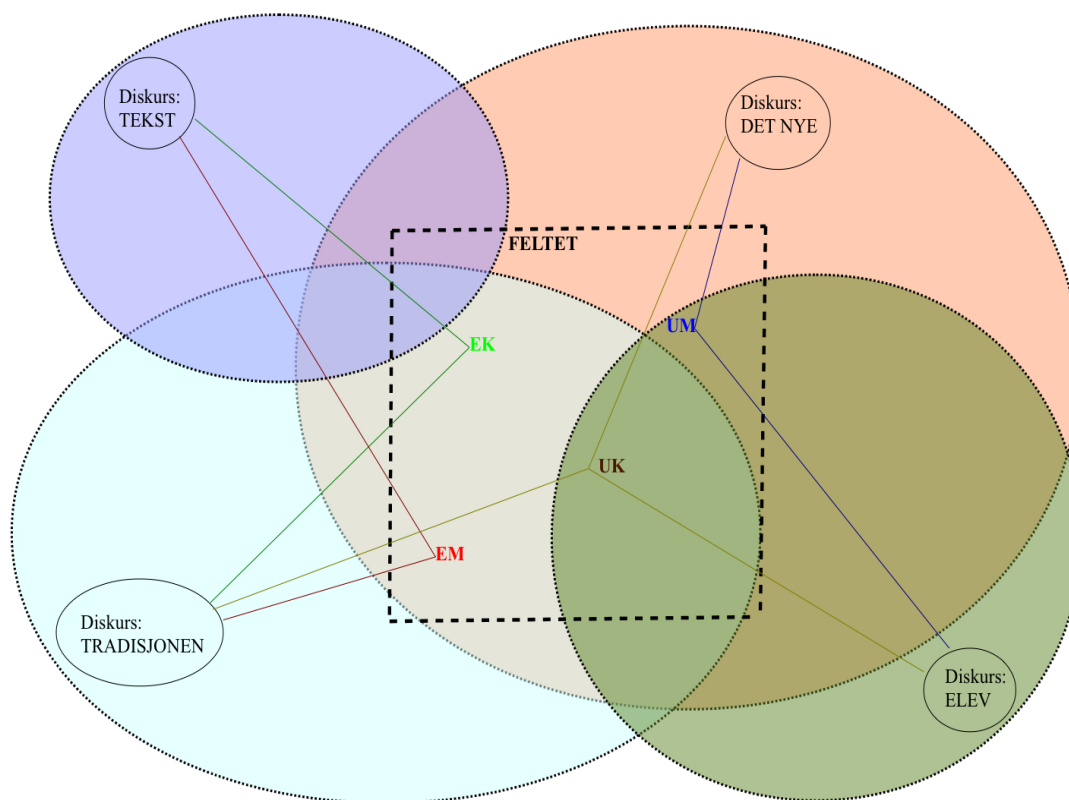
### 5.1 Det litterære rommets diskurser

En viktig del av svaret på min problemstilling ligger i forståelsen av det litterære rommet. Det er der aktørene befinner seg, påvirkning skjer og valg tas. Jon Smidt (2004) karakteriserer norskrommet som et resonansrom. Smidts forståelse ser ut til å være fundert i oppfatningen av de mange stemmene som møtes fra nær og fjern tid, og som slik skaper en slags klangbunn. Dette er også tilfellet med det litterære rommet, og som analysen har vist inneholder det et mangfold av stemmer. Men de er ofte uharmoniske. Spørsmålet er derfor om det litterære rommet i tillegg burde karakteriseres som et *dissonansrom*.

Basert på den foreliggende analysen vil jeg innledningsvis understreke distinksjonen mellom posisjon og diskurs. Jeg har gjennom min analyse funnet noen av de kjempende eller forhandlende diskursene som befinner seg i det litterære rommet, samt hvordan de – gjennom utsending av læreragenter – forsøker å fastlåse og definere svarene på de litteraturredidaktiske grunnspørsmålene. For diskursene innebærer dette at de får utøvet innflytelse på litteraturredidaktikken. For lærerne innebærer det at de løper diskursens ærend.

For å gi en oppsummerende oversikt over diskurser, deres ideologiske sentra og agentenes ideologiske posisjonering har jeg vedlagt en modell over disse på neste side. Fremstillingen er egnet til å skape inntrykk av at lærerne *er* slik og slik og at agentene har en slags essens som er mulig å avdekke. Med utgangspunkt i mitt relasjonelle syn, fundert i forståelsen av Bourdieu (2002), vil jeg understreke at dette ikke er min hensikt. For eksempel er det ikke slik at EM ikke uttrykker at han er opptatt av elevene, eller at UK ikke er tekstorientert. Og som jeg også forsøker å vise gjennom modellen, vil jeg understreke at det ikke er tale om noen faste relasjoner. Ongstad (1997) påpeker posisjonering som en kontinuerlig prosess, noe som innebærer mulighet for å ta i bruk ulike diskurser, eller bevege seg inn og ut av dem. Gjennom lærernes ytringer – tolket til ideologiske posisjoner – har jeg fått innblikk i denne «interessenes verden». Diskursene er ikke adskilte, men

kan i større eller mindre grad sies å være overlappende. Med bakgrunn i min forståelse av Derrida (2006), er det likevel interessant at diskursenes ideologiske sentra primært ser ut til å eksistere i relasjon til sine motstykker innenfor systemet av forskjeller. Det er viktig å understreke modellens stilistiske karakter, og den er ikke i seg selv dekkende for posisjonene og deres tilhørighet til de ulike diskursene.



Som det fremgår av modellen<sup>7</sup> er en av diskursene som har gitt seg tilkjenne den jeg kalt *tradisjonen*. Eldre mann kan gjennom sin posisjonering sies å være representant eller agent for denne. Diskursen er ideologisk sentrert rundt klassiske verk med det formålet at de fungerer som kulturelt fellesskap og utgangspunkt for mening. Diskursen er til stede i gjeldende læreplan, uttrykt som «plattformer for forståing», men ikke i særlig grad under kompetansemål. Det er dessuten

<sup>7</sup> Feltet er som definert tidligere plassen hvor agentene kommer for å omsette sin ideologi til praksis og er hierarkisk ordnet. Dette er ikke tilfellet i denne stilistiske modellen. Plasseringen av posisjonene innenfor feltets rammer er tilfeldig. Dette gjelder imidlertid ikke strekene mellom diskurs og posisjon som er ment å vise noen av koblingene slik de er fremkommet i analysen.

avgjørende for diskursen at tradisjonen blir formulert som en eksplisitt kanon, noe som ikke er tilfelle i *LK06* på nåværende tidspunkt. Som forsvarer av litteraturen som tradisjon kan den, som også EM gir uttrykk for, arbeide imot det den oppfatter som en oppløsning av kanon som noe selvsagt, bestandig og stabilt i en tid som kanskje kjennetegnes av ustabilitet. I innledningen beskrev jeg en modernitet i oppløsning med å si at autoriteter utfordres og selvsagtheter betviles. Denne situasjonen kan skape vanskelige levekår for en tradisjonsdiskurs hvor litterære valg følger av seg selv – hvilende på sin *selv-følgelighet* – som en overlevering fra en generasjon til den neste. Ettersom kanon som udiskutabel tradisjon kan hevdes å være avslørt, er tradisjonsdiskursen en noe nostalgisk diskurs, noe EMs bruk av uttrykksmåtene «stensiler», «gagns menneskje» etc. fungerer som et uttrykk for. Diskursen ser ut til å være orientert rundt et sentrum som er skeptisk til utviklingen av norskfaget med sin kanonløse læreplan. Den gir derfor, slik jeg tolker den, uttrykk for at den er bekymret for det som den ser på som det grunnleggende i norskfaget og skoleoppdraget som sådan. Da sistnevnte er et produkt av opplysningstiden, kan diskursen betraktes å være en del av en større modernitetsdiskurs med sterk tro på opplysning, fremskritt og felles mening som i tillegg forsøker å få innflytelse på skjønnlitterære valg.

En komplimentær diskurs er den jeg har kalt *det nye*. Den er komplimentær fordi det er en diskurs som primært blir til i sin kamp mot tradisjonen. Slik sett utfyller de hverandre og er stående diametralt til hverandre og utgjør derfor det binære opposisjonsparet det nye-tradisjonen innenfor systemet av forskjeller, slik jeg forstår Derrida (2006). UMs posisjon i samtale med meg kan sies å være en representant for denne diskursen, da hans ideologiske posisjonering skjer ved bruk av bestemte uttrykksmåter («nedstøvet», «påtvunget», «leselyst» etc.) som slik fungerer som diskursmarkører for denne opposisjonsdiskursen. Disse bidrar til å ta avstand fra tradisjonen. Liberale verdier som valgfrihet og den enkelte elev i sentrum, er diskursens ideologiske sentrum. Den vil blant annet gjennom fritt litteraturvalg – med argument om å fremme leselyst – frigjøre seg fra arven som generasjonene før den har samlet med seg. Slik sett er den en «fademordets diskurs». Den ser på historien som en byrde og der hvor tradisjonsdiskursen henter sine idealer fra fortiden, henter denne sine fra fremtiden. Interessant er det å merke seg at selv om de to diskursene kjemper mot hverandre, kan de sies å befinne seg innenfor det samme epistemet, slik jeg forstår begrepet hos Foucault (2006). Det er tydelige humanistiske idealer som kan sies å ligge til grunn for begge, og ettersom skolen i seg selv er produkt av opplysningstiden og slik sett et modernitetsprosjekt, er det kanskje rimelig at alle diskursene i det litterære rommet er preget av dette.

Tradisjonsdiskursen er til dels overlappende med den *tekstorienterte*, noe som viser hvordan

diskursenes grenser er vanskelig å trekke opp. EK kan gjennom sin posisjonering i samtalen sies å representere sistnevnte. I denne er litterær kvalitet viktig, men er noe overlappende med tradisjonen fordi de ønsker å inkludere mange av de samme verkene, som også Weinreich (2004) påpekte i sin beskrivelse av klassiker- og kvalitetsliste. Uttrykksmåten «de gode gamle fortellingene» viser tydelig denne overlappingen fordi den inkluderer både «god» og «gammel». Når det gjelder litterær kvalitet, finnes denne universelt ifølge tekstdiskursen, og det er ingen tvil om at det er forskjell på god og dårlig litteratur, rent objektivt. Diskursen kan slik sies i større grad å tilhøre innenfor litteraturvitenskapen enn litteraturdidaktikken, fordi den står i fare for å blir for tekstorientert med fokus på immanens. Det er derfor lite trolig at en diskurs som primært er opptatt av teksten på en slik måte vil få det nødvendige gjennomslaget i norskfaget til å definere dets litterære rom. Samtidig kan argumentet om fokus på teksters iboende egenskaper, hente næring og støtte i det manglende fokus på litteraturen som litteratur i *LK06*. Diskursen, som fokuserende på formmessige trekk ved litteraturen, er lite til stede i gjeldende læreplan.

I modellen innehar UK den eneste posisjonen som tydelig er tilknyttet tre diskurser. UK sin posisjonering er det beste eksemplet på at diskurser kan kombineres, er overlappende og at posisjoneringen skjer kontinuerlig. Jeg kan vektlegge den ene og si at hun er agent for den fjerde diskursen, *det elevorienterte*. Dette er en diskurs som alle lærerne til en viss grad befinner seg innenfor, da den er sterkt representert i feltet. Alle må ta hensyn til eleven i større eller mindre grad. Denne befinner seg i utgangspunktet diametralt til det tekstorienterte, som UM gjorde klart gjennom sin posisjonering. Tekst-leser-diskursene utgjør således et binært opposisjonspar innenfor det litterære rommet som et system av forskjeller. Ettersom eleven er i sentrum, er diskursen temmelig overlappende det nye, men kan godt (som UK gjør) kombineres med et tradisjonssyn, nettopp for elevens eller individets del, slik Olsen (1986) beskrev som en rettighet. Diskursen kan sies å prege læreplanen som nettopp er opptatt av den enkelte elev og dennes behov. For denne diskursen er spørsmål om litterær kvalitet og teksters iboende egenskap av prinsipp mindre interessant enn hva den enkelte elev måtte synes om den.

## **5.2 Ideologi og lærerhabitus**

Et spørsmål som følger av problemstillingen og analysen, er *hvorfor* lærerne posisjonerer seg slik som de gjør, dvs. hvorfor de blir rekruttert som agenter for visse interesser. Schaanning (2000) skriver at handlingsorienterende mening primært skapes gjennom kulturell overlevering. Det er denne påstanden jeg tar utgangspunkt i når jeg anvender habitusbegrepet for å belyse posisjoneringen, fordi den kulturelle overleveringen kan være delaktig i rekrutteringen. I analysen

av mine informantere yringer mener jeg å finne et mønster i sammenhengen mellom informantenes ideologiske posisjonering og deres opphav som lærere. Dette er selvsagt en sammenheng basert på min oppfatning og tolkning av ideologisk tyngdepunkt og vektlegging. Habitus vil, som også Varkøy (2003) påpeker, preges av dens sosiale opprinnelse og vil videre komme til uttrykk i individenes handlingsmønstre. Hvis lærerne er i besittelse av noe som kan kalles «lærerhabitus», må denne nødvendigvis være preget av deres utdanning og begynnende lærergjerning<sup>8</sup>.

EK opplyser at hun startet sin lærergjerning under *L97*. Analysen viste at hun selv trekker frem denne læreplanen, og ikke *LK06*. *L97* hadde, i motsetning til *LK06*, en sterk litterær styring og et generelt sterkere litterært fokus, noe som er overlappende med hennes ideologiske posisjonering (tekstnær). Hun er dessuten utdannet litteraturviter og kan slik ha fått formet sin lærerhabitus gjennom utdannelsen. Hun taler som kjent for å innføre kanonlisten fra litteraturvitenskap i ungdomsskolen, et tiltak hun muligens ikke hadde foreslått hvis hun selv ikke hadde hatt litteraturvitenskapelig utdanningsbakgrunn.

EM kan også sies å tilkjenne sin lærerhabitus, da denne primært er formet rundt midten av forrige århundre. Som jeg har opplyst tidligere, begynte EM sin lærergjerning samme året som *M74* ble innført, i 1974. Selv om den læreplanen muligens tok et oppgjør med de foregående, ser ikke dette ut til å være tilfelle for EM. Kanskje hadde hans ideologiske posisjonering vært annerledes og mer i tråd med *M74* som ideologisk sentrum hvis han hadde startet sin praksis noen år senere. Dette hevder jeg fordi tradisjonsdiskursen ser ut til å prege hans posisjonering i stor grad. Dette kan henge sammen med at hans utdanning og forming som lærer var preget av den foregående planen og de strømningene som denne var et resultat av, som eksempelvis nasjonsbygging, som Smidt (2005) skriver. I forbindelse med EM vil jeg trekke frem den «naturlige» bruken av «gagns menneskje», som kan være et tydelig spor av EM sin lærerhabitus.

UK er under utdanning, noe som er interessant i relasjon til spørsmål om hennes lærerhabitus. Ettersom hun viser seg noe vandrende i sin ideologi, kan det tyde på at hennes habitus er «under konstruksjon». Hun er på nåværende tidspunkt i ferd med å formes som lærer gjennom sin utdanning. Som vi har sett, er hennes lærerkollegium et lite styrende og tydelig diskursivt fellesskap. Dette kan sies å pålegge utdanningsinstitusjonen et større ansvar vedrørende formingen.

---

<sup>8</sup> «Lærerhabitus» må nødvendigvis henge sammen med informantenes ordinære habitus som i større grad handler om oppvekstmiljø etc. Dette er imidlertid forhold som jeg ikke har kjennskap til og heller ikke vil spekulere i.



UM sin lærerhabitus ser ut til å være formet av *LK06*. Slik jeg tolker det, er det han som gjennom sin ideologiske posisjon ligger nærmest gjeldende læreplan. Han ser ikke ut til å ha en lærerhabitus preget av lesing av obligatoriske klassikere og er spesielt orientert mot eleven og dennes behov. Interessant er det likevel at han har sin utdanningstyngde primært i samfunnsfag. Slik sett kan hans lærerhabitus som norsklærer også være uferdig, men primært under påvirkning av lærerkollegiet, noe hans strategiske posisjonering peker på (noe jeg vil komme tilbake til).

Habitusbegrepet har belyst empirien og slik sett bygget opp under påstanden om at vi på sett og vis er påvirket av den tiden vi er født inn i, og at våre handlinger til en viss grad vil kunne være determinerte av den kulturelle overleveringen. Gee (2008) hevder at enhver ytring eller handling har sine koordinater som plasser dem i tid og sted, noe som på sett og vis gjør det til en tilfeldighet hvilken posisjon en «får tildelt». Lyotard (1984) ser ut til å ha en liknende – og i større grad desentralerende oppfatning – når han karakteriserer individer som reléer i store nettverk. Denne desentraliseringen av jeg'et gjør lærerne til brikker i et spill – offer for spatiale og temporale tilfeldigheter – noe som bringer inn spørsmålet om fri vilje-determinisme. Interessant med bruken av «relé» er at ordet ikke bare betegner et knutepunkt som eksempelvis sender strøm videre, men som også forsterker signalet. Ved å betrakte lærernes posisjoner som reléer, kan disse sies å videreformidle og forsterke ideologier som i utgangspunktet er helt tilfeldig overlevert.

Slik jeg ser det, er det et determinerende element til stede i lærernes posisjonering om valg av litteratur, men ikke i absolutt forstand. Det vil ikke være mulig å forutse hvordan disse lærerne vil handle – dvs. velge litteratur – i fremtiden. Samtidig kan det kan argumenteres for at det er en sammenheng, når valgene først er tatt. Som det fremkommer hos Bourdieu & Wacquant (1993), er habitusbegrepet blitt til gjennom et ønske om en frigjøring fra objektivismens tanke om mekanisk og determinert handling uten et handlende og aktivt subjekt, eller agent. Likevel ser det ikke ut til å være helt tilfeldig forhold mellom ideologisk posisjonering og begynnelsen på informantenes lærergjerninger. Habitus kan derfor sies å befinne seg på kontinuumet mellom det binære opposisjonsparet fri vilje-determinisme. Et interessant poeng i så henseende, er at kunnskap eller bevissthet om «jeg» som et slags produkt av tid og sted, kan ha mye å si for den enkelte lærers innvirkning på egne valg. Hvis en lærer er klar over sin egen habitus, kan han enklere handle uavhengig av den, på sett og vis ved å opponere mot seg selv og sitt opphav. Slik sett ligger det et emansipatorisk potensial i habitusbegrepet: habitus' belysning av lærernes posisjonering kan bidra til bevissthet rundt – og til en viss grad frigjøring fra – de styrende og determinerende strukturer som den kulturelle overføringen kan innebære.

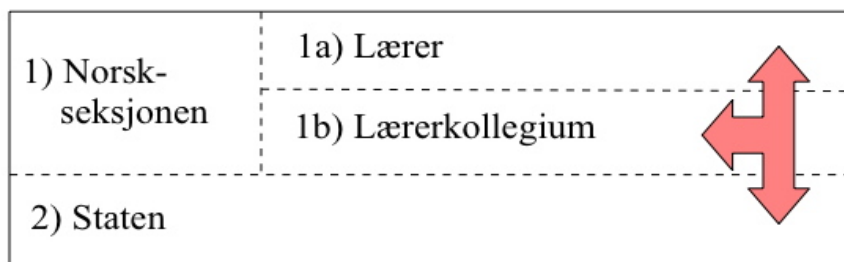
Med henblikk på funn av lærerhabitus er det interessant å ta opp spørsmål vedrørende nye læreplaners gjennomslagskraft i litteraturredidaktikken og skolen forøvrig. At gjeldende læreplan er den viktigste premissleverandør for den enkelte med hensyn til valg av litteratur er ifølge mine funn en påstand med modifikasjoner. Hvis lærere har en tendens til å være orientert rundt en viss tids ideologi hvor de selv fikk formet sin lærerhabitus, kan det være begrenset hvor stor innflytelse nye planer vil få. EM begynte sin praksis samtidig som *M74*, men kan likevel se ut til å ikke dele dennes ideologiske sentrum. Jeg kan ikke si at dette gjelder generelt for den norske lærerstanden, men tendensen i mitt materiale er tydelig. Det er bare UM som selv trekker frem *LK06*. For EK og EM spesielt, virker den å være lite handlingsorienterende. Dette tolker jeg å ha sammenheng med den lave graden av styring. Interessant i metodologisk sammenheng er at bruken av det semistrukturerte livsverdenintervjuet, slik jeg finner det beskrevet hos Kvale & Brinkmann (2009), har med sin fleksibilitet gitt informantene mulighet til å trekke frem (samt ikke å trekke frem) aspekter ved de litteraturredidaktiske temaene. Hvis jeg selv hadde spurt spesifikt om *LK06* som fast spørsmål, ville jeg ikke funnet at det bare var UM som selv trakk frem gjeldende læreplan.

Ettersom materialets omfang er svært begrenset, genererer ikke mine funn noe generaliserbar kunnskap. Samtidig vil jeg argumentere for denne kvalitative undersøkelsens overførbarhet med utgangspunkt i min forståelse av Johannesen, Tuft, & Kristoffersen (2009) sin beskrivelse av overførbar kunnskap. Hvis konteksten er tilnærmet lik for mange av Norges lærere som for mine informanter, kan det se ut som at det til enhver tid er store deler av lærerstanden som ikke benytter gjeldende læreplan i særlig stor grad, når det gjelder valg av litteratur. Forholdet mellom styringsdokumentet og den som skal utføre dette i praksis, kan således karakteriseres som post festum. I denne karakteristikken ligger det en oppfatning om at de to er forskjøvet i relasjon til hverandre. For UM var kanskje ikke innføringen av *LK06* å regne som en innføring, men den eneste læreplanen han kjenner til. For EM var kanskje innføringen av *LK06* bare enda en plan blant mange.

### **5.3 Feltet: Fra ideologi til strategi**

Basert på min tolkning av informantenes livsverden, analytiske blikk på læreplanen og lesning av litteraturredidaktisk teori, finner jeg det hensiktsmessig å betrakte det litterære rommet som et felt bestående av to nivå, hvorav det første er ytterligere inndelt i to. Som det fremgår av modellen nedenfor, har jeg valgt å snu skolens formelle hierarki. Staten innehar det formelle ansvaret og praktiserer dette gjennom imperativ som læreplan, lovverk etc. Fokuset i min oppgave er imidlertid på makten og ansvaret den enkelte lærer har som følge av det utvidede handlingsrommet, og er

derfor plasser øverst. Pilen og de stiplede linjene er ment å vise at diskursene befinner seg i større eller mindre grad på alle nivå, samt at sistnevnte påvirker hverandre konstant.



Som analysen har vist, er det en viss forskjell på informantenes ideologiske og strategiske posisjonering. Kanskje er det i spenningsforholdet mellom disse størrelsene – i det de viser til ulike strata – jeg har oppdaget de mest interessante funnene. Ettersom jeg ikke har observert hva som faktisk praktiseres, er det vanskelig å si hvilke valg som foretas og hvorfor. Drøftingen av forholdet mellom ideologi og strategi og eventuelle påstander om dette er derfor underlagt et konstant forbehold, fundert i metodens begrensninger.

Som analysen har vist, ser eksempelvis UM ut til å posisjonere seg ideologisk annerledes i sitt syn på litteraturdydidaktikken og valg av litteratur enn det han av strategiske årsaker gjennomfører i praksis. Det kan det være ulike årsaker til. I teorikapitlet karakteriserte jeg min forståelse av posisjoneringsbegrepet som en relasjonell substans, noe jeg nå ønsker å understreke. Det kan nemlig være på grunn av UMs oppfatning av intervjusituasjonen og meg som samtalepartner, at jeg oppfatter dette spenningsforholdet mellom ideologi og strategi. Slik sett kan selve intervjusituasjonen ha mye med posisjoneringen å gjøre, noe som også berører spørsmålet om reliabilitet (Kvale & Brinkmann, 2009). Ettersom jeg ikke er en del av lærerkollegiet med innblikk i dettes utvelgelsespraksis, kunne UM og lærerne ellers i større grad være «frie» eller tydelige, med hensyn til sin egen ideologi. Jeg skal heller ikke utelukke at sistnevnte kan være et rent produkt av samtalsituasjonen, noe habitusbegrepet imidlertid argumenterer imot. For å belyse poenget om situasjonsavhengigheten, kan situasjonen som oppstod med utgangspunkt i samtalsituasjonen mellom oss, sammeliknes med en tenkt samtale om valg av litteratur ved kopimaskinen en mandag morgen mellom UM og en av de erfarne i redaksjonen. Sett i lys av konteksten, er det nærliggende å anta at posisjoneringen kunne blitt noe annerledes, nettopp på grunn av UM sin oppfatning av situasjonen (i tillegg til den erfarne sin oppfatning, som kanskje ville ha sett på seg selv som erfaren i møte med en uerfaren).

Bakhtin (2005) kan belyse situasjonsavhengigheten gjennom talesjangerbegrepet. Slik jeg forstår dette, sier det at ytringen blir til i ytrereens oppfatning av talesjangeren førstnevnte skal inngå i. Interessant med talesjangeren er at den ikke nødvendigvis begrenser seg til den umiddelbare samtalsituasjonen, akkurat som «stemmer» ikke bare er de faktiske stemmene som høres i lokalet. Adressiviteten er det som gjør enhver ytring til svar samtidig som den fordrer nye. Et eksempel kan være når EK sier at hun savner de gode gamle fortellingene. Ytringen kan sies å komme som et svar til de som har fjernet disse, samtidig som den ber dem om å gjenninnføre dem.

Spesielt interessant er det å påpeke min tolkning av UMs ideologiske posisjonering til å være nærmest gjeldende læreplan av de fire, blant annet på grunn av hans lærerhabitus. Schanning (2000) hevder at handlingsorienterende mening ikke har noe særlig gjennomslagskraft når den kommer utenfra (jf. nivå 2 i modellen) sammenliknet med det som avgjøres internt i diskursive fellesskap ved intersubjektiv enighet (jf. nivå 1b). Jeg ser det slik at UMs lærerkollegium som intersubjektivt fellesskap har en annen ideologisk diskurs som gjeldende, enn UM selv har. Dette fører til at UM inngår kompromiss med sin egen ideologiske lærerhabitus for å bli opptatt i lærerkollegiet, noe han opplever som en nødvendighet. Selv om UM er nærmest gjeldende læreplan, får han altså minst gjennomslag i praksis av de fire.

#### **5.4 Handlingsrommet i det litterære rommet – overlatt til lærerrommet**

Lærerkollegiet (nivå 1b) har som redaksjonelt fellesskap sin diskurs, sitt tingenes tilstand. I dette ser det ut til å ligge en «enighet» om hva som er «en selv» og «det andre», slik jeg forstår mine funn i lys av Foucault (2006). Det betyr at hver enkelt skole vil ha sin rådende diskurs, med det resultatet at noen sitter i posisjon og noen i opposisjon. Den intersubjektive «enigheten» kan slik sett karakteriseres som et resultat av en maktrelasjon, slik jeg forstår samme forfatter. Den som vil forandre på dette, som UM har gitt uttrykk for, har som Machiavelli (2009) skriver, en vanskelig oppgave. EK og EM er en del av det etablerte ved sine skoler. EK er muligens for tekstobjektiverende med hensyn til å oppnå fullt gjennomslag for sin ideologi, og posisjonerer seg derfor strategisk heller mot tradisjonen i sin egen redaksjon. Disse er som vi har sett, to ganske overlappende diskurser og en slik vending byr på få problemer. For EM innebærer strategien å sette til side sin egen personlige smak for heller å representere tradisjonen, nettopp for å bevare tingenes tilstand. For UM synes det mer hensiktsmessig og lettere å bli opptatt i det bestående fremfor å forandre det.

På grunn av kraften av handlingsorienterende mening det diskursive fellesskapet tilbyr, er det dette ifølge mine funn, som i realiteten får definere svarene på de litteraturdidaktiske grunnspørsmålene og slik sett velge skjønnlitteratur. Læreplanen (nivå 2) og den individuelle lærers ideologi (nivå 1a) blir overstyrt av fellesskapet (1b) og dettes strukturerende egenskaper som felt, hvor ulike typer agenter blir tildelt posisjoner som på sett og vis virker determinerende på utfallet (valg). Muligens er det følgelig tale om en slags dobbel determinisme i mine funn. For det første determinerer habitus (til en viss grad) og for det andre determineres denne i møte med en sterk(ere) struktur. Det er altså ikke litteratursynene og deres ideologi i seg selv som er det styrende, men fellesskapene som forvalter dem.

Interessant er det at UK med sin strategiske vippeposisjon, ser ut til å stå noe fritt sammenliknet med de tre andre. Det er vanskelig å vite noe om hennes lærerkollegiums ideologi og kanskje er den ikke særlig sterkt uttrykt, nettopp på grunn av fysisk spredning. Dette kan bygge opp under en påstand om at arbeid i team, i tillegg til å ha mange positive sider, også vil kunne være preget av en kamp hvor noen vinner og noen taper. Hvis det attpåtil er tale om et felt hvor det settes pris på visse ideologier, vil noen interesser tape gang på gang. Slik vil det foregå en implementering av opposisjonen i posisjonen, som i UMs tilfelle. Posisjonens evne til dette vitner om et sterkere fellesskap enn individ, noe som kan føre til en reproduksjon i lærerstanden. Samtidig er det nærliggende å tro at den intersubjektive enigheten, tingenes tilstand, vil forandre seg over tid hvis flertallet har annen ideologi. Dette er noe som, basert på mine funn, synes plausibelt ved et større generasjonsskifte.

Jeg skal ikke konkludere med at fri vilje ikke eksisterer. En slik påstand har jeg ikke belegg for. Det kan imidlertid se ut som om informantene ikke alltid benytter seg av den, og grunnene kan være flere. Habitus kan være én grunn og hvis den har gitt informantene en posisjon i tid og sted, vil de muligens handle ut fra denne. En annen grunnen kan være tryggheten ved å være en del av lærerfellesskapet og la dette treffe valgene. Kanskje gjelder det de fleste av oss. I en tid hvor svarene er mange og ikke gitte på forhånd, er det fint å få dem fra noen. Slik slipper vi å velge selv.

### **5.5 Hvilke diskurser er styrende i norskfagets litterære rom?**

Ettersom samtalene meg og informantene imellom dreide seg om valg av litteratur, er det interessant å nevne hvilken litteratur som ble trukket frem av flere. Alle informantene nevnte noe litteratur i forbindelse med ulike tema. Som analysen har vist, var det flere av informantene som på en eller annen måte nevnte *Peer Gynt*, nærmere bestemt tre av fire. Enten som representant for det

beste som hos EK, eller det verste som hos UM. Interessant er det at det var kun denne som ble trukket frem av flere enn én informant. Selv om ikke dette gir grunnlag for noen generalisering, kan det tyde på at *Peer Gynt* er i en særstilling sammenliknet med annen litteratur som ble nevnt. Den er en størrelse som alle må ta stilling til, altså *er den her*, som et slags orienteringspunkt. Weinreich (2004) hevder at lister vil eksistere uavhengig av formulering eller ikke. Frekvensen av *Peer Gynt* i intervjuene kan støtte opp under en slik påstand.

Muligens er det slik at Ibsens stykke er en selvsagt klassiker som er til stede ved de fleste norskseksjoner landet over. Grunnene til at teksten brukes i dag og eventuelt fungerer som et orienteringspunkt, kan selvsagt være mange. For å knytte det til min analyse og mine funn, vil jeg hevde at en av grunnene er at den er godtatt av rådende diskurs i det litterære rommet. Slik jeg ser det, er dette tradisjonsdiskursen. Jeg tolker denne til å ha *Peer Gynt* som sin fremste litterære representant. UM sin ideologi om å forkaste tradisjonen, ser ifølge mine funn ikke ut til å definere det litterære rommet da tradisjonen står sterkt i de diskursive fellesskapene. Hans opposisjonelle ideologi ser ut til å bli marginalisert av posisjonen de etablerte innehar ved hans norskseksjon. EKs litteraturvitenskapelige ideologi blir også marginalisert, men uten store følger for EK som også er opptatt av at noe litteratur skal være selvsagt. UK er noe vandrende, men trekker også frem tradisjonen som viktig. Hun ønsker bare selv å definere hvorfor den er verdt å lese. Slik sett er hun også i opposisjon til at noe er selvsagt, samtidig som valgene i praksis forblir de samme.

EM er ifølge mine funn, agenten som representerer de sterkeste interessene i det litterære rommet. Samtidig ser det ut til at *det nye* begynner å få et stadig sterkere fotfeste i litteraturdidaktikken. Med grunnlag i et mulig forestående generasjonsskifte i Skole-Norge, kan det gå mot en omveltning i «tingenes tilstand».



## 6.0 (Post)didaktiske implikasjoner

I dette avsluttende kapitlet ønsker jeg å benytte meg av min «kommunikative fornuft» slik jeg forstår den beskrevet av Schaanning (2010). Den er basert på subjekt-subjekt-relasjonen jeg har inngått med lærerinformantene, læreplanen og teorien. Jeg vil passe meg for å kalle det følgende for anbefalinger. Jeg ser heller på det som noen reflekterende bemerkninger vedrørende eventuelle implikasjoner dette prosjektet kan ha for litteraturredidaktisk praksis. Om ikke for andre, så i hvert fall for meg selv som fremtidig lærer. Den forestående revisjonen av læreplanen er et motiverende insentiv og kapitlet kan i tillegg betraktes som et innlegg i den forbindelsen.

Behovet for en didaktikk som er i stand til å ta innover seg den nye situasjonen er reelt.

Neologismen «postdidaktikk» svarer slik sett til dette og bringer i denne avslutningen med seg en rudimentær skisse av en didaktikk basert på mine svar på de litteraturredidaktiske grunnspørsmålene. Slik sett er ikke dette bare en avslutning, men også en begynnelse.

### 6.1 De postdidaktiske grunnspørsmålene

Med hensyn til skjønnlitteratur, tillater jeg meg å stille spørsmål ved Kunnskapsdepartementets oppdragsbrevs beskrivelse av læreplanen som «forvalter av et betydelig kunnskapsinnhold». Slik jeg ser det, tar formuleringen det for gitt at litteraturen forvalter seg selv, uten at den er eksplisitt formulert. Det kan imidlertid se ut til, basert på uttalelsene den yngste informanten har kommet med, at litteratur «forsvinner» for hver nye lærergenerasjon. Muligens er det et resultat av en naturlig distansering fra den foregående generasjonen. En eventuell skjult kanon vil slik sett være i en kontinuerlig prosess og samtidig som noen faller av, vil det også komme nye bøker og forfattere til. Til enhver tid vil det eksistere en relativt stabil sfære av bøker de fleste lærere er orientert rundt. Om vi likevel ønsker å bevare en bok utover dens «naturlige» tid, må vi selv gjøre dette. Problemet er som sagt at kanon som en fortelling om den seriøse, utvalgte og gode litteraturen er avslørt. Det UM og UK sier er sant: Tekster kan ikke bare forbli selvsagte og urørlige. Følgen av avsløringen er at litteraturen ikke bør velges bare på grunn av tradisjon, uten at dette gjøres klart for elevene. Men innebærer avsløringen en rettfærdiggjøring av en forkasting?

Postdidaktikeren sier ikke til sine elever at det er *likegyldig* hva de leser, men sier tvert imot med bakgrunn i at det er *like gyldig*: «Det er vi selv som bestemmer om noe betyr noe og hva som er bra». Dette er postdidaktikerens måte: Han er fullstendig klar over at kanon er en av de avslørte fortellingene, samtidig som han gjerne forteller den som fortelling. Hvis vi i norskfaget vil at kanon



skal være et sett av viktige tekster, så er den det. Slik jeg ser det, må derfor postdidaktikken la elevene ta del i kanondebatten, noe de ikke får hvis det ikke finnes noen kanon. EM sa at verden har vært slik som den har vært og stilte samtidig spørsmål om ikke kanon nettopp derfor er et godt utgangspunkt for diskusjon. Hvorfor ikke problematisere, herje med og dekonstruere kanon daglig, men fortsatt lese den?

Det EM sier er sant. At noen tekster har vært med hele skolehistorien er ikke i seg selv et godt argument for forkasting. Jeg støtter meg således til hans forslag om en helt konkret løsning i retning av en sterkere styring i læreplanen. Læreplanen kan bestå av et sett av tekster som er felles for alle, samt en valgfri del. Den valgfrie delen vil ivareta de fordeler – og ulemper – handlingsrommet gir den enkelte lærer. Den kanoniske delen vil skape og vedlikeholde det kulturelle fellesskapet, eller «plattformer for forståing» som uttrykt i læreplanen. Et polemisk argument for å velge for lærerne, er at de uansett ser ut til å finne noe(n) som velger for seg, være seg egen lærerhabitus eller lærerkollegiet. En kanondel og en valgfri del kan i så henseende tenkes å slå positivt ut. Når tradisjonen blir ivaretatt i form av en eksplisitering i læreplanen, vil den enkelte kunne stå friere til selv å velge utenom det «tradisjonelle».

Den eksplisitte kanon kan likevel ikke være en liste over selvsagtheter. Et viktig poeng med å ha den, blir nettopp å kritisere den. Altså leser vi *Peer Gynt* og spør samtidig: hvorfor i all verden leser vi *Peer Gynt*? En obligatorisk kanon bør etter min mening ledsages av en obligatorisk kanondebatt, noe som i så fall også kan formuleres i gjeldende læreplan. Som jeg har pekt på, er det usikkert hvor mye *LK06* er styrende for lærernes valg av litteratur og arbeid med denne. Forslaget om en obligatorisk kanon og kanondebatt kan slik virke i uoverensstemmelse med læreplanens «tingenes tilstand».

Styringen som kan sies å være i det behandlede kompetansemålet, ser i størst grad ut til å dreie seg om den tematiske siden ved sammenlikningen mellom den eldre og nyere litteraturen. Den tematiske litteraturundervisningen kan imidlertid synes noe snever. Med tanke på at det er arbeid med *litteratur* kompetansemålet tar for seg, er det nærliggende å stille spørsmål om hva det er som gjør litteratur til litteratur? Grunnen til at konkrete eksempler på uttrykksmåter er utelatt etter kolonet i kompetansemålet synes uklar. Kan ikke ny og eldre litteratur sammenliknes med hensyn til form? Det EK som litteraturviter sier er sant. Etter samtale med henne er jeg opptatt av at fokus på den litterære formen ikke forsvinner. Jeg vil påstå at om vi bare skal lese *Et dukkehjem* for å diskutere likestilling, så burde vi kanskje bare diskutere likestilling. Og hvis *Peer Gynt* primært er

en gründer, livsnyter og løgner kan vi vel likeså godt lese om Donald Duck som langt på vei er den samme figuren? Poenget mitt er at forskjellen mellom ulike litteratur primært ligger i dens form.

Et kort og godt eksempel på en postdidaktisk arbeidsmåte kan derfor være diskursanalyse. Ettersom jeg selv har benyttet en slik tilnæringsmåte basert på teori av Bakhtin, vil jeg argumentere for det fruktbare ved denne tilnæringsmåten. Når det gjelder *Et dukkehjem* som ytring, vil måten likestillingen fremstilles på, temaet *likestilling* og disses *relasjon* til andre ytringer bli like viktige da de står i et avhengighetsforhold til hverandre. En slik måte fordrer imidlertid nærlesning av litteraturen ettersom de adressative og referensielle aspektene alltid vil henge sammen med detaljer i det ekspressive aspektet. Jeg henviser forøvrig til Skaftun (2009) for et interessant og givende innblikk i diskursanalytisk tilnæringsmåte.

## 6.2 Postdidaktikken og skoleoppdraget

I avhandlingen har jeg ønsket å vise mangfoldet av stemmer i det litterære rommet, uten å vurdere deres sannhetsgehalt. Dette er metodologisk muliggjort av min relativistiske innfallsvinkel som også postdidaktikken kan sies å hvile på. Relativismen er ikke noen fremmed i dagens skole ettersom den kan sies å være det nødvendige grunnlaget for størrelser som empati, kulturforståelse og evnen til å forstå ulike perspektiv. Hensikten med å sette i gang denne metadiskusjonen om kunnskap og viten i skolsk sammenheng er å poengtere noe av det viktigste for den postdidaktiske praksisen. Elevene får selv ta del i metadiskusjonen, noe som skaper en reell subjekt-subjekt-relasjon mellom lærer og elev.

For oss pedagoger kan imidlertid relativismen betraktes som en trussel mot vårt definerte oppdrag og autoritet. Oppdragelse forutsetter gjerne at det finnes noe bra/dårlig, sant/usant, rett/galt etc. som elevene kan bli oppdradd til, eventuelt få overlevert fra oss. Postdidaktikeren er likevel ikke redd for relativismen, men vender den til sin og elevenes fordel. Metaforisk kan postdidaktikken sies å innebære å stå på kanten av stupet og stirre ned i nihilismens avgrunn, før en selv tar steget vekk fra den. Da blir det klart at meningen ikke finnes gitt av seg selv, men må skapes. Der nihilisten påpeker at det ikke er mening i å si noe mer om en bok fordi den i seg selv er *meningsløs*, vil den relativistiske postdidaktikeren si at det alltid er mer å si fordi det alltid er mer mening å finne.

Lærerinformantene har ut fra sine ståsted vist at det finnes gode begrunnelser for ulike valg av skjønnlitteratur. Disse handler om eleven, litteraturen, skolen, samfunnet og lærerkollegiet for å nevne noe. I den nye situasjonen er det tvilsomt om det lar seg gjøre å finne de beste eller sanne

svarene på de litteraturredaktiske grunnspørsmålene. Disse «finnes» ikke – i den forstand at de ikke er mulige å finne – objektivt. Den potensielle sannheten ligger således i de forskjellige, subjektive synene. En bok, arbeidsmåten og formålet kan følgelig være både best og dårligst. Slik sett viser det postmoderne oss det umulige med skolens litterære virksomhet, samtidig som den viser det mulige.

## Referanseliste

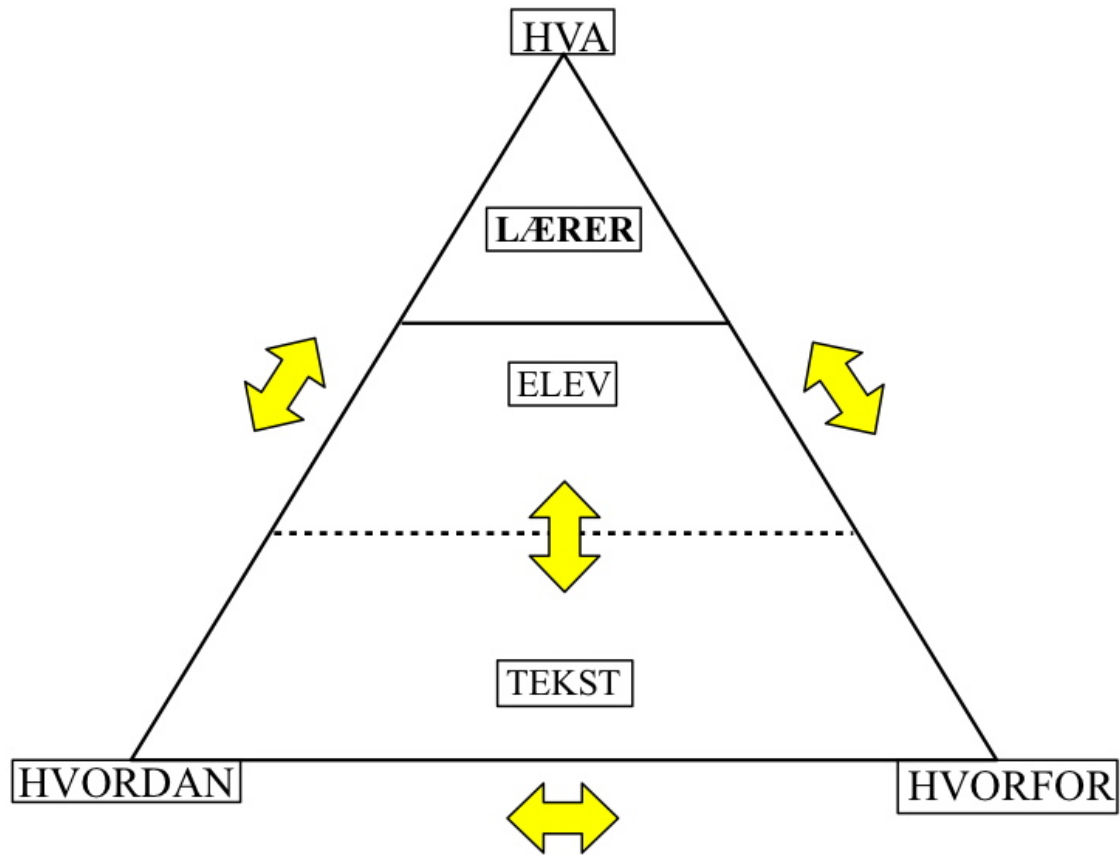
- Appignanesi, R. & Garratt, C. (1997). *Postmodernisme for begynnere*. (Oversatt av Eva Buchholdt, Stephen Dobson & Bjørn F. Moen). Oslo: Bracan.
- Bakhtin, M.M. (2005). *Spørsmålet om talegenrane*. (Oversatt av Rasmus T. Slaattelid). Oslo: Pensumtjeneste.
- Bloom, H. (1996). *Vestens litterære kanon. Mesterverk i litteraturhistorien*. (Oversatt av Jan B. Gundersen). Oslo: Gyldendal.
- Bourdieu, P. & Wacquant, J. D. (1993). *Den kritiske ettertanke. Grunnlag for samfunnsanalyse*. (Oversatt av Bjørn N. Kvalsvik). Oslo: Det norske samlaget.
- Bourdieu, P. (2002). *Distinksjonen. En sosiologisk kritikk av dømmekraften*. (Oversatt av Annick Prieur). Oslo: De norske bokklubbene.
- Brandes, G. (1908). *Om læsning*. København: Gyldendalske boghandel, Nordisk Forlag.
- Broady, D. & Palme, M. (1989). Pierre Bourdieus kultursociologi. I H. Thuen & S. Vaage (Red.), *Oppdragelse til det moderne*. (s. 181-197). Oslo: Universitetsforlaget.
- Bulbeck, C. (1993). *Social sciences in Australia: an introduction*. Marrickville NSW: Harcourt Brace Jovanovich.
- Bürger, C. (1982). Høy og lav litteratur. En problemskisse. *Vinduet* nr. 3 s. 44-48.
- Claudi, M. (2010). *Litterære grunnbegreper*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2011). *Research methods in education*. London & New York: Routledge.
- Den hellige skrift. Bibelen. Det gamle og det nye testamente* (1978). Oslo: Det norske bibelselskaps forlag.
- Derrida, J. (2006). *Dekonstruksjon. Klassiske tekster i utvalg*. (Oversatt av Karin Gundersen). Oslo: Spartacus forlag.
- Dybvig, D. D. & Dybvig, M. (2000). *Det tenkende mennesket. Filosofi- og vitenskapshistorie med vitenskapsteori*. Trondheim: Tapir akademisk forlag.
- Fairclough, N. (1995). *Media discourse*. London: Edward Arnold.
- Foucault, M. (1999). *Overvåking og straff. Det moderne fengsels historie*. (Oversatt av Dag Østerberg). Oslo: Gyldendal.
- Foucault, M. (2000). *Galskapens historie i opplysningens tidsalder*. (Oversatt av Fredrik Engelstad og Erik Falkum). Oslo: De norske bokklubbene.
- Foucault, M. (2006). *Tingenes orden. En arkeologisk undersøkelse av vitenskapen om mennesket*. (Oversatt av Knut Ove Eliassen). Oslo: Spartacus forlag.

- Gee, J. P. (2010). *Social Linguistics and Literacies. Ideology in discourses*. New York: Routledge.
- Grue, J. (2011). Innledning. Hva er kritisk diskursanalyse? I Hitching, T. R., Nilsen, A. B. & Veum, A. (Red.), *Diskursanalyse i praksis. Metode og analyse*. (s. 112-115). Kristiansand: Høyskoleforlaget.
- Kjørup, S. (2008). *Menneskevidenskabene. Bind 1: Humanioras historie og grundproblemer*. København: Roskilde universitetsforlag.
- Krogh, E. (2003). *Et fag i moderniteten. Danskfagets diskurser*. (Doktoravhandling, Syddansk Universitet). Odensen: Syddansk Universitet.
- Kuhn, T. S. (2002). *Vitenskapelige revolusjoners struktur*. (Oversatt av Lars Holm-Hansen). Oslo: Spartacus.
- Kulbrandstad, L.I., Danbolt, A.M.V., Sommervold, T. og Syversen, E.M. (2005). *Tekstsamtaler. Arbeid med lesing, skriving og litteratur i ungdomstrinnets norskfag – slik lærere ser det*. Vallset, Oplandske Bokforlag ANS.
- Kunnskapsdepartementet (2010). *Oppdragsbrev nr 42-10*. Hentet 21. mai 2012 fra [http://www.udir.no/Upload/larerplaner/forsok/Oppdragsbrev\\_42-10.pdf?epslanguage=no](http://www.udir.no/Upload/larerplaner/forsok/Oppdragsbrev_42-10.pdf?epslanguage=no).
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2009). *Det kvalitative forskningsintervju*. (Oversatt av Tone M. Anderssen og Johan Rygge). Oslo: Gyldendal akademisk.
- Lyotard, J-F. (1984). *The Postmodern Condition*. (Oversatt av Bennington, G. & Massumi, B.). Manchester: Manchester university press.
- Læreplanverket for den 10-årige grunnskolen* (1996). Oslo: Det kongelige kirke-, utdannings- og forskningsdepartement.
- Machiavelli, N. (2009). *Fyrsten*. (Oversatt av Jon Bingen). Oslo: Cappelen Damm.
- McLuhan, M. (1986). *The Gutenberg Galaxy*. Toronto: Toronto Press.
- Mellin-Olsen, S. (1996). *Samtalen som forskningsmetode. Tekster om kvalitativ forskningsmetode som del av pedagogisk virksomhet*. Bergen: Caspar forlag.
- Nordstoga, S. (1998). *Litteraturhistorie og L97. Ei fagdidaktisk innføring*. Oslo: Tano Aschehoug.
- Olsen, F. (1986). *Om litteraturpedagogik*. København: Det schönbergske forlag.
- Ongstad, S. (1997). *Sjanger, posisjonering og oppgaveideologier. Et teoretisk-empirisk bidrag til et tverrfaglig, semiotisk og didaktisk sjangerbegrep*. (Doktoravhandling, NTNU). Trondheim: Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet.
- Ordnnett (2012). Hentet 6. februar 2012 fra <http://www.ordnett.no/search?search=agent&lang=no>
- Patel, R. & Davidson, B. (2007). *Forskningsmetodikkens grunnlag. Å planlegge, gjennomføre og rapportere en undersøkelse*. (Oversatt av Finn B. Larsen). Oslo: Gyldedal akademisk.
- Paulson, S. J. (2005). En litterær kanon? *Motskrift* nr 1/95, s. 43-50.

- Schaanning, E. (2000). *Modernitetens oppløsning. Sentrale skikkelser i etterkrigstidens idéhistorie*. Oslo: Spartacus.
- Schaanning, E. (2010). Introduksjon. I Gadamer, H. *Sannhet og metode. Grunntrekk i en filosofisk hermeneutikk*. (Oversatt av Lars Holm-Hansen). Oslo: Pax forlag.
- Skjervheim, H. (1996). Subjektivitet og sanning. I E. Wyller & A. Aarnes (Red.), *Deltakar og tilskodar og andre essays*. (s. 111-125). Oslo: Aschehoug.
- Skjervheim, H. (2002a). Invitasjon til (kulturelt(?)) sjølv-mord? I J. Hellesnes & G. Skirbekk (Red.), *Mennesket*. (s. 147-165). Oslo: Universitetsforlaget.
- Skjervheim, H. (2002b). Deltakar og tilskodar. I J. Hellesnes & G. Skirbekk (Red.), *Mennesket*. (s. 20-35). Oslo: Universitetsforlaget.
- Skjeseth, J. (1989). Hvor er kunnskapen? I S. Mellin-Olsen (Red.), *Om kunnskap. Fagdidaktiske perspektiver*. (s. 11-28). Bergen: Bergen lærerhøgskole.
- Smidt, J. (1989). *Seks lesere på skolen. Hva de søkte, hva de fant*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Smidt, J. (2004). *Sjangrer og stemmer i norskrommet – kulturskaping i norskfaget fra småskole til lærerutdanning*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Smidt, J. (2005). Litteratur i skolen – ord og visjoner i tid og virkelighet. I B.K. Nicolaysen & L. Aase (Red.), *Kultur møte i tekstar. Litteraturdidaktiske perspektiv*. (s. 32-50) Oslo: Det norske samlaget.
- Solerød, E. (2005). *Pedagogiske grunnproblemer – i historisk lys*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Solhjell, D. (1995). *Kunst-Norge. En sosiologisk studie av den norske kunstinstitusjonen*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Sørensen, B. (2001). *Litteratur – forståelse og fortolkning*. København: Alinea
- Utdanningsdirektoratet (2012a). *Generell del av læreplanen*. Hentet 22. mars 2012 fra <http://www.udir.no/Lareplaner/Generell-del-av-lareplanen/Det-allmenndanna-mennesket/>.
- Utdanningsdirektoratet (2012b). *Læreplan i norsk. Kompetansemål*. Hentet 20. mars 2012 fra <http://www.udir.no/Lareplaner/Grep/Modul/gmid=0&gmi=158731&v=5&s=2&kmsid=138655>.
- Utdanningsdirektoratet (2012c). *Læreplan i norsk. Formål*. Hentet 25. mars 2012 fra <http://www.udir.no/Lareplaner/Grep/Modul/?gmid=0&gmi=167313>.
- Varkøy, Ø. (2003). *Musikk – strategi og lykke. Bidrag til musikkpedagogisk grunnlagstenkning*. Oslo: Cappelen akademisk forlag.
- Weinreich, T. (2004). *Kanon – litteratur i folkeskolen*. København: Høst & søn.

## Vedlegg

Vedlegg 1: Modell av litteraturredaktikkens kjerne-relasjon og grunnspørsmål



## Vedlegg 2: Intervjuguide

### 1 Innledning

- Opplys litt generelt om prosjektet, at det handler om valg av litteratur etc. Litt om gangen i intervjuet, at jeg har noen punkter jeg vil innom samtidig som det er opp til informanten å trekke frem.
- La informanten stille spørsmål om ønskelig. Gi rom!

### 2 Personalia/profesjonalia

- Opplys om at jeg ikke vil ha personopplysninger fra informanten
- La informanten redegjøre for alder, erfaring, skole og trinn (trives?), utdanning (nivå, fag institusjon) etc.
- Har informanten noen litterære preferanser han/hun kan trekke frem, eventuelt siste leseropplevelser o.l.

### 3 Praksis

- Har informanten noe formening om han/hennes personlige smak har noen påvirkning på valg av litteratur? Hvorfor og hvilke sammenhenger?
- Er utvalget generelt preget av mange faste bøker? Hvorfor?
- Er det informanten som stort sett velger bøker, eller er noe overlatt til elevene (I hvilken grad...)
- Hva påvirker praksis ifølge informanten?
- Hvordan ser du deg i relasjon til andre lærere (trinn, skole, Norge)
- Må du ofte legitimere litterære valg overfor elever? Hva sier du?

### 4 Syn

- Spør informanten om hvordan *LK06* er som styringsdokument. Kanon – fordel eller ulempe?
- Læreplan generelt?
- Hva er viktigst for informanten mht til utvalg?
- Litterær kvalitet
- Nytteverdi

### 5 Div

- Noe mer informanten ønsker å trekke frem? La informanten snakke.
- Takk for intervjuet



Vedlegg 3: P. Picasso *Portrait of Dora Maar* (1937). Hentet 27. mars 2012 fra <http://www.designprobe.com/art-research/art-images/dora-maar-200a.gif>



## Vedlegg 4: Transkripsjonsforklaring med eksempel på transkripsjon

### **Transkripsjonsforklaring**

Forsker: F

Intervjuobjekt: I

Klipping i sitat: [...]

Forskerens stemme: (...)

Pause på mer enn to sekunder: ...

Uklart: ???

Latter: @

### **Utdrag fra transkribert samtale med EK**

F: Du har ikke vurdert å gjøre noe annet?

I: Nei (nei)...men det er artig å ha noen sånne små oppdrag da, enten opp mot høyskole eller universitet eller (ja) forlag eller sånn...men det, jeg kjenner på det at jeg vil liksom tilbake hele tiden (ja) jeg har ikke noe lyst å jobbe på høyskolen for eksempel (nei nettopp) jeg synes det er veldig artig med de, den aldersgruppa (ja ja, nettopp, ikke noe mer akademia og den slags) nei, ikke i det hele tatt (nei, nei)

F: Eh, ja kan du bare få med alder med det samme, selv om det er frekt å spørre? @

I: @ Førsti