

Linda Erlien Borren

Om betydningen av å ikke forstå

Et bidrag til tenkning om litteraturundervisning

Masteroppgave i norskdidaktikk, 5.-10. trinn

Veileder: Ola Harstad

Mai 2020

Linda Erlien Borren

Om betydningen av å ikke forstå

Et bidrag til tenkning om litteraturundervisning

Masteroppgave i norskdidaktikk, 5.-10. trinn

Veileder: Ola Harstad

Mai 2020

Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet

Fakultet for samfunns- og utdanningsvitenskap

Institutt for lærerutdanning



NTNU

Kunnskap for en bedre verden

Sammendrag

Denne oppgaven er fundert i en antagelse om at det å *ikke forstå* er en helt essensiell del av enhver forståelsesprosess, og at en slik vektlegging passer litteraturdidaktikken bedre enn et fokus på raske resultater det er mulig å måle. Dette peker videre mot en annen antagelse om forståelse, nemlig at skolen preges av et instrumentelt forståelsessyn hvor man bestreber seg på å rydde det som er vanskelig å forstå av veien, slik at elevene så friksjonsfritt som mulig kan komme fram til ny og målbar kunnskap.

For å undersøke om sistnevnte påstand er noe det kan finnes belegg for, har jeg sett på stortingsmelding 28, læreplanene fra henholdsvis 2006 og 2020, samt de standardiserte testene PISA, PIRLS og den nasjonale leseprøven, for slik å ta rede på hvilke begrepsmessige sammenhenger «forståelse» her inngår i. Funnene herifra brukes som grunnlag når jeg videre skal undersøke potensialet i et forståelsesbegrep hvor betydningen av å ikke forstå blir framhevet. Problemstillingen lyder: *På hvilken måte kan ikke-forståelse være fruktbart for litteraturarbeidet i skolen?*

Begrepet «ikke-forståelse» finner jeg ikke brukt tidligere, men er hentet fra den tyske filosofen Hans-Georg Gadammers syn på forståelse, hvor det å forstå og det å ikke forstå kan anses som to sider av samme sak: de er uløselig knyttet til hverandre, da det å forstå betinger at vi først opplever å ikke forstå. Sammen med stemmer som betoner viktigheten av at vi blir avbrutt, forstyrret eller opplever motstand i forståelsesprosessen, bruker jeg Gadammers tanker når jeg her forsøker å finne fram til et forståelsesbegrep som bedre ivaretar litteraturens egenart enn det det utdanningspolitiske synet ser ut til å gjøre.

Som et ledd i dette prosjektet, vil jeg også benytte min egen lesning av en skjønnlitterær tekst, Johan Falkbergets novelle *En av de onde netter*, som eksempel på hvordan en litteraturlærer kan forberede seg til en litterær samtale hvor ikke-forståelse er omdreiningspunktet.

Abstract

This thesis is based on the assumption that *to not understand* is an essential part of any process of understanding, and that such an emphasis fits literary didacticism better than a focus on fast results it is possible to measure. This further points to another assumption of understanding, namely that the school is characterized by an instrumental view of understanding in which efforts are made to effectively remove what is difficult to understand, so that the students can achieve new and measurable knowledge as frictionless as possible.

In order to investigate whether the latter claim is something that can be found, I have looked at stortingsmelding 28, the curricula from 2006 and 2020, as well as the standardized tests PISA, PIRLS and the national reading test, in order to find out what conceptual contexts "understanding" is included in. The findings are used as a basis for further exploring the potential of a concept of understanding where the importance of not understanding is emphasized. The issue of this task reads: *In what way can non-understanding be fruitful for the school's literature work?*

I do not find the term "non-understanding" previously used, but it is taken from the German philosopher Hans-Georg Gadamer's view of understanding, where understanding and not understanding can be regarded as two sides of the same thing: they are inextricably linked to each other, since understanding means that we first experience to not understand. Along with voices that emphasize the importance of being interrupted, disturbed, or experiencing resistance in the process of understanding, I use Gadamer's thoughts as I try to come up with a concept of understanding that better safeguards the uniqueness of literature than educational policy views seem to do.

As part of this project, I will also use my own reading of a fictional literary text, Johan Falkberget's short story *En av de onde netter* as an example of how a teacher can prepare for a literary conversation where non-understanding is the focal point.

Forord

Det siste halvåret har jeg skrevet om verdien av å ikke forstå. Her har jeg blant annet funnet ut at måten vi «forvandler» ikke-forståelse til forståelse på, er gjennom dialog. I den forbindelse blir det naturlig å trekke paralleller til egen forståelsesprosess, og fremheve de som her, på ulike vis, har vært gode samtalepartnere for meg gjennom oppgaveskrivingen.

Jeg ønsker å takke de lærerne jeg har hatt gjennom mine to år på masterstudiet. Det har vært til stor inspirasjon å få innblikk i deres forskning og perspektiver på norskfaget. Videre er jeg takknemlig overfor mine medstudenter for at jeg har fått ta del i et miljø som kan beskrives både som inkluderende og målbevisst. Jeg ønsker også å takke min mann og familie for at de så mange ganger har vist interesse for, og deltatt i diskusjoner omkring litteraturdidaktikk eller andre temaer som berører skole og utdanning.

Den største takken går til min veileder, Ola Harstad. Prosjektet hadde sett helt annerledes ut hadde det ikke vært for hans kyndige råd og tilbakemeldinger. Samarbeidet med Ola har hjulpet meg i skrivingen av denne oppgaven, men har også gitt meg nye perspektiver på tekstsaking for øvrig.

Opprinnelig var planen å gjennomføre en litterær samtale med elever, slik at erfaringene herifra kunne belyst problemstillingen fra et praksisnært ståsted. Dessverre ble dette vanskelig å få til, da koronavirusets spredning førte til at undervisningen for norske elever ble flyttet fra klasserommet til internett. Løsningen ble å beholde novella jeg hadde tenkt å bruke i samtalen som en del av oppgaven, men i stedet la den fungere som et utgangspunkt for refleksjoner rundt hvordan litteraturundervisning med ikke-forståelse i sentrum kan gjennomføres.

Hans-Georg Gadamer, som på sitt innviklede vis også har «snakket» med meg hele veien, mener at når vi forstår noe nytt innebærer det samtidig at vi blir noen andre. Slik kan jeg påstå at personen som nå sitter og skriver disse linjene som etter hvert skal utgjøre forordet, er en annen enn hun som formulerte oppgavens første ord.

Ålen, våren 2020.

Innholdsfortegnelse

1.0 INNLEDNING	1
1.1 IKKE-FORSTÅELSE SOM FORUTSETNING FOR FORSTÅELSE	4
1.2 PROBLEMSTILLING OG FRAMGANGSMÅTE	4
1.2.1 Å «tenke med».....	6
1.3 OPPGAVENS OPPBYGNING	7
2.0 FORSTÅELSESTRADISJONEN I SKOLE OG LITTERATURUNDERVISNING	9
2.1 FORM FORAN INNHOLD?	9
2.2 FORSTÅELSE INNENFOR ET KOMPETANSERAMMEVERK	11
2.2.1 Varig og relevant forståelse	13
2.2.2 Bedriftsterminologi.....	14
2.2.3 «Leseforståelse», «lesekompetanse» eller «leseferdigheter»?	16
2.2.4 Idealisert forståelse	19
2.2.5 Efferent lesing.....	23
2.2.6 Oppsummering av det utdanningspolitiske forståelsesbegrepet	24
2.3 AVBRUTT FORSTÅELSE (MOTSTAND)	26
2.3.1 Motstand i skolen	26
2.3.2 Motstand i tekster	29
2.3.2.1 Litterære tekster som faglige problemer	29
2.3.2.2 Performativ leseferdighet.....	32
2.3.3 Oppsummering – Skolen som et annerledes rom	36
3.0 IKKE-FORSTÅELSE (GADAMER)	39
3.1 FORSTÅELSE SOM EN SANNHETSHENDELSE	39
3.1.1 Det naturvitenskapelige og det utdanningspolitiske	41
3.2 VILKÅR SOM MULIGGJØR SANNHETSHENDELSER	44
3.2.1 Åpenhet overfor autoriteter	44
3.2.2 Fordommer	47
3.2.3 Foregripelse av fullkommenhet	50
3.2.4 Språket som betingelse.....	51
3.3 TILNÆRMINGER TIL IKKE-FORSTÅELSE.....	54
3.3.1 Ikke-forståelse fra elevens perspektiv.....	55
3.3.2 Ikke-forståelse fra lærerens perspektiv.....	57
4.0 EN AV DE ONDE NETTER	63
4.1 VALG AV TEKST.....	63
4.1.1 Falkberget og gruelitteraturen	64

4.1.2 Balansen mellom forståelse og ikke-forståelse	65
4.2 HANDLING	66
4.3 HVORDAN IKKE-FORSTÅ?	67
4.4 OPERASJONALISERINGER	69
4.4.1 Tid og miljø	69
4.4.2 «Gammeldags» språk.....	74
4.4.3 Underliggjøring.....	75
4.5 OPPSUMMERING	78
5.0 AVSLUTTENDE REFLEKSJONER	79
5.1 HVA?.....	79
5.2 HVORDAN?	80
5.3 HVORFOR?.....	81
5.4 NYE SPØRSMÅL	81
LITTERATURLISTE.....	84
VEDLEGG	90
Vedlegg 1:.....	90
Vedlegg 2:.....	94

1.0 Innledning

Da stortingsmelding 28, «Fag – Fordypning – Forståelse», kom i april 2016 og slo fast at regjeringen ville gjennomføre en fornying av *Kunnskapsløftet (LK06)*, ble det begrunnet med at dette var nødvendig for «å gi elevene mer dybdelæring og bedre forståelse» (Regjeringen, 2016). «Forståelse» blir brukt både i tittelen og med jevne mellomrom gjennom hele stortingsmeldingen, men som i så mange andre styringsdokumenter hvor forståelse er vektlagt, blir det aldri utdypet hva begrepet betyr. Det nærmeste vi her kommer en definisjon er når forståelse forklares som en del av det å ha kompetanse innenfor et felt. Hva det videre vil si å forstå blir stående ukommentert. Dette synes jeg det er vanskelig å slå seg til ro med. Ifølge den tyske filosofen Hans-Georg Gadamer (2010) innebærer det å være menneske å kontinuerlig prøve å forstå. Det er en slik søken, i dobbel forstand, jeg nå skal ut på, da jeg i denne oppgaven ønsker å få en bedre forståelse av hva nettopp forståelse, i en litteraturredidaktisk sammenheng, kan være.

Hva er forståelse? er et spørsmål av ontologisk karakter. Å fordype seg i dette kan virke unødvendig ettersom betydningen for mange framstår som åpenbar, men ifølge filosofen Martin Heidegger (2007, s. 32–34) er slike grunnleggende spørsmål viktige da vi ofte tar det som en selvfølge at vi vet hva begreper og fenomener innebærer. Dette medfører at vår tilgang til det egentlige innholdet blir tåkelagt. Selv om noe er umulig å definere, er vi nødt til å stille spørsmål for å bli mer opplyst, mener Heidegger. At Kunnskapsdepartementet løfter fram forståelse som noe viktig samtidig som de ser ut til å ta betydningen for gitt, er dessuten problematisk fordi forståelsesbegrepet skolen baserer sin undervisning på vil få praktiske konsekvenser for både lærere og elever. Vi anser gjerne begreper som abstrakte representasjoner av et objekt, men Mieke Bal (2002) understreker at de ikke må ses på kun som deskriptive. De er også normative og bruken av dem påvirker vår praksis. Begrepene vi støtter oss til beskriver altså ikke bare virkeligheten, de bidrar også til å produsere den. Derfor er det så viktig at de tas på alvor og tydeliggjøres, noe jeg her ønsker å gjøre når det kommer til forståelse innenfor en skolsk kontekst.

I oppgaven vil jeg ha en begrepsanalytisk tilnærming inspirert av det Bal (2002) skriver om «travelling concepts». Det innebærer at begreper verken er faste eller entydige, men reiser mellom ulike fagfelt, miljøer og historiske perioder. Hun forklarer at begreper som ofte dukker opp samtidig, kobles sammen. For å forstå «forståelse», kan det altså være lurt å se på

sammenhengen det oppstår i, da vi forstår et begrep i relasjon til andre begreper (Bal, 2002, s. 51). I stortingsmelding 28 nevnes «forståelse» for eksempel ofte i forbindelse med ord som «varig» og «helhetlig», «tydelig progresjon», «vurdering», «målsetting» og «læringsutbytte». Det framgår at det er viktig at læreren tilrettelegger, overvåker og evaluerer læreprosessen, slik at elevene skal lykkes med å nå de målene vi har satt for dem. Dette er et fokus som kan formidle et budskap om at det å forstå handler om å krysse en slags målstrek, at vi bør forstå alt, alltid og at læreren må hjelpe elevene slik at veien dit blir så friksjonsfri som mulig. Det at stortingsmeldingen også knytter forståelse så tett opp mot kompetanse, kan føre til en oppfatning av at skolen betrakter forståelse som noe som både kan og bør måles opp mot en på forhånd definert standard. I og med at vi fra LK06 har operert med termen «kompetansemål», er det liten tvil om at elevenes kompetanse er noe skolen skal måle. Gjelder dette da også for forståelsen?

Dersom det dominerende forståelsesbegrepet i skolen faktisk er så instrumentelt som ovennevnte styringsdokumenter postulerer, er det grunn til å stille spørsmålsteget ved hvordan de delene av skolens innhold som ikke så lett lar seg veie og vurdere påvirkes. Arbeid med litteratur er i så måte et fremtredende eksempel. Mange vil nok også hevde at en tekst som etterlater leseren med en opplevelse av at hun uten vanskeligheter har forstått alt som sto der, faller utenfor betegnelsen litteratur. Den russiske formalisten Viktor Sjklovskij mente for eksempel at det poetiske språket vi finner i skjønnlitteratur skal få oss til å betrakte det kjente som ukjent og underlig. Han skrev at «i kunsten er persepsjonsprosessen et mål i seg selv og må derfor forlenges» (Sjklovskij, 2003, s. 18), og framholdt at ved å motvirke den øyeblikkelige gjenkjennelsen, skal det litterære språkets forside åpne for innsikt på et dypere plan. Dette synet forfekter at skjønnlitterære formuleringer *skal* være vanskeligere å forstå. Ved å fjerne det som byr på friksjon og motstand, tapper man altså litteraturen for noe av dens funksjon. Litteratur er ikke kommunikasjon, men kunst¹, ifølge Sjklovskij. Det kan tenkes at det utdanningspolitiske forståelsesbegrepet forutsetter et objekt som først og fremst kommuniserer, noe som i så fall gjør det rimelig å hevde at det ikke er i stand til å ivareta litteraturens egenart.

¹ Også Erling Aadland er av den oppfatning at litteratur er noe annet enn kommunikasjon: «Om kunst først og fremst er kommunikasjon, så har den forfeilet seg, for den gjør alt annet enn å kommunisere effektivt og formålstjenlig» (Aadland, 2019, s. 454).

Mens Sjklovskij anser litteratur som en særegen type tekst, kan norskfaget beskyldes for å regne litteratur som tekster på lik linje med alle andre tekster – altså helt ordinære tekster som kommuniserer et eller annet budskap, som elevene videre skal lære seg å forstå. Dette er satt på spissen, men er fundert i læreplanens formulering om at norskfaget bygger på «et utvidet tekstbegrep» (Kunnskapsdepartementet, 2020, s. 23). I norskplanen ser det nesten ut som man kan arbeide med skjønnlitteratur og sakprosa på samme vis, da de to kategoriene omtrent utelukkende ramses opp samtidig, uten at det blir sagt noe mer inngående om særtrekk eller ulike funksjoner. Elevene skal for eksempel «reflektere over skjønnlitteratur og sakprosa» og bruke lesing av skjønnlitteratur og sakprosa til utvikling av identitet og livsmestring (Kunnskapsdepartementet, 2020, s. 23–29). Det er forståelig at man i læreplanen ikke har plass til å foreta en grundig forklaring av de ulike delene av faget og derfor må begrense seg til generelle beskrivelser. Samtidig er en konsekvens av en så overflatisk behandling blant annet at litteraturbegrepet drukner i oppramsingen av tekstlige kategorier, og slik blir framstilt som bare én i mengden av måter å uttrykke seg på. Atle Skaftun og Per Arne Michelsen (2017, s. 27) karakteriserer det synet på litteratur som blir formidlet gjennom norskfaget som et *utvidet litteraturbegrep*.

Jeg er enig i at norskfaget skal inneholde et mangfold av både skriftlige og muntlige ytringer, men vil presisere at jeg omtalen av «litteratur» sikter til de delene av faget hvor *skjønnlitteraturen* er i fokus. Min forståelse er at skjønnlitteratur er oppdiktede tekster skrevet i en av de tre litterære hovedsjangrene epikk, lyrikk eller dramatik, og at disse inngår i ulike tradisjoner som de må forstås i lys av. Jeg tenker ikke at merkelappen «litteratur» kun er forbeholdt de ypperste og mest originale verkene innenfor de nevnte sjangrene, men støtter meg likevel til utsagnet om at litteratur skal være «opphøyd og berikende for «ånden», altså noe mer enn ren underholdning eller prosaiske betraktninger» (Skaftun & Michelsen, 2017, s. 21). Ved å benytte dette *smale litteraturbegrepet*, er det rimelig å hevde at litteraturlesing handler om å strekke hendene fram mot det som er umulig å gripe fullt og fast. Om det langsomme framfor det raske, det usikre framfor det sikre. Forståelse i denne sammenhengen vil derfor være så mye mer komplekst enn det å finne fram til og holde fast ved dette ene, gyldige svaret.

Min ambisjon, og prosjektets hovedanliggende, blir å se på muligheten for et annet forståelsesbegrep ved å rette blikket mot forståelse i en litteraturdidaktisk kontekst. Her vil jeg selvsagt, og på mange måter, presentere nyanseringer av tidligere teori og forskning. Grunnen til at jeg likevel mener at det forståelsesbegrepet jeg gir meg i kast med kan representere noe

nytt, er dets forankring i eksistensiell filosofi om møtet mellom leser og litteratur – ikke i utdanningspolitiske interesser og behov. I mine øyne er det ikke bare det spesifikke i litteraturen selv som må løftes fram, men også litteraturens møte med eleven.

1.1 Ikke-forståelse som forutsetning for forståelse

I denne oppgaven skal jeg utforske en mulig inngang til hvordan man kan tenke om litteraturundervisning. Jeg ser det ikke som en målsetting å komme fram til en fasit for hvordan litteraturundervisning *må* foregå, men ønsker å tilby et alternativt perspektiv på forståelse som kan ligge til grunn for litteraturarbeidet. Her vil opplevelsen av det å *ikke forstå* stå sentralt. Dette kan høres merkelig ut, men hos den samme Gadamer (2010, s. 332) som hevder at vi er bundet av behovet for å forstå, ledsages forståelsen alltid allerede av *ikke-forståelsen*. Som lærer har jeg ofte spurt meg selv hvordan jeg skal sørge for at litteraturen som presenteres for elevene oppleves mest mulig forståelig. Gadamer legger imidlertid vekt på at det å forstå forutsetter at vår før-forståelse, hos ham omtalt som *fordommer*, blir aktivert, samtidig som man opplever at denne før-forståelsen rokkes ved. For å forstå, må vi altså støte på noe vi ikke umiddelbart forstår, noe fremmed som setter våre fordommer ut av spill (Gadamer, 2003, s. 43). Gadamer tar ikke i bruk det eksakte begrepet ikke-forståelse, som jeg benytter her, men etter min oppfatning er det nettopp ikke-forståelse vi erfarer når vår allerede etablerte forståelse kommer til kort. Mens det utdanningspolitiske synet nok vil anse det å ikke forstå som noe negativt, er det hos Gadamer altså vurdert som avgjørende for forståelsesprosessen og dermed noe positivt. Med Gadamers forståelsessyn i mente, blir det naturlig å se for seg en omformulering av spørsmålet jeg som litteraturlærer så mange ganger har grublet på: Hva om man i stedet for å søke forståelse, tilrettelegger for ikke-forståelse?

1.2 Problemstilling og framgangsmåte

I formuleringen av en problemstilling tar jeg utgangspunkt i at jeg ønsker å finne ut hvordan Gadamers forståelsesbegrep kan brukes til å åpne et pedagogisk rom hvor man i arbeidet med tekster lar det som er vanskelig og annerledes ta plass. Å undersøke hvilket syn på forståelse som kommuniseres fra autoriteter innenfor norsk skole vil bli brukt som en plattform når jeg går inn med nysgjerrighet overfor potensialet i det gadamerske forståelsesbegrepet. Videre kan de tankene jeg finner hos Gadamer også få «tilbakevirkende kraft» og problematisere det utdanningspolitiske synet på forståelse. Problemstillingen blir som følger: *På hvilken måte kan ikke-forståelse være fruktbart for litteraturarbeidet i skolen?*

Sentralt i arbeidet vil det bli å se til Gadammers tanker om emnet gjennom hans hovedverk *Sannhet og metode*²(2010), samt det utvalget av hans hermeneutiske skrifter som er samlet i boka *Forståelsens filosofi* (2003). I tillegg til å undersøke Gadammers forståelsesbegrep, vil jeg anvende den forståelsen jeg finner her til å se på en utvalgt tekst med et litteraturlærerblikk. Jeg har i den forbindelse valgt Johan Falkbergets novelle *En av de onde netter*, og hensikten er å reflektere over hvordan denne kan brukes i gjennomføringen av en litterær samtale med elever med ikke-forståelse som omdreiningspunkt. Gadamer (2003, s. 32) mener at språket er uunnværlig i forståelsesprosessen fordi hvordan noe er, først viser seg for oss når vi snakker om det. At elevene setter ord på sine tanker gjennom litterære samtaler blir derfor viktig for at deres egen forståelse skal kunne suppleres, nyanseres og utfordres av andre forståelser, men også for at de skal få tydeliggjort forståelsen, og dermed også ikke-forståelsen, overfor seg selv.

I *En av de onde netter* følger vi en «bergmann» gjennom ei natt i ei gruvebrakke, der han ligger med dødsangst og reflekterer over livet han lever. Novella gir elever (og lærere) muligheten for å møte en fremmed og annerledes livserfaring, og skaper slik et potensial for ikke-forståelse. Sammen med de innsiktene jeg forhåpentligvis har kommet fram til i oppgaven for øvrig, skal novella brukes til å reflektere over det didaktiske potensialet i litteraturundervisning som har ikke-forståelse som omdreiningspunkt. Her vil jeg i utgangspunktet tenke om litteraturundervisning som sådan, og i og med at jeg selv er lærer i ungdomsskolen, vil jeg ta i bruk min egen erfaring herifra.

Fordi jeg knytter det å forstå til en skolsk kontekst, er det som om spørsmålet «hva er forståelse» stilles innenfor rammen av det som kalles *didaktikkens grunnspørsmål* (Skaftun & Michelsen, 2017, s. 18). Innenfor litteraturdydidaktikken lyder disse spørsmålene *hva* man skal undervise i – altså hvilken (type) litteratur man skal bruke, *hvordan* man skal undervise i litteratur og til sist *hvorfor* man skal undervise i litteratur. Dette kan gjelde litteratur generelt eller mer spesifikt akkurat dette utvalgte litterære materialet. Disse spørsmålene er nært forbundet med hverandre på den måten at man ikke kan reflektere over det ene uten at man på samme tid berører de andre to. Gjennom oppgaven vil ulike tilnærminger til disse grunnspørsmålene synliggjøres, samtidig som det ikke er til å unngå at jeg selv også, ved at jeg nettopp ønsker å utforske en mulig tilnærming til litteraturundervisning, kommer til å posisjonere meg.

² Tysk originaltittel: *Wahrheit und Methode*. Første gang utgitt i 1960.

1.2.1 Å «tenke med»

Oppgaven kan betraktes som et bidrag innen *litteraturpedagogisk filosofi*, en term jeg finner brukt hos Ola Harstad (2018). Harstad viser til to premiss han legger til grunn for at hans doktoravhandling kan sorteres under dette:

1) Det dreier seg om å skape koblinger mellom litteratur og pedagogisk tenkning som ikke primært genererer undervisningsmetodikk. (...) 2) Litteraturen er det primære omdreinings- og utgangspunkt for tenkning om litteraturundervisning, og dermed litteraturundervisningen selv. (Harstad, 2018, s. 37).

Jeg mener disse beskrivelsene er treffende også for eget prosjekt, da jeg her ønsker å tenke over forståelse i tilknytning til litteraturundervisning ved å tenke *med, mot og gjennom* tekst, et perspektiv jeg har lånt fra nettopp Harstad (2018, s. 35). Altså vil jeg bruke tekster som objekt for tenkning om litteraturundervisning. Jeg skal «tenke med» både Gadamer, offentlige styringsdokumenter, litteraturdidaktisk teori og Falkbergets novelle, med andre ord alle de tekstene jeg ser det hensiktsmessig å utforske og anvende for å kunne lage et litteraturdidaktisk forståelsesbegrep hvor ikke-forståelsen er omdreiningspunktet. Det filosofiske aspektet er tydelig fordi jeg i så stor grad knytter det litteraturdidaktiske til Gadamers hermeneutikk.

At jeg skal i gang med det som kan beskrives som en øvelse i «å tenke med Gadamer», utelukker ikke at jeg kan være uenig med Gadamer i hans resonnementer og konklusjoner, men innebærer at hans teorier forhåpentligvis vil danne grunnlag for, utfordre og videreutvikle mine egne refleksjoner om emnet. Frida Beckman (2017, s. 14) advarer mot å følge en annens fotspor for ukritisk, da dette kan hindre tilblivelsen av nye tanker og perspektiver. Å «tenke med» innebærer derfor også å «tenke imot». Dette er en viktig presisering også med hensyn til min framgangsmåte. Gadamers teorier om det å ikke forstå er ikke direkte myntet på skolen og litteraturundervisningen, men kan tenkes å egne seg fordi de er universelle. Jeg må likevel være forsiktig med å anta at alt jeg finner hos Gadamer uten videre vil passe like bra når jeg tar det med over i et didaktisk rom.

Gadamers måte å tenke på vil dessuten legge metodologiske føringer for oppgaven. Et eksempel er nettopp det at jeg vil slippe til litteraturen på litteraturens egne premisser, noe som hos Gadamer (2010, s. 306) blir beskrevet som å ta «den andre» på alvor og være villig til å endre seg i møte med en (her: tekstlig) autoritet. Jeg som skriver oppgaven bør som en konsekvens

av dette være åpen for at det jeg kommer fram til gjennom arbeidet ikke bare kan ha innvirkning på min forståelse, men også vil kunne forandre meg som litteraturlærer. Dette er i tråd med mitt ønske, da denne oppgaven både kan anses som et bidrag til forskningen, og en hermeneutisk prosess av mer personlig art som kan endre egen læring.

1.3 Oppgavens oppbygning

I andre kapittel vil jeg undersøke hvilket syn på forståelse som blir kommunisert gjennom stortingsmelding 28, læreplanene fra 2006 og 2020, samt mye omtalte tester som PISA, PIRLS og den nasjonale leseprøven. Dette for å avklare det utdanningspolitiske synet på forståelse.

Videre orienteres oppgaven mot å finne ut hva som allerede har blitt sagt om betydningen av å ikke forstå. Selve begrepet «ikke-forståelse» finner jeg ikke brukt tidligere, men jeg har sett på ulike teorier og perspektiver som fokuserer på viktigheten av å avbryte elevenes forståelsesprosess, noe som hos mange omtales som «motstand».

I kapittel tre er det Gadamer som skal få uttale seg om hva forståelse er, i forbindelse med hans betoning av ikke-forståelse som en forutsetning for ny forståelse. Gjennom hele utforskningen av Gadamers forståelsesbegrep er det et mål å relatere hans tanker til det vi har funnet ut om det utdanningspolitiske forståelsesbegrepet, samt trekke inn igjen de stemmene som framhever betydningen av avbrutt forståelse eller motstand. Dessuten vil jeg her med jevne mellomrom diskutere hvilke konsekvenser denne måten å tenke på kan ha for litteraturundervisningen og den litterære samtalen.

I fjerde kapittel nærmer jeg meg den samme problemstillingen ved å bruke novella *En av de onde netter* av Johan Falkberget for å vise hvordan en skjønnlitterær tekst kan stimulere ikke-forståelse hos en leser. Her bruker jeg min egen lesning som eksempel på hvordan en lærer kan forberede seg på en litterær samtale med elever ved først å anvende teksten på seg selv, samt diskuterer hvilke litteraturdidaktiske implikasjoner min forståelse og ikke-forståelse av novella bør få.

Til sist, i «Avsluttende refleksjoner» vil jeg, som navnet tilsier, bruke den forståelsen jeg har skrevet meg fram til og se om jeg på bakgrunn av denne kan besvare problemstillingen om hvordan ikke-forståelse kan være et fruktbart omdreiningspunkt i skolens

litteraturundervisning. Kan jeg si at jeg har funnet fram til et forståelsesbegrep som bedre ivaretar skjønnlitteraturens egenart? Og hvis ja, hva består dette i så fall av?

2.0 Forståelsestradisjonen i skole og litteraturundervisning

2.1 Form foran innhold?

Den samme bekymringen som blir uttrykt i innledningen – om hvorvidt litteraturens egenart blir godt nok ivaretatt i norskopplæringen – finner vi også hos Ida Lodding Gabrielsen (2019) i en artikkel publisert i tidsskriftet *Norsklæreren*. Hun har de siste årene deltatt i det store forskningsprosjektet *Linking Instruction and Student Achievement* (LISA) (Klette, Blikstad-Balas & Roe, 2017) hvor hun har fått tilgang til videoopptak fra 47 ulike åttendeklasser fra hele landet, fordelt utover et skoleår. I hver av klassene har hun fulgt med på én ukes norskundervisning og slik fått anledning til å studere hva slags litteratur elevene møter og hvordan denne litteraturen blir brukt. Det hun har sett, er nedslående på litteraturens vegne.

Det aller tydeligste funnet er at i forbindelse med lesing av skjønnlitterære verk, er undervisningen preget av et dominerende fokus på generelle sjangertrekk. Her fungerer tekstene som modeller innen en bestemt sjanger, eller som illustrasjon på bruk av litterære virkemidler. Forskningsprosjektet er egentlig ikke rettet mot forståelse, men funnene kan likevel si noe om dette, da vi ser at forståelse i disse klasserommene ikke blir knyttet opp mot innholdet i det som blir lest, men til form. Måten noe sies (eller skrives) på framstår viktigere enn hva det er som blir sagt. Litterære virkemidler kommer for eksempel i mange tilfeller foran litteraturen som leses, noe Gabrielsen underbygger med å vise til en klasse hvor elevene fikk i oppgave å streke under gjentakelser i en rekke dikt, uten å snakke om det enkelte diktet eller hva bruken av disse virkemidlene hadde å si for akkurat det diktet. Dette drar oppmerksomheten bort fra litteraturens innhold:

Konsekvensen av det sterke fokuset på sjanger og litterære virkemidler i seg selv, på tvers av klasserom, er at i mange timer kunne det elevene leste, vært byttet ut med en hvilken som helst annen tekst innenfor samme sjanger uten at undervisningen, diskusjoner eller oppgaver endret seg (Gabrielsen, 2019, s. 34).

Videre så Gabrielsen og hennes medforskere at læreboka har stor definisjonsmakt når det gjelder valg av litteratur, og at ingen klasser leste tekster som på noe vis utfordret tradisjonelle sjangerkonvensjoner. Tvert imot virket det som at mange tekster var valgt nettopp fordi de oppfylte «sjangerkravene» i så stor grad. I ei lærebok var novella som ble vist fram som eksempel til og med skrevet av lærebokforfatteren selv for å kunne oppfylle kravene og

benytte de litterære virkemidlene man ønsket at elevene skulle lære seg. Til det stiller Gabrielsen spørsmålet: «Hva skal egentlig elevene med en sjangerforståelse som er så smal at utgitt litteratur ikke passer inn i litteraturundervisningen?» (Gabrielsen, 2019, s. 34). Det sterke sjangerfokus kan være med på å ekskludere tekster som ikke følger strenge sjangerkonvensjoner, noe som igjen kan føre til at elevene står i fare for å få en litteraturforståelse som «i beste fall gjør at de ikke gjenkjenner noveller utgitt i høst som noveller» (Gabrielsen, 2019, s. 36), og i verste fall frarøver dem både gode leseopplevelser, nyttige ferdigheter og en bedre forståelse av seg selv og omverdenen.

De eneste gangene hvor elevene leste hele romaner og lengre verk, var når det ble praktisert individuell «stillelesning». Dette kan ha mange positive effekter og elevene så ut til å sette pris på disse stundene, men det er samtidig verdt å merke seg at når elevene først fikk lese skjønnlitteratur med verket i sentrum, var det ikke rom for utveksling av erfaringer og opplevelser knyttet til det å engasjere seg i en fiksjonsverden over tid. Også når det ble holdt bokpresentasjoner, var litteraturen skjøvet i bakgrunnen. Her fikk elevene fortelle om sine personlige meninger om boka, men disse gjengivelsene beskriver Gabrielsen (2019, s. 35) som korte og overfladiske. Hun tenkte flere ganger at eleven kunne hatt samme presentasjon basert ene og alene på det som sto på baksiden av boka, og registrerte dessuten at tilbakemeldingene på presentasjonene utelukkende handlet om presentasjonsteknikk og muntlige ferdigheter. *Innholdet* i teksten kom altså nok en gang i bakgrunnen. Gabrielsen understreker at hennes bekymring ikke er knyttet til at skjønnlitterære tekster brukes som eksempler på sjangre, men at fokuset på selve litteraturens innhold er så begrenset. Hun påpeker at det er vanskelig å forsvare litteraturens plass i skolen, dersom den reduseres til et verktøy for å oppnå andre læringsmål.

Det er mye som kan påvirke undervisningen, og Gabrielsen presiserer selv at «etter en liten uke kan vi kanskje ikke si så mye om hvordan norskundervisningen *pleier å være* i den klassen» (Gabrielsen, 2019, s. 28). Hun tar også forbehold om at de tekstene som ble lest akkurat i den tiden forskerne observerte, ikke trenger å være representative for hva læreren vanligvis bruker i undervisningen. Forskerne kan likevel si noe om de fellestrekkene de ser basert på de 178 norsktimene i de 47 klasserommene, og når funnene er så konsise på tvers av skoler, klasser og landsdeler, er det rimelig å anta at det forteller noe om hvilken litteratur elevene møter når de starter på ungdomsskolen.

Det deres undersøkelser viser, er altså at visse, målbare formelementer løsrives fra litteraturen i norskfaget, og at undervisningen i skjønnlitteratur slik blir nokså instrumentell, med fokus på det formelle. Etter å ha lest artikkelen, sitter man igjen med spørsmålet: Hvorfor er det sånn? Gabrielsen bidrar med empirisk belegg for å kunne si at litteraturens egenart ikke blir tatt nok på alvor i norskklasserommet, men uten at det spekuleres i årsakene til dette. I påfølgende nummer av *Norsklæreren* får hun støtte for sitt syn fra Amund Torp (2020), som mener at norskundervisningen i mange klasserom best beskrives med ordet «nyttig». Han påstår at vridningen av fokus vekk fra dannelse og mot det målbare og kvantifiserbare skyldes innføringen av PISA-undersøkelsen og andre standardiserte tester. I samme utgave kommenterer den pensjonerte norsklæreren Leif Rune Hausvik at «Det er stor forskjell på det vi i gamle dager kalte *fagplaner*, som i hovedsak stilte opp emner som vi skulle arbeide med i undervisningen, og de nyere læreplanene, som mer spesifikt beskriver hva elevene skal lære» (Hausvik, 2020, s. 13). Han fnyser av «alle disse styringsdokumentene» som fremmer det å holde oppe et høyt læringstrykk som det viktigste av alt, og bedyrer altså at litteraturundervisningen har blitt mer mekanisk og at en signifikant årsak til dette er at planene vi har nå er fokusert på hva elevene skal lære, i stedet for hva de skal jobbe med, oppleve eller ha glede av – veien til målet blir mindre vektlagt enn målet i seg selv.

Det jeg lurer på, er hvordan denne instrumentelle tilnærmingen (til skjønnlitteratur) som flere her peker på, egentlig kommer til uttrykk i sentrale styringsdokumenter. Og ikke minst: Kan dette videre knyttes opp mot hvilket forståelsesbegrep som ligger til grunn for undervisningspraksisen? Hvilket syn på forståelse finnes i de standardiserte testene skolen i så stor grad benytter? Og i hvilken begrepsmessig sammenheng opptrer forståelse i læreplanen eller i den stortingsmeldingen som «sparket i gang» fagfornyelsen?

2.2 Forståelse innenfor et kompetanserammeverk

Læreplanen er skolens viktigste styringsdokument og denne er bygd opp rundt kompetansemålene staten har pålagt skolen å jobbe mot. Kompetansemålene angir hva elever skal mestre på ulike trinn og danner slik grunnlaget for elevenes vurdering i de ulike fagene (Kunnskapsdepartementet, 2006, s. 29). Stortingsmelding 28 var det offentlige dokumentet som først fastslo at det ville komme en revidering av læreplanen fra 2006, en fornyelse som ifølge Kunnskapsdepartementet var nødvendig for å gi elevene bedre forståelse. Imidlertid ble det ikke skrevet noe om hva departementet legger i begrepet. Det nærmeste vi kommer en definisjon, er når «kompetanse», som for øvrig må sies å være det mest brukte begrepet i hele

dokumentet, blir klargjort. Forklaringen vi får her er den samme som har blitt med inn i den nye læreplanens overordnede del:

Kompetanse er å tilegne seg og anvende kunnskaper og ferdigheter til å mestre utfordringer og løse oppgaver i kjente og ukjente sammenhenger og situasjoner. Kompetanse innebærer forståelse og evne til refleksjon og kritisk tenkning (Kunnskapsdepartementet, 2016, s. 28; Kunnskapsdepartementet, 2020, s. 14).

I forrige læreplan var det bare den første av de to setningene som var med i definisjonen. At kunnskapsdepartementet mener at forståelse inngår som en del av det å ha kompetanse innenfor et felt er altså noe nytt som har kommet med fagfornyelsen. Det påpekes at forståelse og evne til kritisk tenkning er med i definisjonen for å synliggjøre at kompetanse er noe mer enn å utføre konkrete handlinger; elevene skal også forstå det de har lært og kunne gjøre kritiske og etiske vurderinger. Videre utdypes det at evne til refleksjon og kritisk tenkning «handler om å se en ting fra flere sider og å kunne vurdere påstander, argumenter og handlingsvalg» (Kunnskapsdepartementet, 2016, s. 29), men hva det vil si å inneha forståelse blir stående ukommentert. Kompetansebegrepet opptrer til gjengjeld i mange ulike versjoner. Det snakkes blant annet om «grunnleggende kompetanse», «nye kompetanser», «fagspesifikk kompetanse», «vurdering av kompetanse», «kompetanse som varer over tid» og «relevant kompetanse». Uttrykket «helhetlig forståelse» virker dessuten innimellom å byttes ut med «helhetlig kompetanse» som om dette er tilnærmet det samme.

Selv om Kunnskapsdepartementet skriver at forståelse inngår i kompetanse, er min oppfatning etter å ha lest hele dokumentet, at de her egentlig sier at forståelse er en kompetanse, altså noe som tilhører den enkelte elev. Denne tolkningen forsterkes nok av at ordet «tilegne» brukes hyppig. Elevene skal «tilegne seg» kompetanse. Ifølge det norske akademis ordbok betyr det å tilegne seg å «gjøre til sin eiendom; ta i sin besittelse» (Tilegne, u.å.), altså blir forståelse noe du har, eller eier. Slår man opp i Norsk etymologisk ordbok på ordet «kompetanse» kommer forklaringen «kvalifikasjon, dyktighet innen noe; myndighetsområde» (De Caprona, 2013, s. 969). Det beslektede ordet «kompetent» betegner videre at man er «tilstrekkelig dyktig, kvalifisert» (De Caprona, 2013, s. 1199). Ordet «tilstrekkelig» sier implisitt at det finnes ulike grader av kompetanse og at dette da må gå an å måle. Fokuset på skolens kompetansemål levner liten tvil om at dette er noe Kunnskapsdepartementet kan stille seg bak. I forbindelse med «forståelse» nevnes dessuten ofte ord som «tydelig progresjon», «vurdering», «mål for

læringen», «målsetting» og «læringsutbytte», som alle viser til at det er knyttet visse forventninger til hvilken kompetanse – og forståelse – elevene skal opparbeide seg gjennom skolegangen, og at dette vil bli fulgt opp og kontrollert. Stortingsmeldingens fokus på kompetanse gir altså inntrykk av at forståelse er noe den enkelte har, og som er målbart.

2.2.1 Varig og relevant forståelse

I stortingsmeldingen finner jeg at det i flere tilfeller står at elevene skal tilegne seg «varig kunnskap og forståelse». Skolen skal tilrettelegge for «gode læringsprosesser og forståelse som varer» (Kunnskapsdepartementet, 2016, s. 16), noe som skal gjøres gjennom å sørge for dybdelæring. Det er nemlig «en nær sammenheng mellom dybdelæring og kompetanse» (Kunnskapsdepartementet, 2016, s. 32). Begrepene «dybdeforståelse» og «dybdelæring» benyttes om hverandre, og der sistnevnte blir brukt, dukker det gjerne opp i samme setning som forståelse, for eksempel der det står at for å bedre skolefagene må man «legge bedre til rette for elevenes dybdelæring og helhetlige forståelse» (Kunnskapsdepartementet, 2016, s.32). Dybdelæring forklares som noe som skjer når elevene over tid utvikler en helhetlig forståelse av begreper og sammenhenger innenfor et fag, samt greier å anvende det de har lært til å løse problemer i nye sammenhenger (Kunnskapsdepartementet, 2016, s. 14). Altså ønsker departementet at elevene skal oppnå dybdelæring, som det virker som de sidestiller med såkalt varig og helhetlig forståelse.

Ordet «relevans» er en annen hyppig gjenganger. Det er ikke hvilken som helst kompetanse elevene skal «tilegne seg», for fagene skal ha et relevant innhold både for elevene selv og for samfunnet i framtida (Kunnskapsdepartementet, 2016, s. 32). Sistnevnte blir understreket fra første setning, da dokumentet begynner med å fastslå at «Regjeringen har høye ambisjoner for Norge som kunnskapsnasjon» og videre forklarer at kunnskap og kompetanse er helt nødvendig for å løse framtidens samfunnsutfordringer (Kunnskapsdepartementet, 2016, s. 5). Dette henger godt sammen med det å se skolen som «et samfunn i miniatyr», slik det står uttrykt på side 21. Samtidig blir det trukket fram at relevans henger sammen med mestring (Kunnskapsdepartementet, 2016, s. 34). Hvordan man legger til rette for relevans er kanskje vanskeligere å svare på, men undervisningen skal gjerne være «tilpasset lokale forhold og elevenes forkunnskaper og interesser» (Kunnskapsdepartementet, 2016, s. 44). Den forståelsen som her blir ansett som verdifull og verdt å måle, er med andre ord den som framstår som relevant. I og med at heller ikke dette begrepet blir utdypet, impliseres det at hva som er relevant, eller vil bli relevant i framtida, er enkelt, eller i hvert fall mulig, å se for seg.

2.2.2 Bedriftsterminologi

Mange steder i stortingsmeldingen kan man få inntrykk av at skolen er en bedrift som opererer i et marked. Forståelsesbegrepet innlemmes her i en diskurs preget av det som igjen kan beskrives som en instrumentell tilnærming til læring. Det snakkes ofte om «skoleeiere» og «skoleledere», læreplanene skal være «gode styringsdokumenter» (Kunnskapsdepartementet, 2016, s. 16), og «en rekke utviklingstiltak» bidrar til «å heve kvaliteten på opplæringen» (Kunnskapsdepartementet, 2016, s. 8). Et sted står det at «regjeringens mål er god kvalitet i hele utdanningsløpet» og at kunnskap er «det norske samfunnets viktigste konkurransekraft». På samme side finner jeg at «Utdanningssystemet er myndighetenes viktigste virkemiddel for å påvirke kunnskapskapitalen» (Kunnskapsdepartementet, 2016, s. 5). Svein Sjøberg bemerker at en slik type språkbruk antyder at elevene skal «produsere produkter som skolen skal «levere» i henhold til bestillingen fra samfunnet» (Sjøberg, 2015, s. 8), og at denne målstyringstankegangen har infisert språket vårt. Som et eksempel viser han til en rapport levert av Rattsø-utvalget fra 2015, der det står at «produktiviteten i grunnskole og videregående opplæring er lav i internasjonal sammenheng» (Sjøberg, 2015, s. 8), en formulering som altså er temmelig lik eksemplene jeg har funnet i stortingsmeldingen. Sjøberg er bekymret for at hangen til å sette konkrete mål og spesifisere metoder på forhånd fører til at alt som ikke kan måles og tallfestes blir forsømt og forbigått. Her tolker jeg det slik at han er skeptisk til om skolen klarer å utføre sitt dannelsesmandat på en tilfredsstillende måte, når det blir fokusert så mye på målbare resultater. Siden jeg så langt har registrert at det virker som sentrale skolemyndigheter knytter forståelse opp mot det som er relevant, synlig, målbart og varig, tenker jeg at Sjøbergs bekymring over hvordan elevens dannelsesprosess ivaretas er betimelig.

Sjøberg (2015, s. 7) mener, i likhet med Amund Torp, at skolens mål- og resultatstyring har blitt klarere som følge av «PISA-sjokket». «PISA-sjokket» brukes om reaksjonen da vi i 2001 fikk de første resultatene fra PISA-undersøkelsen (Programme for International Student Assessment), som viste at norske 15-åringer presterte på et middels kompetansenivå internasjonalt i lesing, naturfag og matematikk (Utdanningsdirektoratet, 2011). Denne ble gjennomført i regi av OECD (Organisation for Economic Cooperation and Development), en organisasjon som eksisterer for å gi sine 36 medlemsland bedre forutsetninger for økonomisk vekst og sosial trygghet (Regjeringen, 2012). Elstad og Sivesind understreker at «Kjernen i OECDs rammeverk for utdanning er økonomisk teori anvendt på utdanningspolitiske spørsmål» (Elstad & Sivesind, 2010, s. 28). OECDs undersøkelser springer altså ikke ut fra et pedagogisk fundament, da organisasjonen opererer ut ifra medlemslandenes behov, ikke først

og fremst elevenes. Målet med den første PISA-testen var blant annet å vurdere og sammenligne *leseforståelsen* til 265 000 15-åringer fra 32 forskjellige land, og resultatene rangerte norske 15-åringers leseforståelse så vidt over gjennomsnittet blant nasjonene (Bråten, 2017, s. 9). Fagområdet lesing testes hver gang PISA avholdes, sammen med matematikk og naturfag, men det rulleres på hvilket av dem som er hovedområde³.

PISA har høstet mye kritikk for sine tester og påvirkningskraft i samfunnet, blant annet fra nevnte Sjøberg, som synes det er riktig at Norge skal delta i internasjonale studier av skolen, men er kritisk til måten PISA er utformet og gjennomføres på. Ved siden av bedriftsterminologien han mener har infisert den norske skolen, peker han også på tendensen til å forstå rangeringen av landenes snittskår som en «resultatliste» fra en idrettskonkurranse. Dette underbygger han med å vise til at daværende kunnskapsminister Kristin Clemet sammenliknet de norske resultatene fra den første testen med «å komme hjem fra vinter-OL uten en eneste norsk medalje» (Sjøberg, 2016). Landene som deltar i undersøkelsen har ulike forutsetninger, men vi virker likevel å anse testen som en kamp der det viktigste er å vinne eller å være best.

Jeg vil ikke gå mer inn på innholdet i kritikken Sjøberg eller andre har rettet mot PISA, men synes det er interessant å trekke fram denne språkbruken fordi jeg tolker det slik at det Sjøberg er misfornøyd med, er at skolen ikke blir forstått ut ifra sine egne premisser, men derimot defineres på bakgrunn av andre samfunnsdomener. Hvilke begreper vi bruker innenfor den skolepolitiske samtalen vil ha konsekvenser for synet på læring og kompetanse, og dermed også for forståelsen av hva forståelse er. Testene vi bruker i skolen er ikke bare måleverktøy for den opplæringen som har funnet sted, men påvirker også skolens videre praksis. PISA-testen, sammen med andre internasjonale studier som PIRLS⁴, spilte for eksempel en viktig rolle for innføringen av skolereformen *Kunnskapsløftet* med nye læreplaner fra høsten 2006.

³ Sist lesing var hovedområde i PISA-undersøkelsen var forrige gang testen ble avholdt, i 2018. Her var resultatet at de norske elevene i snitt presterte svakere i lesing sammenliknet med undersøkelsen fra 2015, men dette var bedre enn OECD-gjennomsnittet (Jensen, Pettersen, Frønes, Kjærnsli, Rohatgi, Eriksen & Narvhus, 2019, s. 1).

⁴ Resultatene fra PIRLS (Progress in International Reading Literacy Study) fra 2001 viste at våre 4.klassinger kom under det internasjonale gjennomsnittet når det gjaldt å forstå tekster. Norske 4.klassinger er ett år yngre enn mange av elevene de ble sammenlignet med, noe som ble tatt høyde for i samme test fra 2006. Her ble resultatet bedre, men de norske elevene fikk fortsatt dårligere resultat enn våre naboland (Roe & Solheim, 2007).

PISA og PIRLS har siden starten på 2000-tallet blitt gjennomført henholdsvis hvert tredje og femte år, og er eksempler på verktøy som skal være med på å kontrollere at norske elever får den opplæringen staten ønsker. Dette gjelder også for de nasjonale prøvene, som ifølge Utdanningsdirektoratet (2019a) skal danne grunnlag for undervisvurdering og kvalitetsutvikling på alle nivå i skolesystemet. Skolene oppfordres til å bruke mye tid for å følge opp og analysere resultatene fra de nasjonale prøvene, noe som «stiller høye krav til informasjon, kommunikasjon og generell tilgjengelighet i alle ledd i arbeidet med prøvene» (Utdanningsdirektoratet, 2017a). Innsatsen i etterkant kommer i tillegg til det arbeidet mange lærere har lagt ned for å forberede elevene på oppgavene som venter. Sammenlikningen av de ulike skolenes resultater gjør at presset om å skåre bra sannsynligvis oppleves som stort. I en studie gjort av Eyvind Elstad (2009) framgår det for eksempel at skoler som har erfart negative oppslag i forbindelse med at deres resultater i nasjonale prøver offentliggjøres og debatteres i media, ofte endrer praksis på en slik måte at emner, eller evner, som de nasjonale prøvene måler, blir mer vektlagt i fortsettelsen. Dette er et eksempel på at hva elevene skal forstå, samt hvordan og hvorfor de skal forstå, styres av ytre forventninger skapt av politikere og journalister.

2.2.3 «Leseforståelse», «lesekompetanse» eller «leseferdigheter»?

Hva er det PISAs lesetest egentlig undersøker? Bråten, som det henvises til over, skriver at PISA blant annet skal vurdere og sammenligne elevens *leseforståelse*. Han understreker at det finnes flere ulike definisjoner på leseforståelse, men i sin bruk av ordet er betydningen det å kunne finne og skape mening med utgangspunkt i skrevne ord (Bråten, 2017, s. 12). Utdanningsdirektoratet og rapporten som tar for seg de norske resultatene fra 2018 benytter imidlertid begrepet *lesekompetanse* i omtalen av hva testen undersøker (Utdanningsdirektoratet, 2019b; Jensen, Pettersen, Frønes, Kjærnsli, Rohatgi, Eriksen & Narvhus, 2019). I rapporten forklares det at det å inneha lesekompetanse vil si at elevene «skal forstå, bruke, evaluere, reflektere over og engasjere seg i tekster, for å kunne nå sine mål, utvikle sine kunnskaper og evner, og delta i samfunnet» (Jensen et.al, 2019, s. 2). Her inngår altså forståelse som *en del* av kompetanse, slik det også gjør i stortingsmelding 28, og forståelsen har en tydelig hensikt. Videre står det at lesekompetanse kan organiseres eller forstås som tre kognitive prosesser med nær forbindelse, nemlig det å finne fram til informasjon, å tolke informasjon og vurdere og reflektere over informasjon. Her er det informasjons- og kommunikasjonsaspektet ved lesingen, det å overføre språklig innhold korrekt og effektivt fra en part til en annen, som får forrang.

PIRLS undersøker ifølge Utdanningsdirektoratet (2017b) *leseinnsats* og *leseferdigheter* blant elever på fjerde og femte trinn. I en rapport fra lesesenteret ved universitetet i Stavanger poengteres det at PIRLS ser på utviklingen i leseferdighet over tid og at fokuset i undersøkelsen ligger på *forståelsesaspektet* (Gabrielsen, Hovig, Rongved, Strand, Støle & Toft, 2017, s. 9). Leseforståelse presenteres slik som en del av det å inneha gode leseferdigheter. Begrepet «ferdighet» må sies å være beslektet med «kompetanse», da det forklares med «det å være dyktig; dyktighet, øvelse i å utføre noe (raskt og korrekt)» (Ferdighet, u.å.), og dermed handler om å oppøve en evne som man kan vise fram gjennom å utføre en eller flere handlinger. Selv om «måling av leseferdigheter» er mest brukt i omtalen av hensikten med PIRLS, blir dette innimellom også avlastet med formuleringer om at PIRLS måler elevenes kompetanse i lesing (Utdanningsdirektoratet, 2017b; Gabrielsen et.al., 2017, s. 23).

I rapporten får vi utdypende informasjon om hva det vil si å forstå i møte med tekster, ved at PIRLS sorterer forståelse i delområder. PIRLS skal kartlegge elevenes forståelse gjennom spørsmål knyttet til fire forskjellige prosesser. Disse er elevenes evne til å finne og hente ut eksplisitt informasjon, til å trekke enkle slutninger, til å tolke og sammenholde informasjon, og til å vurdere språk, innhold og virkemidler i teksten. Det forklares at i databehandlingen er de to første områdene slått sammen til «informasjonsuthenting», mens de siste områdene er samlet under betegnelsen «vurdering» (Gabrielsen et.al., 2017, s. 24). Alle (eller begge) områdene er utformet på en slik måte at de skal gå an å måle og sammenlikne. Disse er de samme prosessene eller handlingene som PISA opererer med, men organisert på en litt annen måte. Forståelse er dessuten overordnet her, da de fire prosessene ses på som ulike måter å forstå på i møte med tekst. Til sammenligning virker det som at PISA-testen anser forståelse mer som en del av det å ha lesekompetanse; kompetansebegrepet er mer framtrødende her enn forståelsesbegrepet. PIRLS toner også ned nytteaspektet sammenlignet med PISA, da PIRLS legger vekt på at vi leser både fordi vi er ute etter kunnskap, og for fornøyles skyld (Gabrielsen et.al., 2017, s. 10). I tillegg til å kartlegge hvor godt elevene leser, er det et formål med PIRLS å få oversikt over faktorer som påvirker elevenes lesemotivasjon.

Den nasjonale prøven i lesing gjennomføres hvert år på 5., 8. og 9. trinn, og på Utdanningsdirektoratets (2019a) sider står det at leseprøven skal gi informasjon om elevenes *ferdigheter* i lesing. I en rapport utarbeidet i etterkant av gjennomføringen av de nasjonale leseprøvene i 2018, opplyses det om at prøven måler «i hvilken grad elevenes leseforståelse er i samsvar med beskrivelsen av lesing som grunnleggende ferdighet i læreplanene og i

rammeverket for grunnleggende ferdigheter» (Fevolden, Thorsen & Eriksen, 2019, s. 4). Her kommer det altså fram at prøvene måler elevenes *leseforståelse*, og at denne er knyttet opp mot lesing som grunnleggende ferdighet⁵. Dette betyr at den nasjonale prøven i lesing er en prøve på tvers av fag, ikke en prøve i faget norsk. Norskfaget har likevel et særskilt ansvar for opplæringen i å kunne lese, og i læreplanen fra 2006 står det at lesing både er en ferdighet og en kulturell kompetanse (Kunnskapsdepartementet, 2006, s. 34). I boka *God leseopplæring med nasjonale prøver* blir det sagt at de nasjonale leseprøvene skal gi informasjon om elevers *lesekompetanse*, mens det noen linjer lengre ned på samme side står at prøvene er utviklet for å måle *leseforståelse* blant elevene (Roe, Ryen & Weyergang, 2018, s. 9). Neste avsnitt lyder tittelen «Leseopplæring og lesekompetanse», men i stedet for at lesekompetanse klargjøres, blir leseren informert om hva det vil si å ha god leseforståelse. Denne definisjonen på leseforståelse er litt mer detaljert enn den Bråten støtter seg til:

God leseforståelse innebærer evne til å finne fram til relevant informasjon, til å forstå og tolke innholdet i ulike tekster og til å reflektere kritisk og analytisk over teksters form og innhold (Roe, Ryen & Weyergang, 2018, s. 10).

Forfatterne utdyper at leseforståelse også henger sammen med engasjement, forkunnskaper og evne til å ta i bruk relevante lesestrategier, samt at dette ikke er en statisk størrelse, men noe som må vedlikeholdes og justeres over tid.

Mens Utdanningsdirektoratet (2017c) på sine sider deler leseforståelse inn i tre aspekter som ligner systematiseringer vi kjenner fra PISA og PIRLS – *å finne informasjon, å tolke og sammenholde informasjon og å reflektere over og vurdere teksters innhold* – er Astrid Roe, Jostein Andresen Ryen og Cecilie Weyergangs (2018, s. 12) fokus rettet mot leseforståelsens to faser. Den første handler ifølge dem om en nøyaktig gjennom søkning av teksten på leting etter den mening som forfatteren på forhånd har lagt inn. Det er avgjørende for leseforståelsen at man mestrer denne første prosessen, men forfatterne fastholder at dette likevel ikke er nok. Andre fase går ut på å skape mening ut fra den situasjonen som beskrives i teksten. Dette krever

⁵ I LK06 ble lesing definert som en av fem grunnleggende ferdigheter, det vil si ferdigheter som er nødvendige og grunnleggende forutsetninger for læring og utvikling i alle fag, på alle trinn, samt i arbeid og samfunns liv. Foruten å kunne lese, er de grunnleggende ferdighetene definert som *muntlige ferdigheter, å kunne skrive, å kunne regne og digitale ferdigheter* (Kunnskapsdepartementet, 2006, s. 29).

at leseren ikke bare tar, men også gir mening, altså at leseren forener forfatterens prefabrikkerte mening med en aktiv konstruksjonsprosess i eget hode. Det kan diskuteres om det egentlig er mulig å få tak i forfatterens mening, men poenget er vel å få fram at forståelse i denne sammenhengen ikke er en lesers løsrevne tolkning av en tekst. For å kunne snakke om genuin forståelse her, må leseren «ivareta og føle seg bundet av tekstens innhold samtidig som han eller hun går utover dette innholdet og tilfører teksten noe nytt» (Roe, Ryen & Weyergang, 2018, s. 12). Leseforståelse forklares med andre ord på en måte som framhever betydningen av tett samhandling mellom tekst og leser, hvor leserens forståelse blir begrenset av det som er fastslått som «tekstens grenser». Her er det lite rom for at ulike leseres personlige erfaringer, assosiasjoner og kreative tanker kan resultere i vidt forskjellige, og kanskje motstridende, forståelser av teksten, man må ikke avvike for mye fra stien. Hvilke tekster egner det seg egentlig best å forstå på denne måten? Er det skjønnlitteratur?

2.2.4 Idealisert forståelse

PISAs lesetest, PIRLS og den nasjonale leseprøven undersøker elevens lesekompetanse, leseferdigheter og/eller leseforståelse, alt etter hvilken kilde du går til. Det neste spørsmålet blir da hvordan dette best skal måles. PISA-undersøkelsen er i hovedsak opptatt av å måle elevenes evne til å bruke kunnskaper og erfaringer i en aktuell situasjon (Kjærnsli, Lie, Olsen & Roe, 2007, s. 11). De fleste tekstene som brukes her blir hentet fra aviser, tidsskrifter, brosjyrer eller liknende, fordi de skal være mest mulig virkelighetsnære. Det betyr ikke at skjønnlitterære tekster ikke har en plass i PISA, men at det vektlegges leseutfordringer som er «relevante for læring og arbeid» (Jensen et.al., 2019, s. 2–4). Det å være kritisk til det man leser og å kunne ta i bruk ulike lesestrategier for å forbedre forståelsen sin, pekes på som eksempler på lesehandlinger det er viktig å mestre (Jensen et.al., 2019, s. 16). Denne tilnærmingen representerer det samme fokuset på nytte og relevans som vi så i stortingsmelding 28. Det er også en forståelsesforståelse som er nært knyttet til kommunikasjon – altså en oppfatning om at det i tekster finnes et budskap som skal kommuniseres effektivt til en mottaker, slik at forståelse blir å avkode dette budskapet.

Måten PISA måler elevbesvarelsene på, er ved å gi poeng etter hvor nært de er å treffe de svarene PISA er ute etter på de ulike oppgavene. Antall poeng er avgjørende for hvilket prestasjonsnivå eleven havner på. Disse nivåene spenner fra nivå 1 til nivå 6. Mens nivå 2 regnes som kritisk grense for den lesekompetansen som er nødvendig for å delta i videre utdanning og arbeidsliv, vil leserne på nivå 5 og 6 være i stand til blant annet å forstå «lange

og abstrakte tekster der informasjonen kan være indirekte uttrykt eller kan finnes blant mange konkurrerende opplysninger» (Jensen et.al., 2019, s. 8). Elever som befinner seg her vil for eksempel i stor grad kunne trekke avanserte slutninger og tolke figurer og symboler i skjønnlitterære tekster. Her knyttes forståelse altså opp mot prestasjoner, i og med at de ulike *prestasjonsnivåene* blir skilt fra hverandre blant annet med forklaringer på hva eleven her er forventet å forstå.

I PIRLS-undersøkelsen er det en jevnere vektning av skjønnlitteratur og sakprosa, da hver elev her får tildelt et hefte med to tekster, én fra hver hovedkategori. Disse tekstene er tilfeldig plukket ut fra en bank på 12 tekster, hvorav seks er skjønnlitterære og seks er faktatekster (Gabrielsen et.al., 2017, s. 10). PIRLS har også utarbeidet ulike nivåer for elevenes leseferdigheter som de plasseres på ut ifra en oppregning av deres samlede poengskår. Her kalles de *mestringsnivåer* og er inndelt i fire, fra lavt til avansert (Gabrielsen et.al., 2017, s. 23). Å mestre disse tekstene, vil si å ha en god leseforståelse av dem. Fokuset er altså på at disse tekstene er noe elevene skal «få til» eller mestre forståelsen av.

De nasjonale prøvene i lesing skal representere det mangfoldet av tekster som finnes i de forskjellige skolefagene. I den nasjonale leseprøven som ble gitt til 8. og 9. trinn høsten 2019 var det én skjønnlitterær tekst (ei novelle) mot seks sakprosa-tekster. I likhet med praksisen fra PISA og PIRLS blir det også her gitt poeng på de ulike svarene for å kunne sammenligne elevenes gjennomsnittsskår, og poengene er bestemmende for hvilket mestringsnivå eleven havner på. Utdanningsdirektoratet (2017a) understreker at mestringsbeskrivelsene skal være utformet slik at de i størst mulig grad kan være til hjelp for elevens videre læring. Selv om forståelsen kan måles, er det også fokus på at den er i stadig utvikling.

I vurderingsveiledningen som lærerne fikk utdelt i forbindelse med den nasjonale leseprøven høsten 2019 blir det gitt klare instruksjoner for hvordan man skal gå fram i tildelingen av poeng. Her står det at det varieres mellom flervalgsoppgaver der elevene enten skal markere riktig svar eller vurdere innholdselementer i teksten og krysse av for «ja» eller «nei», og åpne oppgaver der elevene skal svare med egne ord (Utdanningsdirektoratet, 2019c). De ulike typene flervalgsoppgaver blir rettet automatisk. Disse er det også klart flest av, da bare 9 av 41 spørsmål krever at elevene formulerer sitt eget svar. Det er heller ikke slik at alle de åpne oppgavene krever refleksjon fra elevene. De åpne oppgavene vurderes av læreren etter de instruksjonene som blir gitt i vurderingsveilederen. For disse står det at læreren må vurdere om

elevenes svar er akseptabelt eller ikke, og at svar skal godkjennes dersom eleven viser at hun/han har forstått teksten og formålet med oppgaven. Svar som viser at eleven har misforstått, eller er for vage eller uklare, skal ikke godkjennes (Utdanningsdirektoratet, 2019c).

Roe, Ryen og Weyergang (2018, s. 90) forklarer at de nasjonale leseprøvene gir konkrete eksempler på hva elever forstår og ikke forstår i møte med tekster. De gir råd til arbeid med de ulike typene tekster som elevene kan støte på i de nasjonale leseprøvene, og slår fast at skjønnlitterære tekster stiller større krav til leserens evne til å «lese mellom linjene» enn andre tekster. Skjønnlitteratur åpner slik for at leseren kan konstruere sin egen, private forståelse av handlingen, men forfatterne presiserer at for å skape en felles forståelsesramme «kan vi ikke la en hvilken som helst privat assosiasjon styre lesingen» (Roe, Ryen & Weyergang, 2018, s. 79). Det blir altså viktig at fase to av leseprosessen, som beskrevet tidligere, ikke løsriver seg for mye fra fase en. Som eksempeltekst trekkes det fram en novelle som har vært med i den nasjonale leseprøven for åttende trinn i 2013, og i forbindelse med den kommer det tips til hvordan læreren kan fremme forståelse av novella hos elevene, i stedet for misforståelse. Målet er at elevene skal «oppnå en forståelse som nærmer seg det vi kan kalle en idealisert modell-lesing» av novella (Roe, Ryen & Weyergang, 2018, s. 85). Dette ønsket spiller på Umberto Ecos (1994, s. 11) beskrivelse av «modell-leseren», som er den tenkte leseren som alle tekster kommuniserer med. Roe, Ryen og Weyergang forklarer at modell-leseren må forstås som «et bilde på en idealisert, lydig og fullkommen lesing av en tekst» (Roe, Ryen & Weyergang, 2018, s. 65), men påpeker at ingen av oss, verken skoleelever eller andre, er perfekte lesere, noe som kan skyldes dårlige leseferdigheter, manglende forkunnskaper, dårlig motivasjon eller andre ting. Denne ufullkommenheten virker det som de mener man må kjempe mot, da de skriver at:

Uansett krever all lesing at vi hele tiden trekker nødvendige slutninger for at tekstens mange brikker skal falle på plass – og på riktig plass. Og dersom vi ikke forstår, kan vi ha trukket slutninger som ikke spiller på lag med tekstens intensjoner (Roe, Ryen & Weyergang, 2018, s. 65).

Forfatterne vil altså at elevene skal forstå novella på en bestemt måte, som regnes som riktigere enn andre forståelsesmåter. De kommer videre med eksempler på hvordan elevenes forståelse av novella kan måles, altså hvilke typer svar som gir best uttelling. Her er det de svarene som er «best» eller «mest riktig» sammenliknet med hva testen er ute etter, som skårer flest poeng. Altså verdsettes den «lydige» forståelsen; den som er mest i tråd med både tekstens, og

utviklerne av testens, intensjoner. Dette er verdt å merke seg. For er det opplagt at teksten og testen vil det samme?

Vibeke Hetmar (1996, s. 162) er opptatt av at det ikke finnes en mester- eller idealleser som forstår teksten bedre enn andre. Ikke en gang forfatteren kan betegnes som dette, hevder hun, fordi teksten og det litterære språket kan skape meninger som forfatteren ikke har tenkt på. Hetmar er følgelig kritisk til undervisning eller vurderingsmåter der det eneste som ses på som faglighet er de fortolkningene som er nærmest mesterleserens, da dette alltid vil føre til at elevenes forståelse av teksten kommer til kort. Jeg forstår ikke dette som at hun mener at alle lesninger er like gyldige, men heller at fokuset på mesterleserens tolkning som overlegen alle andre tolkninger er lite stimulerende for elevers litterære forståelsesprosesser. Hetmar skriver at det må skilles mellom faglighet i undervisningsfaget og i litteraturfaget, og forklarer det med forskjeller i hvordan man forholder seg til kompetansebegrepet. I litteraturfaget er kompetanse et middel til å utvikle en faglighet, mens i undervisningsfaget gjøres kompetanse til målet, mener hun (Hetmar, 1996, s. 186).

I forbindelse med Hetmars skille mellom kompetanse og faglighet, forklarer Åsmund Hennig at kompetansebegrepet i en litteraturdidaktisk sammenheng viser til de kunnskaper og ferdigheter som gjør det mulig for oss å lese tekst på en utfyllende måte, mens faglighet er noe bredere. Faglighet er en dynamisk tilstand som blant annet dreier seg om «hvordan vi går i dialog med andre lesere og deres lesninger, hvordan vi bruker den lesningen vi har gjort, til å forstå både teksten og oss selv bedre, og hvordan vi gjennom denne dynamiske prosessen utvikler oss som lesere» (Hennig, 2017, s. 80–81), altså handler det om å utvikle bedre forståelse gjennom kommunikasjon med oss selv, med andre lesere og med teksten. Mens Kunnskapsdepartementet som vist mener at forståelse inngår som en del av det å ha kompetanse innenfor et felt, kan Hetmars uttalelser forstås som at innenfor litteraturundervisningen er (lese)kompetanse i stedet en del av, eller et verktøy for, forståelsen. I hennes øyne blir det å måle lesekompetanse ikke særlig produktivt sett fra et litterært ståsted, da hun fremmer et syn hvor målet med litteraturundervisning heller er en prosess snarere enn et produkt. Her vil fortløpende vurderinger eller refleksjoner rundt arbeidsmåten, elevenes deltakelse og utvikling være mer hensiktsmessig enn sluttvurderinger hvor en måler elevenes forståelse opp mot en ideal- eller mesterlesers tolkning. Hennig tilføyer dessuten at faste rammer for å formulere respons på lesing av litterære tekster i noen tilfeller kan bli «like mye tvangstrøye som

springbrett» (Hennig, 2017, s. 79), da det kan stoppe opp en pågående forståelsesprosess hos elevene og tvinge dem inn på tankebaner som de verken er motiverte eller åpne for.

2.2.5 Efferent lesing

I undersøkelsen av hvilket forståelsessyn som kommer til uttrykk i standardiserte prøver brukt ved norske skoler, har vi sett at både PISA, PIRLS og nasjonale prøver framhever lesingens nytteperspektiv. Ved å be elevene trekke ut saklig informasjon fra teksten, prøver vi dem i det Louise Rosenblatt (1985, s. 101) kaller en efferent lese måte, hvor fokuset ligger på hva man kan hente ut fra det man leser, eller bruke det man leser til. Det er en slik analytisk tilnærming til litteratur Gabrielsen viser til i eksempelet med elever som fikk i oppgave å streke under gjentakelser i en rekke dikt, uten at det ble snakket mer inngående om innholdet i diktet.

Åsmund Hennig (2017, s. 213) vektlegger at litteraturlesing er en erfaring som er helt unik for hver enkelt person, og lener seg slik mot en estetisk lese måte, som Rosenblatt (1978, s. 24) setter som en motsats til den efferente lesingen. Her leser man for å oppleve og for å stimulere innlevelser og følelser. Hennig mener at de viktige sidene ved leseerfaringen ikke er mulig å måle, og peker på det umulige ved å skulle finne ut av og teste hvordan en leser skaper sin personlige litterære forestillingsverden, med de følelser, bilder og refleksjoner som hører til. Han skriver at det kun er dersom vi produserer et eller annet som et resultat av lesingen vår, at det kan vurderes. Slik går det altså an å si at det ikke er direkte elevenes leseforståelse som blir målt i PISA, PIRLS eller den nasjonale leseprøven, men heller hvordan elevenes forståelse *kommer til uttrykk* innenfor de spesifikke rammene prøvene tilbyr.

Prøvene jeg har sett på legger opp til efferent lesing. Men er dette en lese måte som også læreplanen løfter fram som særlig viktig? Kunnskapsløftet av 2020 (LK20) (s. 13) slår fast at elevene både må lære hvordan de kommer fram til riktig svar, samtidig som de må forstå at det ikke alltid finnes enkle fasitsvar. Kompetansemålene gir videre en ramme for arbeidet med de forskjellige fagene, men disse er i grunnen ganske romslige. Når vi ser på kompetansemålene i norsk etter tiende trinn, blir verb som *reflektere*, *tolke* og *utforske* i flere tilfeller brukt. Det står blant annet at elevene skal kunne:

- Lese skjønnlitteratur og sakprosa på bokmål og nynorsk og i oversettelse fra samiske og andre språk, og reflektere over tekstenes formål, innhold, sjangertrekk og virkemidler

- Sammenligne og tolke romaner, noveller, lyrikk og andre tekster ut fra historisk kontekst og egen samtid
- Utforske og reflektere over hvordan tekster framstiller unges livssituasjon (Kunnskapsdepartementet, 2020, s. 28).

Alle disse målene kan til en viss grad arbeides med og vurderes i tråd med både den efferente og estetiske lese måten, avhengig av hvilke didaktiske valg læreren tar. Å si at læreplanen ensidig vektlegger den forståelsen som kan måles, brukes til noe nyttig, eller som er fullkommen ut ifra mesterleserens standard, blir derfor en feilaktig påstand. I LK06 står det at lesing som grunnleggende ferdighet gir mulighet for «læring og opplevelse og for å forstå seg selv og være deltaker i samfunnet» (Kunnskapsdepartementet, 2006, s. 34). I forbindelse med forståelse innenfor lesing, løfter læreplanverket altså fram mer enn nytteperspektivet, da også det å kunne ta del i opplevelser og utvikle seg videre blir ansett som verdifullt. Likevel kommer vi ikke unna at lesing og forståelse samtidig kobles opp mot begrepene «ferdighet» og «kompetanse» flere steder, blant annet ved at lesing blir forklart både som en ferdighet og kompetanse (Kunnskapsdepartementet, 2006, s. 34), og at forståelse, som vist, defineres som en del av det å inneha kompetanse i planen av 2020. Læreplanen kan altså tolkes i ulike retninger, alt etter hva man ønsker å finne. Dette gir den enkelte lærer mye frihet, men kan nok også oppleves som et vanskelig, og kanskje forvirrende, ansvar.

2.2.6 Oppsummering av det utdanningspolitiske forståelsesbegrepet

Hvilket forståelsessyn kommer til uttrykk i dokumenter utarbeidet av autoriteter innenfor norsk skole? I stortingsmeldingen framstår forståelse som en kompetanse du kan tilegne deg, og dette finner vi også i PISA- undersøkelsen, PIRLS og den nasjonale leseprøven, hvor begrepene forståelse, ferdighet og kompetanse dessuten brukes om hverandre. I flere tilfeller framgår det at forståelse anses som noe som stikker dypt og kan hentes fram i nye sammenhenger. Det blir også sagt at forståelse ikke er statisk, men noe som utvikles over tid. Samtidig gir formuleringen «varig forståelse» et inntrykk av at når man først har oppnådd det, så «har» man det, som et slags stein på stein-perspektiv, hvor man jevnt og trutt bygger seg opp mot en bedre forståelse ved å legge til stadig nye bestanddeler på et stødig fundament. Ord som «progresjon», «tydelig retning» og «læringsmål» indikerer videre at dette best oppnås gjennom å følge en på forhånd fastsatt plan. Får du til å tilegne deg forståelse innenfor et felt, tilhører denne deg, og da kan man videre vurdere om denne forståelsen er tilstrekkelig sammenliknet med

kompetansemålene. Dessuten kommer det regelmessige påminnelser om at den forståelsen som er verdt noe er den som er relevant, den vi kan bruke til noe og gjerne får tilgang til gjennom den efferente lesemåten, et syn vi også finner uttrykt i forbindelse med gjennomføring av PISA, PIRLS og de nasjonale prøvene.

I gjennomgangen av de ulike kartleggingsverktøyene blir det tydelig at det å forstå sidestilles med det å lære, og at det på ulike måter også forbindes med det å bli god til å lese. Prøvene forsøker å måle elevenes forståelse i møte med tekst og premierer den forståelsen som er mest riktig, eller ideell, målt opp imot forhåndsdefinerte kriterier. Én type leseforståelse har altså større verdi enn andre, og det gjelder den forståelsen som elevene har nytte av, og som samtidig ligger nærmest (mesterleserens fortolkning av) tekstens intensjoner. Leseforståelse handler slik om å forstå for å kunne bruke, i motsetning til en verdsetting av forståelse i seg selv. Valg av tekster og spørsmål blir her naturligvis påvirket av behovet for å sikre svar som kan vurderes og sammenliknes.

Meningen med å beskrive denne praksisen er ikke å kritisere måten den nasjonale leseprøven, PISA- eller PIRLS-undersøkelsen måler elevenes leseforståelse, leseferdighet eller lesekompetanse på. Det er ingen tvil om at de ferdighetene som trekkes fram, som for eksempel å beherske ulike lesestrategier eller være kritisk til det man leser, er viktige. Jeg har også forståelse for at man har behov for tilbakemelding på hvor godt opplæringen på disse områdene treffer. Mitt kjennskap til testene stikker dessuten ikke dypt nok til at jeg kan uttale meg noe mer inngående om dette, og det er heller ikke en målsetning for prosjektet mitt. Det jeg ønsker, er å kunne si noe om hvilket forståelsessyn kommer til uttrykk i tester som påvirker norsk skole, og der har jeg altså funnet en likhet med læreplanene: Selv om man også nevner estetiske lesemåter, utforsking og refleksjon som viktig, gis den forståelsen man ikke ser en klar bruk for liten plass, i og med at all læring, og forståelse, så tydelig puttes inn i et kompetanserammeverk.

Fokuset på kompetanse, det målbare og forståelsen av at forståelse er en prestasjon elevene skal mestre så friksjonsfritt som mulig, tolker jeg som tydelige tegn på at de instrumentelle rammene det opereres med fra autoriteter innenfor norsk skole blir for trange for skjønnlitteraturen. Inntrykket av å ha lest stortingsmelding 28, læreplanen og de ulike lesetestene, er at elevenes mangel på forståelse er noe vi effektivt må motvirke og at tekster er beholdere med informasjon som skal hentes ut – med andre ord er det kommunikasjon det her er snakk om. «Problemet» med skjønnlitteraturen er at den gjør alt annet enn å kommunisere et effektivt budskap. Her er

språket en type kunst som skal avautomatisere kommunikasjonen for slik å tvinge fram nye tankemønstre og innsikter, noe som krasjer med det utdanningspolitiske forståelsesbegrepet slik det framstår i stortingsmelding 28 og de standardiserte prøvene vi her har sett nærmere på.

Det finnes imidlertid dem som tenker helt annerledes, og som tvert imot forfekter et syn hvor mangel på forståelse er positivt og nødvendig. Her blir litteraturen egenart ivaretatt mye bedre, da fokuset først og fremst er rettet mot den forståelsen elevene kan utvikle og skape i møte med litteraturen, ikke forståelse de kan finne fram til i den ytre verden. Dette er en tilnærming som skiller seg markant fra forståelsessynet jeg til nå har presentert, ved at det å erfare avbrudd og motstand i forståelsesprosessen blir tillagt stor verdi.

2.3 Avbrutt forståelse (motstand)

2.3.1 Motstand i skolen

Den nederlandske pedagogikkprofessoren Gert Biesta er en av dem som har skrevet mye om motstand i skolen. I artikkelen *Hva skal vi gjøre med barna?* (2015) hevder han at når vi undersøker spørsmål av typen «hva vil samfunnet med skolen?» eller «hva vil politikerne med skolen?» så er det først og fremst utålmodighet som møter oss. Det blir ifølge ham kommunisert et mål om å «proppe mest mulig av verden inn i elevene», og dette skal helst skje raskt, billig og kontrolleres gjennom overvåkning av forhåndsdefinerte «læringsresultater» (Biesta, 2015, s. 122). Biesta mener at ambisjonen om å perfektjonere pedagogiske prosesser er farlig, fordi den utsletter den «ufullkommenheten» som gjør utdanning til utdanning, slik at vi ender opp med et forvrengt syn på hva undervisning og læring egentlig handler om.

I boka *Læring Retur* forklarer Biesta (2009) at i stedet for å se på læring som noe man tilegner seg, mestrer eller internaliserer, går det an å betrakte læring som en reaksjon på det som er annerledes – en reaksjon på det som utfordrer, irriterer eller forstyrrer oss. Med dette utsagnet problematiserer han at forståelse blir likestilt med læring, slik jeg fant gjennom analysen av utdanningspolitiske begreps syntakser. Biesta utdyper: «Mens læring som tilegnelse handler om å få mere og mere, handler læring som reaksjon om at vise, hvem man er og hvor man står» (Biesta, 2009, s. 37). Han argumenterer for å anse utdanning som noe mer enn overføring av viten, ferdigheter og verdier, nemlig som en måte å skape menneskelige subjekter i verden på. Et slikt fokus leder lett tankene over på det som kalles *danning*, et begrep som er både komplekst og diffust på samme tid, og derfor kan synes vanskelig å definere.

Det eksisterer ulike oppfatninger av hva danning egentlig går ut på, noe som for eksempel kan være en medvirkende årsak til at debatten om hvorvidt lesing av skjønnlitteratur har et særegent danningspotensial sammenliknet med andre tekster tidvis har vært preget av store uenigheter (Eyde & Skovholt, 2017). Skolen skal både utdanne og danne sine elever, og i den nye læreplanen står det at disse to oppdragene «henger sammen og er gjensidig avhengig av hverandre» (Kunnskapsdepartementet, 2020, s. 13). I den forrige læreplanens generelle del forklares danning som en helhetlig utvikling som omfatter både teoretisk kunnskap og personlig vekst (Kunnskapsdepartementet, 2006, s. 16). Min egen oppfatning stemmer godt overens med dette brede dannelsesbegrepet, da jeg tenker at teoretisk kunnskap inngår i danning, men at det å være et dannet menneske også innebærer *noe mer*. Her er jeg inne på samme spor som filosof Inga Bostad (2009, s. 119), som ser utdanning som en måte å *informere* seg selv på, mens danning er en måte å *forme* seg selv. Einar Øverenget ordlegger seg på en annen måte, da han skriver at «mens utdanning er en vertikal bevegelse der man beveger seg ned i et dyp, er dannelse en horisontal bevegelse, et skritt til siden» (Øverenget, 2008, s. 60). Med dette mener han at man gjennom dannelsesprosessen øver opp evnen til å se både seg selv og ulike saksforhold fra andre synsvinkler. Danning blir med denne tenkemåten ikke bare ervervet kunnskap, men like mye hvilke redskaper du har for å tilegne deg, bruke og utvikle denne kunnskapen videre.

Biestas vektlegging av at læreprosessen først og fremst skal utvikle elevene som menneskelige individer, kan tas til inntekt for en posisjonering som har blikket mer rettet mot elevenes helhetlige danning enn det vi fant i stortingsmelding 28. Biesta er for eksempel uenig i den utbredte oppfatningen om at lærere skal støtte og fremme elevens læring. Det er ikke undervisningens oppgave å følge barnets utvikling, men snarere å avbryte og problematisere den, mener han; skolen har plikt til å yte motstand (Biesta, 2015, s. 111). Han fremholder at det å møte motstand lærer elevene at den verdenen de er en del av ikke er en projisering av deres indre, men at den eksisterer uavhengig av dem selv. Erfaringen av motstand kan slik vekke elevene fra en selvsentrert tilværelse og åpne døra deres mot omverdenen (Biesta, 2015, s. 116). Dette er en danningsstanke som ligner på den Per Thomas Andersen fremmer i artikkelen *Hva skal vi med skjønnlitteraturen?* (2011). Her beskriver han det å lese om andres liv som «en fremragende eksperimentsituasjon med hensyn til innlevelse og utvikling av en balanse mellom selvet og appellen fra andre» (Andersen, 2011, s. 20). Litteraturlæsning blir slik en måte barn kan

øve opp det han kaller *imajinasjonsevnen*, som altså vil si at de får trening i å forestille seg verden fra en annen synsvinkel enn sin egen.

Også Martin Blok Johansen (2019) argumenterer for en pedagogikk hvor erfaringen av motstand har en mer framtrædende rolle. I artikkelen *Klasserummets modstand* påpeker han at i offentlige diskusjoner om utdanning blir det fokusert på at elevene skal bli sett og hørt, at stoffet de presenteres for skal være tilpasset deres nivå og interesser, samt at de skal oppleve at det de lærer er noe de vil få bruk for senere i livet. Dette så vi et eksempel på i delkapittel 2.2.1, hvor Kunnskapsdepartementet skriver at det er ønskelig at undervisningen skal tilpasses elevenes forkunnskaper og interesser. Selv om Johansen er enig i at god undervisning bør tuftes på trivsel, trygge relasjoner og motiverende vilkår for læring, er han samtidig bekymret for at det overdrevne fokuset på «barneperspektivet» gjør at vi overser betydningen av motstand. Han framholder at «all ny viden begynner med modstand» (Johansen, 2019, s. 147) og forklarer dette med at motstand oppstår når vi tror vi har forstått noe på en riktig måte, men oppdager at det har vi ikke. I disse tilfellene blir vi tvunget til å endre vår forståelse, og ender så opp med å forstå på en annen måte. Det er når vårt umiddelbare verdensbilde bryter sammen, og vi blir tvunget til å overkomme den hindringen dette innebærer, at vi utvikler oss, uttaler han:

Det vil sige, at modstand kan have en positiv og produktiv betydning, fordi det er den, der tvinger os til at søge nye veje og tænke i nye baner, og dermed netop modstanden, der skaber nye erkendelses-, tanke- og handlemønstre (Johansen, 2019, s. 148).

Denne erfaringsprosessen begynner ifølge Blok Johansen med et *ikke*, altså noe vi ikke forstår. Og den forandrer oss på den måten at vi ikke forblir den samme etter erfaringen, som vi var før den fant sted. Biesta mener som nevnt at læring er noe mer enn bare noe vi tilegner oss. Dette kan nok Blok Johansen si seg enig i, da han påpeker at læring handler like mye om å miste noe, som å få noe: «Hvis man vil lære noget nytt, er man nødt til at give slip på den opfattelse, man havde før, og som man måske er glad for og tryk ved» (Johansen, 2019, s. 148). På denne måten mener han at læring også innehar et element av vemod og sorg, fordi ved å lære noe nytt blir man samtidig tvunget til å ta avskjed med det man visste, eller kanskje også med den man var før denne nye erkjennelsen fant sted.

For å kunne hjelpe elevene med å «bli noen andre» enn den de opprinnelig var, mener Blok Johansen at skolen skal tilby «en annethet» og «gøre modstand mod de selvfølgeligheter, som barnene ankommer til skolen med» (Johansen, 2019, s. 159). Dersom skolen mislykkes i å yte motstand, kan det fort skje at den vil fungere som et «ekko-kammer», som bare forsterker elevenes allerede eksisterende forestillinger, oppfatninger og holdninger. Selv om man må passe på at motstanden ikke blir så vanskelig at den utgjør en læringsbarriere, skal man vokte seg for å hele tiden «hoppe over gjerdet der det er lavest», fordi det ikke er lett tilgjengelig læring som tjener elevene i det lange løp. Skolen skal, som Thomas Ziehe (2007, s. 77) uttrykker det, «være forskjellig fra realiteternes virkelighet» og presentere elevene for noe annet enn det de ville oppsøkt selv. Dette er helt på linje med Biestas tanker om skolens funksjon. I stedet for at skolen skal underlegge seg samfunnets krav om effektivitet, tar Biesta til orde for en langsom skole, hvor det slett ikke er noe ønske om å fjerne det som er vanskelig og tidkrevende. Han mener at en langsom skole er en skole som «tar den pedagogiske betydningen av erfaringen av motstand på alvor» og at det kun er gjennom motstand at det å eksistere i og med verden virkelig blir mulig (Biesta, 2015, s. 124).

2.3.2 Motstand i tekster

2.3.2.1 Litterære tekster som faglige problemer

I sin doktoravhandling *Teksten som problem* hevder Margrethe Sønneland (2019) at det nå foregår en endring i samfunnet når det kommer til måten vi tenker at kunnskap konstrueres og etableres på. Hun ønsker med sin studie å finne ut hva problemorientert opplæring kan tilføre litteraturundervisningen i skolen, og argumenterer for å plassere teksten i sentrum for litteraturarbeidet, i motsetning til for eksempel en elevorientert litteraturredidaktikk hvor fokuset er at barn og unge helst bør møte litteratur de opplever som relevant eller interessant. Sønneland skriver at «forståelsen av didaktisk tilrettelegging av litteraturarbeidet som en måte å komme elevenes erfaringsverden i møte på, er framtreddende i litteraturredidaktisk forskning» (Sønneland, 2019, s. 23) og forklarer at dette kan være motivert av et ønske om å skape engasjement. Selv ønsker hun ikke at tekster som faller inn under denne kategorien skal utelukkes fra undervisningen, men tar til orde for å også la de tekstene som yter motstand få plass:

Det handler i større grad om å være varsom med å ekskludere tekster på bakgrunn av at de antas å være kjedelige, vanskelige eller for fremmede. Satt litt på spissen kan vi spørre oss hvordan samfunnet ville sett ut dersom alle tekster vi møtte på var tilpasset den enkeltes interesser? (Sønneland, 2019, s. 117).

Sønneland mener at den elevorienterte litteraturredidaktikken rommer en forestilling om at ikke alle tekster oppleves like meningsfulle eller relevante, og at det derfor gjelder å finne de tekstene som er egnet for å klare å etablere kontakt mellom tekst og leser. Dette er et ståsted som byr på utfordringer ut fra hennes perspektiv, for som hun poengterer, er det vanskelig å skulle vite akkurat hva det er som treffer hver enkelt elev i ulike situasjoner. «I tillegg kan vi i undervisningen risikere å frarøve elevene møter med tekster som kan *vekke* engasjement og *skape* interesser for tanker og spørsmål som ikke var der i utgangspunktet» (Sønneland, 2019, s. 30), skriver hun, og argumenterer slik for at vi må utvide elevenes horisont, ikke bare bekrefte den erfaringsverdenen de allerede har. Elevene må få øving i å forestille seg verden fra en annen synsvinkel enn sin egen, slik nevnte Per Thomas Andersen framhever.

At barn ikke bare skal presenteres for tekster som tilgodeser deres interesser og umiddelbare lyst, er et perspektiv vi som nevnt også finner hos Blok Johansen. I sin artikkel «*Jeg har forstået den sådan at den ikke skal forstås*» – når 6.A. læser Franz Kafka skriver han at dersom man presenterer barn for litteratur hvor de ikke kan lese seg selv inn i teksten i samme grad som de kan i barnelitteraturen, så vil det gi dem en mulighet til å skjerpe sitt analytiske og reflekseive blikk på litteratur. Slik vil fokuset dreies fra tekstens evne til å si noe om leseren selv til fordel for dens estetiske kvaliteter:

Det kan medvirke til, at barnet får skærpet sin forståelse for litteraturens egenart, og samtidig medvirke til at den voksne ikke blot lader litteraturen blive et befordringsmiddel til at udprege nogle på forhånd fastsatte holdninger og værdier, som barnet skal tilegne sig ved læsningen (Johansen, 2015, s. 7).

Han mener at dersom disse krevende tekstene gjøres om til museumsgjenstander «som man skal nærme sig med ærefrygt og først i en tilpas moden alder og med et tilpas modent analytisk beredskap» (Johansen, 2015, s. 8), kan det oppstå en unødvendig berøringsangst overfor tekstene som gjør at de kanskje heller aldri blir lest. Dette vil en tidlig introduisering trolig motvirke. Blok Johansen henviser i den forbindelse til den amerikanske antropologen Shirley

Brice Heath, som peker på at uforutsigbarheten, fraværet av løsninger, forenklinger og entydige svar ofte anses som kjennetegn på stor litteratur. Dersom et menneske skal bli en dyktig leser med vedvarende interesse for slike tekster, må personen allerede fra ung alder presenteres for litteratur som, i stedet for å prøve å lokke fram en bestemt sannhet eller mening, er mangetydig, paradoksal og ambivalent. I artikkelen står det at han har tatt med Franz Kafkas *Foran Loven* inn i et 6.klasserom og sett på hvordan elevene der interagerer med en teksttype som til vanlig ikke blir brukt i skolen. Med dette mener han ikke å påstå at barn kun bør lese klassisk, kanonisert voksenlitteratur som Dostojevskij, Proust, Shakespeare o.l., men konkluderer med at de bør presenteres for et mangfold av tekster – inkludert litteratur som framstår avansert og utilgjengelig. I slutten av artikkelen skriver han at denne typen tekster «gør det vanskelig at få skabt en klar forestilling om den rette betydning i dem og vanskelig at få skabt en bestemt sammenheng» (Johansen, 2015, s. 18), men spør seg samtidig om det egentlig gjør noe, for skal litteraturen alltid skape klare forestillinger om rette betydninger og bestemte sammenhenger? Slik jeg tolker Blok Johansen mener han at det er viktigere at litteraturen vekker nysgjerrighet og gir grobunn for nye innsikter, enn at den bestandig framstår så tydelig og konkret.

Blok Johansen er kort sagt opptatt av at barn også skal møte litteratur som ikke følger bestemte mønstre, fordi det kan stimulere tankene på nye måter. Han befatter seg slik med litteraturdidaktikkens *hva* og *hvorfor*, men sier lite om *hvordan* man skal legge opp arbeidet med disse tekstene. Hvis vi går tilbake til Sønneland, finner vi imidlertid mange refleksjoner rundt dette. Uten at hun nødvendigvis peker kun på såkalt «stor litteratur», som Blok Johansen i hovedsak fokuserer på, er hun enig i at litterære tekster som motsetter seg entydige svar kan være verdifulle i litteraturundervisningen. Hun mener videre at det å legge fram disse tekstene som norskfaglige problemer som elever og lærer må løse i fellesskap, kan gi en mulighet til å utvikle seg som oppleves meningsfylt. I stedet for at læreren skal tilby strategier, oppskrifter eller andre didaktiske føringer i forkant, argumenterer Sønneland (2019, s. 110–113) for at elevene skal få møte tekstene på egenhånd først, før man gir seg i kast med en litterær samtale, da dette har vist seg å i større grad stimulere engasjementet. Hun foreslår også at det avholdes «ekte» diskusjoner i små grupper, på den måten at elevene har reel kontroll over diskursen. Man må sørge for at elevene har innflytelse i læringsarbeidet på samme måte som læreren, altså er samtalen lagt opp som et samarbeid for å komme fram til forståelse. Her kan det være lurt med autentiske spørsmål, det vil si spørsmål der læreren ikke har svaret klart på forhånd, men deltar i undring og utforsking på lik linje med de andre. Altså blir problemene, motstanden, satt i forgrunnen, mens de didaktiske rammene først kommer etterpå. Vurdering av resultater har

ingen plass her. Sønneland skriver at det å kunne «manøvrere i en tekstlig verden krever en kontinuerlig utvikling av tankekraften – som *utfordres* gjennom *erfaring* med det uforutsigelige» og poengterer at motstand og friksjon vil gi elevene mulighet til å utfolde seg kreativt (Sønneland, 2019, s. 116). I dette arbeidet er det viktig at problemene de presenteres for er overkommelige, men samtidig vanskelige nok til å være utfordrende.

Å jobbe med problemer i undervisningen er ingen ny tanke, men dette er mer uttalt og selvsagt i realfagene. Sønneland (2019, s. 46) tror forklaringen ligger i at koblingen mellom skolefag og universitetsfag ikke er så tydelig i norsk som den er i matematikk og naturfag. At en slik måte å tenke på flyttes inn i utdanningen utfordrer skolens forståelsesramme, mener hun, fordi denne kjennetegnes av så klare mål og forventninger til elever og lærere. I den forbindelse viser hun til to sitater av William Humboldt, som ble hengt opp på bannere på frontveggen av Universitetsmuseet i Bergen i forbindelse med gjenåpningen i juni 2019. Der sto det at «Vitenskapen arbeider med problemer som ikke er avklart» og at «Skolen formidler kunnskap det hersker enighet om» (Sønneland, 2019, s. 56). Budskapet i disse utsagnene passer ikke overens med arbeidet med motstandsfulle tekster som Sønneland legger opp til, da hun ønsker å ta bort elevenes forventninger om en fasit, eller som Hetmar ville sagt; en mestertolkning. Her er det viktig at elevene kjenner at de selv har makt og ressurser til å etablere ny forståelse i møte med teksten, og i stedet for en «enveisoverføring» hvor de får presentert lærestoffet og må skrive dette ned, skal de selv bidra til å skape faget. På denne måten kan tekster som forstyrrer elevenes forventninger ha et stort didaktisk potensial.

2.3.2.2 Performativ leseferdighet

Slik jeg ser det, gir Sønnelands problemorienterte metode elevene god øving i det Sheridan Blau (2003) kaller *performativ leseferdighet*. Han har, i likhet med Hetmar og Hennig, et syn på litterær forståelse som strekker seg utenfor området for hva vi kan måle og vurdere. Blau ønsker å tydeliggjøre hva det å ha litterær kompetanse innebærer, og deler denne opp i tre domener kalt *tekstuell leseferdighet*, *intertekstuell leseferdighet* og *performativ leseferdighet*⁶.

⁶ Der jeg har oversatt til «leseferdighet», bruker Blau betegnelsen «literacy». Det finnes ikke en egen norsk oversettelse for dette begrepet. Mens noen bruker «literacy» uoversatt på norsk, har andre forsøkt seg på en fornorsking. Bjørn Kvalsvik Nicolaysen (2005) kaller det for eksempel «tilgangskompetanse». Jeg har også hørt det omtalt som «skriftkyndighet». Literacy er uansett et mye brukt begrep som spenner vidt, og som også bærer med seg litt forskjellige betydninger. Enkelt forklart kan vi si at det dreier seg om å mestre skrift på flere måter og områder. Skaftun (2009, s. 40) skriver for eksempel at literacy er en forutsetning både for deltakelse i samfunnet og for å gjøre egne interesser gjeldende i språklige praksiser.

Det er, ifølge ham, de to første domenene som oftest blir knyttet til litterær kompetanse. Tekstuell leseferdighet forklarer han som den evnen en leser har både til å skape enkel mening ut av, tolke og stille seg kritisk til innholdet i en tekst, mens intertekstuell leseferdighet omhandler leserens kjennskap til og innlemmelse i tekstkulturen, noe som forenklet sagt omfatter både kunnskap om litterære sjangre og erfaring med ulike typer tekster (Blau, 2003, s. 204–208).

Den tredje, performativ leseferdighet, anser Blau som grunnleggende for den kognitive prosessen som de fleste lesere forbinder med litterær oppførsel, men denne dimensjonen virker det ifølge ham som skolen undergraver heller enn å dyrke (Blau, 2003, s. 208), noe min klargjøring av det utdanningspolitiske forståelsesbegrepet kan være med på å bekrefte. Den performative leseferdigheten muliggjør utvikling fordi man her klarer å være i en situasjon hvor man opplever at teksten utfordrer eller motsier sin egen forståelse over tid. Altså handler det om å gå inn i det som er vanskelig med undring og vilje til å prøve å forstå, i stedet for å ignorere det. Blau påpeker at dersom lærere unngår tekster eller tekstpartier som de selv ikke forstår eller som kan føre til forvirring, er det det samme som å undergrave denne tredje typen leseferdighet. Det samme gjelder dersom læreren i for stor grad hjelper elevene med å forstå det som er vanskelig. For det første mener Blau at dette kan få elevene til å tro at de ikke er kapable til å forstå vanskelige tekster uten hjelp, og for det andre kan det fort lede til den utstrakte misforståelsen at læreren ved å presentere sin egen tolkning har gitt elevene adgang til en forståelse av teksten som kan anses som en fasit, altså skal man være varsom med mesterlesninger også etter Blaus syn.

Blau (2003, s. 211) har identifisert sju egenskaper som inngår i performativ leseferdighet. Disse mener han også er markører som skiller kompetente lesere fra de mindre kompetente. Den mest åpenbare egenskapen er *kapasitet til å holde fokusert oppmerksomhet over tid*, noe som henger tett sammen med det *å være villig til å utsette behovet for å finne svar*. Førstnevnte må sies å være et resultat av den enkeltes konsentrasjonsevne, mens sistnevnte avhenger av om leseren evner å omfavne det å være midlertidig usikker og forvirret. Ved å oppsøke steder i teksten man mistenker ikke stemmer overens med egen forståelse, vil man også ha muligheten til å utvide og utvikle denne, men da må man altså være villig til å avstå fra den komfortable situasjonen hvor man føler at man har kontroll og overblikk.

Å vise vilje til å ta risiko er ifølge Blau (2003, s. 212) en form for intellektuelt mot hvor man går inn i en ærlig dialog med teksten ved å tillate seg selv å prøve ut fortolkninger og hypoteser, til tross for at disse kan vise seg å ikke holde mål i møte med andre leseres tolkninger eller mer inngående undersøkelser av teksten. Man må her ha en *toleranse for å feile*, og med det være innstilt på å måtte lese på nytt flere ganger. Mange vil kanskje tenke at dette er det samme som å være villig til å ta risiko og ha kapasitet til å fokusere oppmerksomheten over tid, men Blau (2003, s. 213) presiserer at denne egenskapen også representerer en tiltro til leseprosessen og til seg selv som leser. Her tillater man seg selv å gå tilbake for å lese en tekst på nytt når den første lesningen viser seg å ikke være tilfredsstillende, og igjen lese atter en gang selv om den andre lesningen viste seg å være like lite opplysende som den første. Hvor mange ganger orker man å lese på nytt og hvor mye frustrasjon kan en leser tolerere? spør Blau i denne sammenhengen, og svarer med å vise til egne funn, som sier at en av de største forskjellene mellom «ekspert-lesere» og de som framstår som mindre kompetente lesere, er at ekspert-leserne har større toleranse for opplevelsen av å komme til kort i møte med en tekst, og derfor måtte lese på nytt. Dette fordi de anser det å ikke forstå som en midlertidig effekt av å møte en vanskelig tekst, i stedet for å tolke den som et symptom på egen utilstrekkelighet.

Å være en kompetent leser henger slik sammen med å ha tillit til egne leseferdigheter og se forståelse som en prosess som krever tid og hengivenhet. Blau skriver at lesing i større grad bør sammenliknes med det vi gjør når vi skriver en tekst – vi prøver oss fram, utforsker muligheter og setter ulike elementer sammen på nye måter til de gir mening. Å se leseprosessen på denne måten vil forhåpentligvis gjøre at elever gir rom for forvirring, utforskning, feil, fokusert oppmerksomhet og lignende også her.

Den neste egenskapen Blau (2003, s. 214) peker på, er *intellektuell generøsitet*, som blant annet går ut på å sette pris på nye perspektiver og være villig til å endre sine egne syn og meninger. Dette er en forutsetning for at lesere kan lære eller bli påvirket av det de leser, mens *metakognitiv bevissthet* betegner en leasers evne til å overvåke og ta kontroll over sin egen leseprosess. Det å nettopp kunne gjenkjenne det og ta grep når man holder på å miste fokuset, eller trenger å lese noe på nytt fordi det er vanskelig å forstå, er en verdifull ressurs som hjelper de med sterke leseferdigheter med å holde oversikt over egen forståelse.

Til sist trekker Blau fram det å ha *toleranse for tvetydighet, paradoks og usikkerhet*. Denne er nært relatert til det å være villig til å utsette behovet for å finne svar, men hviler ikke så mye på

tålmodighet og tiltro til egne evner til å løse tekstlige problemer som sistnevnte. Her handler det i større grad om å akseptere at både vår egen forståelse og den menneskelige kunnskapen generelt, til enhver tid har sine begrensninger. Blau skriver at de minst kompetente leserne ofte forveksler det å være sikker i sin sak med det å være intellektuell, men poengterer at det å være urokkelig i sin overbevisning, ofte er det tydeligste tegnet på uvitenhet. Han mener forventningene en leser har til litteratur henger sammen med hvilket syn de har på verden for øvrig:

Readers who read texts looking for secure and certain answers to their questions may also read the world with similar passion for certainty and with a similar intolerance for the moral complexity and ambiguity that resists simplistic formulations (Blau, 2003, s. 213).

Ifølge Blaus resonnement blir det viktigere å invitere elever til å undre seg over og utforske kompleksiteten i litterære tekster enn å legge fram for dem en «riktig» tolkning, fordi det er med på å gi leserne erfaring med at verden er komplisert og tvetydig. Det er åpenbart at denne, og resten av egenskapene som inngår i den performative leseferdigheten slik Blau beskriver den, er en viktig del av lesekompetansen som de standardiserte prøvene presentert i kapittel 2.2 ikke får målt. Om en legger Øverengets forståelse av danning som hvilke redskaper man har for å tilegne seg, bruke og utvikle kunnskap, er det også rimelig å anse den performative leseferdigheten som særlig viktig i danningsøymed.

I mine øyne framstår den performative leseferdigheten enkelt forklart som de ressursene – innstillingen og evnene – den enkelte har tilgjengelig i møte med det ikke-forståelige i litterære tekster. På spørsmål om hva vi skal arbeide med i litteraturundervisningen, svarer Atle Skaftun og Per Arne Michelsen i boka *Litteraturredidaktikk* at «det som til syvende og sist bør avgjøre hvorvidt bøkene bør trekkes inn i undervisningen eller anbefales for ungdom som lesing på fritiden, er om teksten kan åpne opp for refleksjon og forståelse» (Skaftun & Michelsen, 2017, s. 182). De understreker også at ingen leser for å bli flink til å lese, men for å utvide forståelseshorisonten sin – og at dette er målet for all lesing både i og utenfor skolen. Tar man dette standpunktet på alvor bør man nok også tenke over at de definisjonene som oftest blir brukt om leseferdighet, lesekompetanse eller leseforståelse er for smale til å favne om den performative leseferdigheten. Begreper som legger premisser for skolens litteraturpraksis omfatter altså ikke de egenskapene som kanskje er de mest avgjørende når det gjelder å komme

fram til ny forståelse i møte med litteratur, til tross for at forståelse av enkelte blir trukket fram som det fremste målet med lesing.

2.3.3 Oppsummering – Skolen som et annerledes rom

Hvilken funksjon skal skolen, og litteraturundervisningen, ha? Mens institusjonene mener at skolen skal være et slags samfunn i miniatyr, slik det står i stortingsmelding 28 (Kunnskapsdepartementet, 2016, s. 21), presenterer de stemmene som snakker om motstand et annet svar. Hos dem er ikke skolen et instrument hvis største mål er å forberede elevene på samfunnet, faktisk representerer det liktklingende ordet «forbedre» en mer passende beskrivelse på hva de står for, da de ser elevenes tid i skolesystemet som en mulighet til å stadig utvikle seg. Det betyr ikke at elevene først og fremst skal forstå mer og mer, men at de skal forstå *annerledes* og *på nye måter*.

I oppsummeringen av det utdanningspolitiske forståelsesbegrepet skrev jeg om en stein på stein-tankegang hvor ny forståelse legges på toppen av den gamle. Her så jeg for meg at forståelse ble forstått som en mur som stadig blir høyere og mer robust. Slik jeg tolker motstandsgjengens perspektiv, er det uunngåelig at muren som utgjør forståelsen vil måtte rase og bygges om i flere omganger. Det er ikke mulig å på forhånd se for seg hvordan den kommer til å bli når man legger ned den første steinen, for dette er et byggverk i stadig forandring. Det betyr ikke at forståelsen er svakere, det betyr at den blir mer fleksibel.

Biesta ønsker at det gis mer rom for det i utdanningen som oppleves «ufullkomment». Læring blir her en reaksjon på noe man ikke forstår, ikke en formel overlevert fra den ene generasjonen til en annen. Dette knyttes videre opp mot det å utvikle seg som menneske. Avbruddet i forståelsesprosessen er en verdifull kime til ny innsikt, og framstår som en motvekt til fokuset på å tilpasse lærestoffet til eleven slik læreplaner og offentlige skoledokumenter framhever. Sånn jeg ser det handler det her i stedet om at eleven må tilpasse seg og sin forståelse til lærestoffet. Lærestoffet er ikke noe man skal mestre så fort som mulig, det skal faktisk helst være krevende å forstå.

I første del av kapittelet fant vi et forståelsesbegrep som ble definert ut fra utdanningspolitiske interesser og behov, mens her har vi oppdaget røster som tvert imot mener at skolen skal yte samfunnet motstand. Det er ikke utdanningens ansvar å internalisere og videreføre eksisterende praksis og forståelsesformer, men heller å synliggjøre og invitere til debatt. Og dette er ikke i

hovedsak for å forbedre samfunnet, men for hjelpe elevene med å bli noen andre enn den de opprinnelig var, slik Blok Johansen skriver. For å få til dét må elevenes læreprosess og verdensbilde forstyrres og problematiseres.

Sønneland er helt på linje med Biesta og Blok Johansen når hun mener at litteraturundervisningen skal vekke nye tanker, nytt engasjement og nye interesser, ikke bare støtte opp om og forsterke det som allerede ligger i eleven. Jeg forstår henne som en forkjemper for at pedagoger, og da spesielt litteraturlærere, oftere bør fortrenge behovet for å på forhånd vite hvor vi skal, samt måle hvor vi er eller har vært ut ifra en standardisert forventning. Sønneland snakker om tankekraft som oppøves ved å gi elevene erfaring med uforutsigbarhet og myndighet til å være med på å forme og utvikle sin egen forståelse i møte med litteraturen. Dette ligger tett opp mot den typen kognitiv virksomhet Blau benevner, når han beskriver performativ leseferdighet som det å kunne gå inn i det vanskelige og motstandsfulle med undring og utholdenhet.

De stemmene vi her har funnet, som tar til orde for motstand i forståelsesprosessen, nærmer seg mange av de samme tankene som finnes hos Gadamer. Ofte synes imidlertid det filosofiske fundamentet å være implisitt, noe som fører til at man ikke fullt ut får utnyttet potensialet i motstandstenkningen. I det videre ønsker jeg derfor å trekke inn hans perspektiver for å gi denne tilnærmingen til forståelse et mer solid, filosofisk grunnlag. Dessuten er det slik at Gadamer også har mange tanker tilknyttet det å ikke forstå som ingen av forskerne, pedagogene eller andre vi til nå har presentert, har vært inne på. Disse kan synes uvanlige i en pedagogisk kontekst, men for å kunne få en bedre forståelse av hva nettopp forståelse innenfor litteraturundervisningen kan være, blir de viktige å belyse.

3.0 Ikke-forståelse (Gadamer)

3.1 Forståelse som en sannhetshendelse

Det forståelsessynet vi har sett hos blant andre Biesta, Blok Johansen, Sønneland og Blau springer ut fra en utdanningspolitisk virkelighet som utgjøres av en bestemt begrepsyntaks hvor begreper som kompetanse, relevans, progresjon og læringsmål er framtrædende. Gadamer skiller seg ut i dette selskapet ved at forståelse hos ham er nært knyttet til sannhet. Han tilbyr med dette en dybde og et alvor til begrepet som løfter det opp til noe annet enn det å vise fram sin kompetanse. Mens det utdanningspolitiske synet er at forståelsen tilhører den enkelte, omtaler Gadamer (2010, s. 528) nemlig opplevelsen av å forstå som en *sannhetshendelse*, altså blir forståelsen noe som skjer med oss.

Gadamer benytter her et begrep han har funnet hos sin lærer og veileder Martin Heidegger. Heidegger går tilbake til betydningen av det greske ordet for sannhet, *aletheia*, som kan oversettes med «ikke-skjulthet» eller «avdekking», og beskriver på den måten sannhet som noe som kommer til syne eller åpenbarer seg (Gadamer, 2003, s. 19). Når vi forstår noe nytt skjer det med andre ord en avdekking, hvor noe vi ikke har sett før med ett blir synlig. I litterær sammenheng kan et eksempel på en slik opplevelse være at man oppdager at eventyret *Rødhetten og ulven* ikke bare kan gi barn en moralsk pekefinger om å høre på foreldrene sine og ikke snakke med fremmede, slik man tidligere har tenkt, men at det også kan forstås som en advarsel til unge jenter eller kvinner mot å la seg lede av sine seksuelle drifter og rote seg borti menn med dårlige hensikter. Dette forklarer Gadamer med at man plutselig kommer til klarhet, og erfarer at det som sies framtrer som innlysende (Gadamer, 2010, s. 528). Å forstå er altså å erkjenne noe sant, og sannheten viser seg da som en hendelse, nærmest som lysglimt.

Med koblingen til sannhet, skriver Gadamer fram sitt forståelsesbegrep i en vitenskapsteoretisk/-filosofisk dialog. Et poeng hos ham er å vise hvordan humanvitenskapene avviker fra den tradisjonelle oppfatningen av hva vitenskap skal være og bør gjøre, og med dette retter han også søkelys mot at det finnes ulike måter å definere sannhet på. I artikkelen *Sannhet i humanvitenskapene* fra 1953 problematiserer han at de erkjennelsene som blir ansett som sanne kun er de som har fulgt en streng og etterprøvable metode, slik naturvitenskapene krever (Gadamer, 2003). I forskningssammenheng er det vanlig å betrakte kunnskap som et evidensbasert produkt som framstår likt uavhengig av kontekst, og tankegangen om at en påstand er sann bare dersom den er i overensstemmelse med den objektive virkeligheten har

tradisjonelt fått forrang. Dette kalles et korrespondanseteoretisk sannhetsbegrep (Alnes, 2019), og innebærer at sannhetsgehalten i setningen «Marits bil er gul» avhenger av om dette kan bekreftes av observasjoner og undersøkelser. For at det man har kommet fram til skal kunne anses som sant, bør resultatene bli de samme uavhengig av forskerens navn og personlighet. Dette moderne vitenskapssynet har opphav i naturvitenskapenes utvikling på 1600-tallet, noe som gjør at det forventes at humanvitenskapene skal benytte seg av den samme metodetenkningen (Læg Reid & Skorgen, 2014 s. 146). Her er altså Gadamer uenig. Inspirert av Mieke Bals teori om «travelling concepts», kan hans innstilling forklares med at han mener sannhetsbegrepet har fått reise for ukritisk fra det naturvitenskapelige domenet over til det humanvitenskapelige, uten at man har tilpasset innholdet til den nye konteksten.

Gadamer spør: «Hva slags erkjennelse er det som forstår at noe er hva det er, fordi den forstår hvordan det er blitt slik?» (Gadamer, 2010, s. 30). Han er ikke imot den naturvitenskapelige metoden i seg selv, men anser det som en stor feil å la denne stå som den eneste med mulighet for sann erkjennelse. Han takker naturvitenskapene for at de har kvittet oss med mange illusjoner, men kritiserer dem for å «nekte» oss å stille de spørsmålene som ikke kan besvares uten å tilfredsstille deres egen metode for sannhetssøken (Gadamer, 2003, s. 18). Innenfor humanvitenskapene er naturvitenskapenes mosegrodde (i denne sammenhengen) metodekrav til hinder for ny forståelse, mener han, noe han kaller «metodeproblemet» (Gadamer, 2010, s. 29). Humanvitenskapene er helt forskjellige fra den vitenskapstradisjonen de sammenliknes med, og derfor er det meningsløst at de skal følge samme mal. Gadamer skriver at «det kan finnes mer sannhet i et uvitenskapelig verk enn i en aldri så metodisk stringent undersøkelse av det samme stoffet» (Gadamer, 2003, s. 8) og understreker at selv om mennesket ikke kan gjøres til et vitensobjekt på samme vis som naturfenomenene, utelukker ikke det at vi kan komme fram til noe sant eller erkjennbart om menneskene. Det krever bare en annen innfallsvinkel.

Overfører vi denne tankegangen til litteraturundervisningen vil det bety at læreren, slik Sønneland også argumenterer for, ikke bør lage et detaljert opplegg på forhånd for å i mest mulig grad prøve å styre elevens vei inn til ny forståelse. Tvert imot er det en risiko for at en streng framgangsmåte fører til at potensiell ny forståelse «glipper» for elevene fordi, som Hennig poengterte i delkapittel 2.2.4, for faste rammer kan oppleves som en tvangstrøye som styrer elevene inn på andre tankebaner enn det de i utgangspunktet var åpne og motiverte for.

3.1.1 Det naturvitenskapelige og det utdanningspolitiske

I lys av det vi har funnet ut om det utdanningspolitiske forståelsesbegrepet er det fristende å hevde at dette ligger nærmere en korrespondanseteoretisk tilnærming til forståelse enn en humanvitenskapelig. Innenfor naturvitenskapene bør resultatene man kommer fram til være mest mulig solide og varige, og som vi husker fra stortingsmelding 28 var ordet «varig» mye brukt også her, og da gjerne i samme setning som «kunnskap» og «forståelse». I kapittel 2.2 så vi dessuten at autoriteter innenfor norsk skole anser forståelse som noe du tilegner deg mest effektivt nettopp ved å følge en tydelig og på forhånd fastsatt plan, noe som gir gjenklang i det naturvitenskapelige metodeidealet. Den forståelsen som er ideell (eller mest solid og varig) ut ifra et naturvitenskapelig perspektiv, er jo den man får tilgang til ved hjelp av riktig framgangsmåte, mens forståelse som ikke kan krysse av for å ha fulgt slike stringente og systematiske kriterier dermed blir irrelevant.

Moules, McCaffrey, Field og Laing (2015, s. 184) påpeker at dagens fokus på at forskningsresultater skal være evidensbaserte, kan føre til at forskning som framskaffer slik faktakunnskap prioriteres til fordel for annen forskning. Det utdanningspolitiske forståelsesbegrepet kan beskyldes for å forårsake en lignende fortrenkning når det kommer til den forståelsen som ikke passer inn i standardiserte maler for hva som kan måles. Om denne typen forståelse ikke kan kalles irrelevant, så vil den i hvert fall stå i fare for å komme i bakgrunnen (slik Elstads studie fra delkapittel 2.2.2 viste) og dermed kanskje oppfattes som mindre viktig enn den målbare forståelsen.

Det å tolke tekster er et eksempel på en læringsaktivitet som kan være vanskelig å måle. Det betyr ikke at skolen dermed skal unnlate å måle dette, men fra det humanistiske funderte perspektivet på forståelse som Gadamer representerer, blir slik aktivitet sett på som problematisk. Innenfor humanvitenskapene er teksttolkning et felt kalt *hermeneutikk*⁷. Den tradisjonen som Gadamer og Heidegger står i⁸, anser hermeneutiske prosesser som noe

⁷ Kan oversettes til fortolkningslære. Ordet «hermeneutikk» kommer etymologisk fra det greske verbet «hermeneuein», som betyr «tolke» eller «utlegge» (Alnes, 2017).

⁸ Det finnes også hermeneutiske retninger som er objektiverende og metodeorienterte. Alvesson og Sköldberg (2008) opererer med en todeling mellom det de kaller *den objektiverende hermeneutikken* og *den aletiske hermeneutikken*. Mens den aletiske (fra det greske Aletheia), som Gadamer og Heidegger tilhører, tar inn

uavsluttet og foreløpig, noe som ikke passer inn i tankegangen om at forskning skal være mulig å repetere og generalisere. Her er det faktisk slik at muligheten for repetisjon ikke er et kvalitetstegn, da repetisjon aldri kan gjøre en erfaring mer sann. Gadamer (2010, s. 394) mener at en ekte erfaring er umulig å gjøre to ganger, fordi det å forstå alltid er å forstå noe på en ny måte. Det er ikke et kriterium for at sannhetshendelser skal skje at man følger den samme veien man har gjort før; man bør heller trakte etter det motsatte, da forståelsen bygges opp av ulike erfaringer. Dette gjør det mulig at forskjellige tolkninger av den samme teksten kan anses som like gyldige eller sanne, enten det gjelder ulike personers tolkninger, eller samme persons tolkninger gjort på ulike tidspunkt. Dersom man mot formodning skulle prøve å gjenta en framgangsmåte, vil man dessuten likevel ikke sitte igjen med helt likt resultat, da man i neste runde både vil legge merke til nye aspekter, samt tolke det man observerte forrige gang på en litt annen måte – her kommer den performative leseferdigheten i så fall godt med. I dette perspektivet handler ikke forskning om å samle data, men om å gå empirien i møte gjennom dialog – å få fenomenet i tale.

Selv om mangfold i tolkningsarbeidet både er bra og uunngåelig, er det likevel ikke slik at *alle* tolkninger av en tekst er like gyldige. Et poeng hos Gadamer (2003, s. 66) er at forståelsen ikke bare er et individuelt anliggende, da det er det vi kan enes om som må ligge til grunn for den subjektive forståelsen. Slik blir det ikke helt opp til den enkelte hvordan vi forstår en tekst, da alle unike tolkninger må være fundert i forståelser som vi har til felles med andre. En kan også snu dette på hodet, og si at det handler om å finne sin egen inngang inn til det som er felles. Uansett hvordan man ser det, vil det si at forståelsen ifølge Gadamer både består av noe som er felles og mer bestandig, og noe som er individuelt og flyktig.

På dette punktet kan man sammenlikne det Gadamer mener med Roe, Ryen og Weyergangs betoning av at for å forstå en tekst må leseren både ivareta tekstens innhold, samtidig som hun må konstruere ny mening ut ifra det hun har lest. Jeg tolker likevel Roe, Ryen og Weyergangs uttalelser som at deres syn på hva som er «akseptert» forståelse er trangere, da man ifølge dem må være mer tro til tekstens rammer enn hva Gadamer vektlegger. Han er, slik jeg ser det, opptatt av mer generelle referansepunkter, og disse har vitterlig ingenting å gjøre med hva man mener forfatteren kan ha ment, eller hva en idealisert modell-leser bør få ut av teksten.

konteksten – deriblant sin egen førforståelse – som en del av forståelsen, er den objektiverende retningen mer opptatt av teksten som et relativt autonomt objekt.

Dersom man ønsker å bruke Gadamer forståelsesfilosofi i gjennomføringen av en litterær samtale, slik tanken er i forbindelse med refleksjonene rundt *En av de onde netter* i kapittel 4, er denne dobbeltheten i hans forståelsessyn likevel viktig å være klar over, da den tegner opp visse grenser for samtalen. Enkelt forklart er det vanskelig å få fruktbare samtaler dersom de tolkningene som kommer fram ikke springer ut av et eneste felles referanse- eller forståelsespunkt. Dersom vi bruker novella *En av de onde netter* i et klasserom, så kan eksempler på det som er felles her være at alle elevene vet hva en gruvarbeider er eller at alle har erfart hvordan det er å være syk med feber.

Et annet likhetstrekk mellom naturvitenskapene og det utdanningspolitiske forståelsesbegrepet er nytteperspektivet. I både stortingsmeldingen, de ulike leseprøvene og definisjonene av leseforståelse/lesekompetanse/leseferdighet er målet med å forstå som regel det å kunne bruke, i motsetning til en verdsetting av forståelsen i seg selv. Naturvitenskapene er ofte konsentrert om å løse konkrete problemer og gjøre livet som menneske mer behagelig å leve, altså er økt forståelse på de områdene som omfattes av naturvitenskapelig forskning i de fleste tilfeller nyttig for oss. Forståelse innenfor humanvitenskapene derimot, handler ikke om å gå metodisk til verks for å avdekke «allment overbevisende resultater» (Gadamer, 2003, s. 7), men heller om å bidra i utviklingen av egen og andres dannelselse og tankekraft. Kanskje kan man til og med hevde at humanvitenskapene ofte gjør livet som menneske mer komplisert, i og med at «svarene» man her finner fram til både kan peke i ulike retninger og slik framstå forvirrende, og dessuten kan se ut til å mangle en klar, umiddelbar gevinst.

Gadamer fastholder at selv om noe er komplisert og utydelig, blir det ikke mindre sant av den grunn. Det at vår forståelse stadig utvikler seg ved hjelp av ulike sannhetshendelser, og at disse attpåtil kan være motstridende, gjør likevel både forståelse og sannhet til uoversiktlige områder. Hva er det egentlig som avgjør om vi får oppleve disse «lysglimtene» av ny forståelse? Ifølge Gadamer er det ikke hermeneutikkens oppgave «å utvikle forståelsens fremgangsmåte, men å klargjøre de betingelsene forståelsen finner sted innenfor» (Gadamer, 2010, s. 334). Men hvilke betingelser er det her snakk om? Og hva har ikke-forståelse med saken å gjøre?

3.2 Vilkår som muliggjør sannhetshendelser

3.2.1 Åpenhet overfor autoriteter

All forståelse begynner ifølge Gadamer (2003, s. 43) med at noe taler til oss. Et eller annet påkaller vår oppmerksomhet, og gjør videre at vi involverer oss i det som formidles. Sann forståelse er ikke en konklusjon man kommer fram til, men handler om å ta del i en dialog eller erfaring – å tre inn i et felles rom for meningsutveksling (Gadamer, 2010, s. 348). Å eksistere som et menneske i verden innebærer at vi hele tiden deltar i samtaler som korrigerer og utvikler vår forståelse av virkeligheten, mener Gadamer, og har slik et utvidet syn på hva en samtale er, sammenliknet med hva vi vanligvis forbinder med ordet. En dialogpartner kan være et fysisk menneske du står ansikt til ansikt med, men også en bok, en skulptur, et maleri, eller andre fenomener du involverer deg i for å forsøke å få en mening ut av. På samme tid har vi også en kontinuerlig dialog med den eller de tradisjonene vi er en del av. Forståelse blir slik et resultat av en samtale med noe eller noen som representerer noe annet enn deg selv. Når det gjelder litteraturlæsning, vil det si at det er gjennom samspillet mellom tekst og leser at muligheten for ny innsikt realiseres.

Denne dialogen eller samspillet blir imidlertid ikke fruktbart av seg selv. I forordet til den norske utgaven av *Sannhet og metode*, forklarer Espen Schanning at leserens innstilling til teksten er avgjørende for hva man får ut av den. Her knytter han metode til *den instrumentelle fornuft*, «som forholder seg «strategisk» til sin samtalepartner, og som derfor egentlig ikke er så interessert i hva han har å si» (Gadamer, 2010, s. 11). En historiker med en instrumentell tilnærming til Platons tekster vil for eksempel gå glipp av den potensielle sannheten som kan finnes her, fordi fokuset ligger på *hvorfor* Platon sier det han sier, ikke direkte på *hva* han sier. Det samme gjelder dersom vi i klasserommet er mest opptatt av om novella vi arbeider med innfrir sjangertrekkene, fordi fokuset da ligger på *hvordan* teksten er bygd opp i stedet på *hva* den kan fortelle oss. Poenget er ikke å løsrive en ytrings innhold (hva) fra dens form (hvordan) eller funksjon (hvorfor), da dette henger sammen. Det som er viktig er å forhindre at vårt fokus gir oss skylapper slik at vi ikke får med oss den potensielle sannheten som kan ligge i teksten. Forståelsen vår er ikke spesifikt rettet mot de formmessige kvalitetene ved et kunstverk, men mot hva det forteller oss (Gadamer, 2010, s. 196). Gadamer forklarer dessuten at et utsagns mening må løsrives fullstendig fra den som kommer med utsagnet. Man må ikke la seg hefte ved spekulasjoner om hva forfatteren kunne ha hatt i tankene da hun skrev eller prøve å forstå tekstens mening i lys av dens samtid eller opprinnelige leser, fordi dette bare vil begrense hva vi får ut av teksten. En fortolkning er ikke noe vi lager eller konstruerer, men noe som skjer

oss. Derfor kan ikke en metode eller et forsøk på å kontrollere hva f.eks. et kunstverk skal si oss tvinge fram en sannhet.

Etter gadamersk tankegang, vil det å ikke sette innholdet i første rekke forhindre at man kan komme fram til sann erkjennelse. Dette vil da også gjelde litteraturundervisningen i mange norske klasserom, dersom funnene i forskningsprosjektet *LISA*, som ble belyst i delkapittel 2.1, er representative. Her så Gabrielsen og hennes medforskere som kjent at *hvordan* noe ble skrevet, ofte kom foran *hva* som ble skrevet, i timer hvor skjønnlitteratur sto på planen. Gabrielsen etterlyser mer oppmerksomhet mot å lytte til hva teksten formidler, noe Schanning relaterer til det han kaller *Den kommunikative fornuft*. Den som vil forstå en tekst, må være åpen for å la den si henne noe, altså må man ha tro på at innholdet kan bidra til å utvide egen *forståelseshorison*⁹, som Gadamer kaller det.

Det å gå inn i dialog med hensikt å lytte til samtalepartneren for å utvikle sin forståelse, er en balansegang mellom å stole på sin egen fornuft og på samme tid være villig til å underkaste seg den andre, dersom denne viser seg å besitte en innsikt som er overlegen ens egen. Gadamer kaller da samtalepartneren for en *autoritet*. Dette betyr imidlertid ikke at den andre er en overlegen makt som krever blind lydighet og forbyr at man har sine egne, frie tanker: «Å adlyde autoriteten betyr å innse at den andre – med andre ord også en annen stemme, fra tradisjonen og fra fortiden – kan se noe bedre enn man kan selv (Gadamer, 2003, s. 11). Med et slikt utgangspunkt tenker man at Platon kan lære oss noe vi ikke allerede vet, og dermed har vi mulighet til å finne sannhet. I stedet for å betrakte en tekst på avstand, må man altså tre aktivt inn i den. Det vil si å være åpen for at samtalepartneren besitter innsikter man selv ikke har, og videre la disse bli utgangspunkt for egne refleksjoner.

På mange måter er dette det samme som det Blau snakker om når han forklarer intellektuell generøsitet, en av egenskapene som inngår i performativ leseferdighet, som evnen til å sette pris på nye perspektiver og samtidig være villig til å la disse påvirke seg. Dette fokuset gjør det

⁹ Når Gadamer skriver om «forståelseshorisonen» forstår jeg det som den samlingen fordommer – det vi har med oss av erfaringer, holdninger, preferanser og opplevelser – som både begrenser og muliggjør vår forståelse. Forståelseshorisonen utgjør på en måte «grensen» for vår forståelse, men må likevel ikke anses som noe permanent og lukket. Det at vi stadig kommer i kontakt med andre forståelseshorisoner gjør nemlig at vår egen alltid vil være i bevegelse.

viktig at man i litteraturundervisningen øver opp elevenes evne til å lytte og bevisstgjør dem i at man skal ha respekt for sine samtalepartnere, enten det gjelder en tekst eller medelev. Her er det lurt å tydeliggjøre for elevene at det å respektere noen ikke betyr at vi må være enige, men at vi er villig til å høre på hva vedkommende har å si – dette er faktisk nødvendig dersom vi i det hele tatt skal kunne vurdere om samtalepartneren kan anses som en autoritet, i gadamersk betydning.

Når det gjelder litteraturlesing, foregår involveringen med teksten slik at vi stiller spørsmål til teksten som teksten videre kan gi oss svar på. Disse svarene genererer igjen nye spørsmål i en bevegelse som aldri tar slutt. *Den hermeneutiske sirkelen*¹⁰ illustrerer dette ved å vise at vi i arbeidet med å forstå og tolke en tekst pendler mellom del og helhet. Deler av teksten ses i lys av en foreløpig helhetsforståelse av teksten, mens helhetsforståelsen igjen justeres i takt med at man får en økende forståelse for enkeltdelene (Lægneid & Skorgen, 2014, s. 11). Vi vil aldri kunne avdekke en absolutt sannhet som besvarer alle våre spørsmål, målet er i stedet at vår forståelse kontinuerlig skal utvikle seg. Her blir altså veien til ny innsikt vektlagt til fordel for «målet», slik vi i delkapittel 2.1 så at Leif Rune Hausvik etterlyste, som en kommentar til utformingen av skolens læreplaner. For å tydeliggjøre at vi ikke kommer tilbake til samme sted hver gang vi har justert vår forståelse, er det mange som foretrekker å bytte ut betegnelsen sirkel med spiral (Skaftun & Michelsen, 2017, s. 41). Det er også mulig å se for seg en variant der teksten kan betraktes som delen, mens konteksten utgjør helheten (Alvesson & Skjöldberg, 2008, s. 194–195). Poenget er at forståelsesprosessen er en kontinuerlig veksling mellom å lytte til det som blir sagt og konstruere sitt eget «svar».

Ifølge Gadamer vil åpenhet overfor den andres meninger alltid innbefatte at man setter dem i sammenheng med seg selv og sine egne meninger (Gadamer, 2003, s. 37). Det er slik kun ved å aktivere sin allerede eksisterende forståelse at ny forståelse blir mulig. I en skolsk kontekst kan denne tankegangen utvides, og brukes på den måten Sønneland foreslår i arbeid med litterære tekster. Hun tar som nevnt til orde for at elevene skal møte tekstens innhold på egenhånd først, før lærerens rammer og opplegg presenteres. Selv om elevenes møte med teksten selvfølgelig vil innebære at deres tanker blir utfordret allerede her, kan Sønnelands syn

¹⁰ «Den hermeneutiske sirkel» ble først brukt av teolog og filosof Friedrich Daniel Ernst Schleiermacher, som ønsket å rette oppmerksomheten mot de betingelsene som gjør forståelse av tekst mulig (Lægneid & Skorgen, 2014, s. 11).

også begrunnes med at elevene først må få mulighet til å etablere sin egen forståelse av teksten fordi dette er selve forutsetningen for at denne senere kan utfordres av andre. Bare det at læreren begynner å presentere sitt opplegg, vil faktisk kunne avsløre aspekter ved hennes forståelse. Lærerens pedagogiske rammer kan også komme i fare for å rydde noe av ikke-forståelsen hos elevene av veien allerede før den har rukket å vise seg for dem.

3.2.2 Fordommer

For å få en bedre forståelse av hva Gadamerens forståelsesfilosofi går ut på, bør man være klar over at den hermeneutiske sirkelen også er et bilde på at den forståelsesprosessen man tar del i ikke oppstår her og nå, men alltid allerede er i gang. Når vi prøver å forstå noe, er det i realiteten altså en fortsettelse av forståelsesprosessen som finner sted, ikke en begynnelse. Grunnen til det, er at vi bestandig har med oss vår eksisterende forståelseshorisont inn i arbeidet med å forstå noe nytt. Vi har alle tilhørighet til ulike tradisjoner, og disse tradisjonene bidrar til å skape erfaringsgrunnlaget som den nye, utvidede forståelsen kan bygges på. Det er denne samlingen av innsikter, erfaringer, preferanser, opplevelser og oppfatninger Gadamer (2010, s. 13) omtaler som *fordommer*. Men er ikke det å inneha fordommer noe negativt og usympatisk? Hvordan kan elevens fordommer hjelpe dem fram mot ny forståelse?

I en vitenskapelig sammenheng kan forskerens fordommer beskyldes for å stå i veien for sannheten, nettopp fordi de på ulikt vis farger vårt syn på saken vi jobber med. I Gadamerens øyne er dette perspektivet derimot en grunnleggende feil ved hele den moderne humanvitenskap, da man ut fra det forholder seg til fortiden som om den var en forskningsmessig gjenstand det er mulig å ha distanse til; et objekt. Gadamer (2003, s. 46) hevder at *anvendelsen* er en like integrert bestanddel i den hermeneutiske prosessen som forståelse og fortolkning. Med dette mener han at når vi forstår noe, for eksempel en tekst, vil denne forståelsen alltid innebære en anvendelse av teksten på fortolkerens samtidige situasjon. Vår forståelse er situert, den vil ikke kunne løsrives fra den tradisjonen og historiske tiden vi eksisterer innenfor. Når elever leser en tekst, vil deres forståelse av teksten altså alltid være farget av den tida, kulturen og samfunnet de lever i. Dette poenget er det viktig også å gjøre elevene oppmerksomme på, da det både vil være med på å øke deres forståelse for hvorfor de forstår på den måten de gjør, samtidig som de da kanskje også vil ha større forståelse for hvorfor andre mennesker, som er innlemmet i andre tradisjoner enn dem selv, ofte har andre holdninger, meninger og syn på livet.

I innledningen forklarte jeg at jeg ser på litteratur som kunst snarere enn som kommunikasjon. Gadamer er særlig opptatt av forståelse som resultat av kunstopplevelser, og hevder at kunsten er kjennetegnet ved at den kan overskride sin historiske opprinnelse og tale til oss på tvers av tiden. I artikkelen *Kunstverkets metode*, forklarer Steinar Bøyum (2002) at selv om kunstverket ikke kan forlate sitt «historiske hjem» uten å forandre seg, betyr ikke dette at kunstverket blir begrenset. Bøyum tolker Gadamer slik at kunstverkets vesen tvert imot er å vise seg, på nytt og på nytt. Det er altså ikke bundet til sin opprinnelse, men eksisterer i form av sine manifestasjoner. Slik kan vi si at det ikke finnes noen avsluttet erkjennelse eller absolutt sannhet «lagret» i litteraturen, men fordi vi anvender den på vår egen situasjon og tid, med de fordommene dette inkluderer, blir den også en utømmelig kilde for nye innsikter. Akkurat som vi som mennesker er innlemmet i ulike tradisjoner som vi forstår verden ut ifra, er dessuten også litteraturen innvevd i disse tradisjonene, noe som selvsagt påvirker både dens funksjon, form og innhold.

Gadamer (2003, s. 47) sier at forståelsen utvikles gjennom spenningsforholdet mellom gjenstanden, som er og blir den samme, og de vekslende situasjonene som gjenstanden forstås innenfor. Selv om to klasser har en litterær samtale om den samme novella på samme dag, vil ikke forståelsen elevene utvikler i møte med teksten være den samme. Størst vil nok likevel forskjellene være dersom novella tas med inn i klasserommet igjen etter flere år, eller kanskje i en helt annen tidsepoke. Forståelsen er en hendelse som på grunn av våre fordommer alltid er i endring. Dersom man som lærer bruker den samme novella på det samme trinnet år etter år, og hver gang sitter igjen med inntrykket av at elevene har lært det samme som foregående år, og at timene har vært like, er det derfor noe som skurrer. Dette er et tegn på at litteraturundervisningen er for instrumentell. Ved å anse skjønnlitteratur som kunst, vil det si at en litterær tekst virkelig blir forstått kun dersom den hver gang blir forstått på en ny og annen måte. Et syn hvor skjønnlitteratur blir kategorisert som en form for kommunikasjon, vil etter min oppfatning derimot bety at teksten skal gi leseren et så enhetlig og tydelig budskap som mulig hver gang den blir lest, uansett om det dreier seg om lesninger gjort av flere lesere, eller av samme leser til ulike tidspunkt.

Ved å framholde at fordommer muliggjør forståelsens begynnelse, rehabiliterer Gadamer fordomsbegrepet til noe positivt. Fordommer er noe vi må ha for å kunne orientere oss i verden. De kan betraktes som knaggene vi henger vår forståelse på – ingen fordommer, ingen forståelse. Og jo flere fordommer, desto flere knagger, og dermed også mer forståelse. Den hermeneutiske

erfaring foregår altså ikke slik at det finnes noe utenfor som ønsker å komme inn. Her er det ikke snakk om et syn hvor læreboka eller læreren sitter inne med en «fasit» som skal overføres så friksjonsfritt som mulig til elevene. Som Gadamer sier det: «Forståelse er ingen psykisk overføring» (Gadamer, 2010, s. 435). Man kan ikke kontrollere hvilken forståelse andre vil sitte igjen med, nettopp fordi vi allerede er inntatt av noe, og gjennom det som inntar oss, fordommene våre, er åpne for dette nye. Kjetil Steinsholt og Silje Alise Ness (2016, s. 20) forklarer dette på en annen måte, når de sier at vi trenger det ordinære for å skape noe som er ekstraordinært. Det ordinære blir i deres øyne de felles normer, regler og lover vi lever etter, eller de etablerte erfaringene våre, som gir oss referansepunkter til å forstå det ekstraordinære. Fordi vi forstår verden ut ifra vårt eget ståsted, har humanvitenskapelig erkjennelse alltid et element av selverkjennelse ved seg (Gadamer, 2003, s. 11). Åpenhet overfor teksten innebærer som nevnt å sette den i sammenheng med, og anvende den på, sin egen tid, eget liv, egne meninger og omvendt, derfor vil ikke sannheten som legges fram være uavhengig av subjektet som har erfart den, slik det naturvitenskapelige – og utdanningspolitiske? – idealet tilsier.

Heller enn å opprettholde illusjonen om at det vi har kommet fram til ikke er påvirket av egne fordommer, burde vi gjennomskue disse og være bevisst på hvordan de virker inn på vår erkjennelse. I litteraturarbeidet kan man gjerne utfordre elevene til å følge sine tankerekker bakover og prøve å sette ord på *hvorfor* de tror de forstår noe på en bestemt måte. Dette vil være med på å øve opp elevens evne til å overvåke og ta kontroll over sin egen lese- og forståelsesprosess, en del av den performative leseferdigheten som vi så Blau omtale som metakognitiv bevissthet. Gadamer skriver at det å prøve å forstå bakgrunnen for hva man forstår, også er med på å synliggjøre hva det er man ikke forstår: «Det gjelder å bli klar over sin forutinntatthet, slik at teksten selv kan fremstå i sin annerledeshet og dermed få mulighet til å spille sin saklige sannhet ut mot ens egne foroppfatninger» (Gadamer, 2010, s. 306). Men, alle fordommene våre trenger vel ikke være oss bevisst?

Gadamers fordomsbegrep er veldig vidt, noen vil si *for* vidt, og kanskje burde han skilt tydeligere mellom de fordommene vi er klar over, og de vi ikke vet at vi innehar. Samtidig sier han at det å bli oppmerksom på en fordom ikke kan lykkes «så lenge fordommen selv umerkelig og vedvarende er med i spillet» (Gadamer, 2003, s. 43), da dette kun er mulig i det den blir provosert. Altså forstår jeg Gadamer som at han mener det er tilstrekkelig å reflektere over at man har underliggende fordommer som enda ikke har åpenbart seg, fordi dette vil gjøre det enklere å kjenne igjen slike når man en gang står i en situasjon hvor de kommer til kort. Så

lenge våre fordommer blir bekreftet, kan vi heller ikke oppdage dem. For å komme ut av den bobla hvor alt er gjenkjennbart og forståelig, trenger vi å etablere kontakt med noe fremmed – tanker som er høyst sammenliknbare med Blok Johansens varsko om at skolen må passe seg for å bli et ekko-kammer som kun forsterker elevenes eksisterende forestillinger.

3.2.3 Foregripelse av fullkommenhet

Uten fordommer ville vi ikke fått tilgang til den hermeneutiske sirkelen, og da heller ikke vært i stand til å oppleve sannhetshendelser. Men for at vi skal utvide vår forståelseshorisont må våre egne fordommer utfordres, og det er her ikke-forståelse blir spesielt interessant. Gadamer mener at det er når fordommene ikke blir innfridd og vi blir tvunget til å revurdere eller justere dem i møte med andres oppfatninger, at vi kan oppnå ny innsikt. Hver gang vi leser en tekst, legger vi nemlig en *foregripelse om fullkommenhet* til grunn, det vil si at vi forventer å møte en fullkommen enhet av mening som gir oss retning. Gadamer skriver at «Først når denne forutsetningen viser seg umulig å innløse, det vil si at teksten ikke blir forståelig, stiller vi spørsmål ved den, tviler på overleveringen og forsøker å gjøre den hel» (Gadamer, 2003, s. 40). Altså; for å utvide vår forståelse må vi først oppleve å ikke umiddelbart forstå. Dette er det samme som Biesta snakker om når han forklarer læring som en reaksjon på det som utfordrer og forstyrrer, samt det Blok Johansen uttaler når han hevder at det først er når vårt umiddelbare verdensbilde bryter sammen, og vi blir tvunget til å overkomme denne hindringen, at vi utvikler oss.

Gadamer forklarer at foregripelsen av fullkommenhet styrer all vår forståelse, på den måten at vi møter overleverte ytringer som brev, taler, nyhetsreportasjer og lignende med en forventning om at innholdet som presenteres for oss er sant. Det er bare dersom vi mislykkes i forsøket på å la det sagte gjelde som sant, at vi vil prøve å «forstå» teksten – historisk eller psykologisk – som en annens mening. Som litteraturlærer vil det å ta dette på alvor innebære at fokuset på det elevene ikke forstår nødvendigvis må bli større enn fokuset på hva de forstår, nettopp fordi ikke-forståelsen danner grunnlaget for at de senere kan forstå.

For å utvikle vår forståelse må vi møte ikke-forståelse, og måten vi integrerer dette nye inn i vår verden på, er gjennom det vi allerede forstår. Det er likevel viktig å påpeke at det ikke er fremmedgjøringen i seg selv som utgjør dannelsens vesen, men det å vende tilbake til seg selv igjen etter å ha blitt fortrolig med dette ikke-forståelige (Gadamer, 2010, s. 40). Det vil si, man «returnerer» ikke hjem til den samme som man var, da det å forstå noe nytt innebærer at man

samtidig endrer seg og blir en annen. For å si det på Biestas måte, er det å tilrettelegge for elevenes utvikling av ny innsikt en måte å skape menneskelige subjekter i verden på, altså handler det om å vokse, eller dannes, som menneske – det eleven forstår er en integrert del av den han eller hun er, ikke en egenskap som eksisterer uavhengig av selvet. Det vil si at når forståelsen blir en annen, blir eleven også en annen.

Kunsten, og med dét skjønnlitteraturen, blir betegnet som «et ideelt rike» for å tre inn i dette rommet hvor ny erkjennelse kan finne sted, fordi den er så frigjort de reglene vi til vanlig styres av. Når vi lever oss inn i kunst overskrides virkelighetens grenser, noe som gir sinnet stor frihet til å utfolde seg. Her blir forventningen om noe fullkomment utvilsomt utfordret, for hva er egentlig det fullkomne innen kunst?

I delkapittelet om motstand i skolen så vi at Øverenget omtalte det å kunne ta et skritt til siden og betrakte ervervet kunnskap fra et annet perspektiv, som danning. Også Gadamer knytter det å kunne se det umiddelbare fra avstand til danning, nærmere bestemt det han kaller *estetisk danning*. I hans behandling av dannelsingsprosessen blir de aspektene ved kunstopplevelser som framstår som fremmede eller ikke-forståelige trukket fram som sentrale, noe som gir assosiasjoner til nevnte Sjklovskijs oppvurdering av *underliggjøring* som et allmenndannende grep. Når Gadamer (2010, s. 196) videre hevder at det ikke finnes noe som er så fremmedartet og samtidig så forståelsesfremmede som skriften, og i særdeleshet litteraturen, er det som å høre et ekko av Sjklovskijs ytringer. Litteraturen, og evnen til å lese denne, har ifølge Gadamer nærmest en magisk virkning på forståelsen, fordi det vi leser taler til oss som om det var nåtidig, samtidig som det har en fremmedhet ved seg som ikke umiddelbart lar seg forstå. Slik ligger det i det litterære kunstverkets natur at det kreves en viss refleksjon eller tolkning hos leseren (anvendelse på egen situasjon) for at det skal bli fullbyrdet.

Den fremmedheten Gadamer snakker om her, knyttes for en stor del til det skjønnlitterære språket. Menneskets måte å komme fram til ny forståelse på, er nettopp gjennom språket, mener han, noe som også gjelder den muntlige talen. Kanskje er dette kunnskap litteraturlærere som ofte bruker litterære samtaler i sin undervisning, bevisst eller ubevisst allerede sitter inne med?

3.2.4 Språket som betingelse

Gadamer (2010, s. 489) skriver at vår verdensforståelse er språklig konstituert, og at språket ikke bare er en egenskap hos mennesket, men rett og slett grunnlaget for at mennesket i det hele

tatt har en verden. I dét legger han at vi «lever i språket vårt» og forstår verden ut ifra det språket vi bruker for å beskrive den. Dette underbygger viktigheten av at vi er oppmerksomme på hvilket språk som anvendes i beskrivelsen av skolen og dens pedagogiske prosesser, slik Sjøberg tar til orde for i delkapittel 2.2.2. Det gjør det også tydelig at litterære samtaler med elever ikke bare er en måte å variere undervisningen på eller en arena hvor læreren får anledning til å snakke om sin tolkning av en tekst, men at elevenes *deltakelse i samtalen* faktisk er viktig for utviklingen av deres forståelse.

I de foregående avsnittene har vi sett at alle mennesker sitter inne med sin unike miks av foropfattelser. I møte med en litterær tekst vil dette resultere i at det leste blir forstått forskjellig fra person til person, samtidig som det er disse fordommene og deres tilkortkommenhet, med andre ord vår opplevelse av ikke-forståelse, som i det hele tatt muliggjør ny forståelse hos individet. I denne sammenhengen skriver Steinsholt og Ness (2016, s. 64) at dialogen bærer i seg en transformativ og dannende kraft. Denne kraften utløses ikke gjennom informasjon eller «skolsk» læring, men ligger først og fremst i møtet med den andres annerledeshet. Det betyr at dialogen er vellykket hvis den omdanner begge slik at de ikke lenger er den samme personen som før den fant sted. Å bruke dialogen på en slik måte at den gir ny innsikt og forståelse handler om å utvikle sin litterære faglighet, slik Hennig definerer det. En god litteraturlærer burde ut ifra et slikt perspektiv anse elevenes mangfoldige tolkninger som et potensial man kan dra nytte av i undervisningen. Men hvordan gjør man det?

Her blir det, slik jeg oppfatter det, lærerens oppgave å forsøke å sette ulike forståelseshorisonter i kontakt med hverandre. Dette skjer i liten grad dersom elevene blir satt til å streke under virkemidler i en tekst eller bare svarer på spørsmål basert på lærerens egen «mestertolkning». Man må få elevene til å snakke sammen om det de har lest; ta del i et utforskende fellesskap omkring de tolkningene, opplevelsene og spørsmålene den skjønnlitterære erfaringen har gitt dem. Som vi så i innledningen, mener Gadamer (2003, s. 32) at hvordan noe er, først viser seg for oss når vi snakker om det. Litterære samtaler vil være med på å utvikle elevenes litterære faglighet, som Hennig og Hetmar framhever, men også deres forståelse. Slik har denne arbeidsformen innvirkning både på elevens faglige kompetanse og på deres helhetlige danning.

Det å komme til forståelse er ikke en ren målrettet handling, men en livsprosess. Selv om Gadamer peker på det litterære språket som særlig egnet til å utvikle ny erkjennelse, mener han at det er i samtalen språket først har sin egentlige væren. Vi snakker med andre mennesker, men

også med gjenstander, tekster, tradisjonene vi er en del av... Alle menneskelige forståelsesprosesser blir etter dette synet organisert som en samtale, noe den hermeneutiske spiralen illustrerer gangen i. Gadamer uttaler at det som i første rekke motiverer oss til å ta del i prosessen, eller dialogen, er at vi begynner å stille *spørsmål* til den andres utsagn. Slik blir ethvert spørsmål et svar, og ethvert svar et spørsmål. Det som er avgjørende for vår forståelsesutvikling er hvilke spørsmål vi stiller – om vi klarer å erkjenne hva som er verdt å spørre om (Gadamer, 2003, s. 63).

I en litterær samtale med elever vil dette etter min mening innebære at læreren må hjelpe elevene med å finne fram til de produktive spørsmålene. Man kan se for seg at heller enn å være den som skal sitte med alle svarene, vil lærerens rolle her skifte til å bli en som stiller spørsmål til elevene for å hjelpe dem til å få mer fruktbare samtaler. Selv om det selvfølgelig ikke finnes et generelt fasitsvar på hva som kan være hensiktsmessig å spørre om i møte med enhver tekst, vil lærerens spørsmål også kunne fungere som eksempler for elevene på hvilke spørsmål det er *mulig* å stille i møte med tekst.

Også Laila Aase (2005, s. 107) mener at litterære samtaler, ved å gi elever og lærere innblikk i tolkninger og perspektiver som kan gi grunnlag for forhandling, kan bidra til at elever får ny forståelse. Hun er likevel tydelig på at selv om læreren må ha en aktiv rolle i samtalene, bør hun ikke ha et forhåndsbestemt sett med spørsmål, da det er elevenes tolkninger som skal drive samtalen (Aase, 2005, s. 116). Aase skriver at læreren må initiere og lede de litterære samtalene, men samtidig være lydhør for elevenes innspill, kunne improvisere og gå omveier, samtidig som hun passer på at samtalen har en retning. Biesta (2009, s. 38) skriver at læreren ved å stille fundamentale spørsmål som «Hva mener du med det?», «Hvor står du?» og «Hvordan vil du reagere på det?» kan framprovosere reaksjoner, altså læring, hos elevene. Her blir lærerens rolle å gi elevene øving i å koble seg på sin metakognitive bevissthet, som vi før har vært inne på.

En dialog åpner for utallige potensielle spørsmål, fordi i det sagte eller skrevne finnes det andre muligheter for sannhet enn det vi oppfatter. Selv om språket kan romme «de høyeste sannheter som er oppnåelige for mennesket» (Gadamer, 2003, s. 15), er det likevel ikke slik at vi her kan komme fram til sannheten med stor S. Etter mønster fra Heidegger mener Gadamer (2003, s. 19) at når enkelte tolkninger kommer til syne og gjør krav på å være sanne, vil andre mulige forståelser eller sannheter på samme tid være skjulte og utilgjengelige for oss. Forståelse blir dermed noe relativt – noe som er avdekket på et (historisk) tidspunkt, vil være tildekket på et

annet. Den erfarte sannheten kan ikke løsrives fra sammenhengen den opptrer innenfor, man kan derfor ikke forvente at man skal komme fram til forståelse som vil stå som urokkelig til evig tid. Det at et godt gjennomført hermeneutisk arbeid etter Gadamer's syn alltid avler nye spørsmål, utelukker at det er mulig å finne noen endelig konklusjon. At vi, når vi først forstår, ikke forstår noe bedre, men annerledes, henger nettopp sammen med bruken av språket, fordi det i det sagte eller skrevne alltid finnes andre muligheter for sannhet enn det vi oppfatter.

At målet med den litterære samtalen verken er å bli enig om en felles tolkning eller at alle spørsmålene som teksten vekker i oss skal få et konkluderende svar, må gjøres tydelig for elevene. Tankegangen om at prosessen er målet og at det som er krevende har en positiv funksjon, kan føles fjern dersom de fra før av er vant til læringsaktiviteter med klare mål og nytteområder, hvor det vanskelige skal ryddes raskest mulig av veien. Det er nok utfordrende å utnytte ikke-forståelse hos elevene som inngang til de litterære samtaler dersom elevene forbinder dette med noe negativt. Sønneland løser dette ved å legge fram de litterære tekstene som «problem» som elevene bli spurt om å bidra med å «finne ut av». Uansett hvilken tilnæringsmåte man som lærer velger, kan det nok være smart å ikke ta for gitt at alle elever vil gå inn med en positiv innstilling overfor det som er vanskelig å forstå.

3.3 Tilnæringer til ikke-forståelse

For å få ny forståelse, har vi sett at et gadamer'sk perspektiv fordrer at man må forbli i dialogen med *den andre* til tross for at man her opplever å ikke forstå. Men dette er i mange tilfeller en krevende øvelse, og i lesningen av Gadamer's forståelsesfilosofi kan man flere ganger ta seg i å tenke at det er et poeng han burde dvelt mer ved. Utholdenheten, toleransen og innstillingen i møte med det ikke-forståelige – på mange måter de egenskapene Blau ordner inn under betegnelsen performativ leseferdighet – framstår som et kritisk punkt i forståelsesprosessen. Dette virker det som skolesystemet vårt prøver å løse ved å støtte, hjelpe, tilrettelegge og tilpasse for elevene så mye som mulig. Men, uten at man er motstander av verken tilpasset opplæring eller andre tilretteleggingstiltak, går det an å mene at skolens forsøk på å gjøre veien til forståelse så friksjonsfri som mulig i flere tilfeller kan få motsatt effekt enn ønsket. I ei tid hvor teknologien kjapt kan besvare hva enn vi måtte lure på, blir kanskje det å venne seg til å møte ikke-forståelse og motstand viktigere enn noen gang? Det er lett å se for seg at mange elever vil mangle gnisten for de mer krevende tankeprangene og derfor gi opp. Men stemmer det? Hvilke måter kan elevene reagere på i møte med det de ikke forstår? Og hva kan det lønne

seg at læreren tenker over når hun legger opp til (litteratur)undervisning med ikke-forståelse i sentrum? Gadamer sier ikke noe om dette, men har da heller ikke tatt for seg temaet innenfor en pedagogisk kontekst. Det har imidlertid andre, som Gert Biesta, gjort.

3.3.1 Ikke-forståelse fra elevens perspektiv

Det å erfare ikke-forståelse har et potensial i seg til å endre oss, men verken Biesta eller Gadamer mener at denne endringen automatisk vil finne sted så lenge vi kommer utfor noe som forstyrrer vår nåværende forståelse. Til nå har vi sett at Gadamer peker på at åpenhet overfor autoriteter og en utfordring av etablerte fordommer må til for å utvikle ny innsikt. Biesta (2015) går mer kategorisk til verks og deler de ulike reaksjonene vi kan ha på motstand inn i tre alternativer. Den vi velger har ifølge ham stor betydning for hvordan vi utvikler oss, men kan også være med å påvirke samfunnet vi er en del av.

Første strategi går ut på at man prøver å overvinne det som er vanskelig å forstå. Dette medfører at man enten ødelegger det som framstår annerledes og forstyrrende, i bokstavelig forstand, eller at man benekter det. Biesta skriver at denne måten å takle motstand på til syvende og sist fører til «en ødeleggelse av verden og dermed til en ødeleggelse av selve betingelsene for selvets inntreden i verden» (Biesta, 2015, s. 116). Her vil reaksjonen bidra til å forhindre samfunnsutvikling, noe som også er hemmende for selvutviklingen.

I en litterær samtale kan et eksempel på å prøve å overvinne det ikke-forståelige være å komme med forenklete, men samtidig bastante forklaringer på problemstillinger som er mer komplekse enn det eleven er villig til å ta innover seg. Her vil eleven være lite imøtekommende til andres innspill, da fokuset er rettet mot å forsvare sin egen overbevisning. Målet blir ikke å komme fram til mer forståelse, men å være den som «har rett». En elev som inntar en slik posisjon mangler tilsynelatende den åpenheten overfor sine dialogpartnere som Gadamer mener bør være til stede for at samtalen skal bidra til mer forståelse.

Den andre typen reaksjon er heller ikke særlig produktiv, da man her viker unna det som yter motstand. For å bruke et gadamersk språk så unngår man altså å engasjere seg i «dette andre». Dette kaller Biesta en ekstrem form for selvødeleggelse, fordi selvet ved å ikke befatte seg med det som er vanskelig, heller ikke trer inn i verden. I en litterær samtale vil en elev som benytter seg av denne strategien melde seg ut av samtalen, enten umerkelig eller ved at det gjøres et stort nummer ut av. Dette er en dårlig strategi både for den enkeltes utvikling og for samfunnet som

sådan. I likhet med den første måten å reagere på, mangler også denne eleven åpenhet overfor sine dialogpartnere.

Slik jeg vurderer det, bør læreren i de to første tilfellene reflektere over hvilke grunner eleven kan ha for å ikke delta i dialogen. Steinsholt og Ness (2016, s. 52) understreker at det å offentliggjøre sine forestillinger kan fremstå som et djervt prosjekt, fordi vår forståelse er så knyttet til måten vi uttrykker den på, og derfor kan føles så naken og utilstrekkelig når den presenteres høyt. Kan elevens strategi i møte med det ikke-forståelige handle om redsel for å si noe feil? Opplevs undervisningsmåten som for vanskelig, slik at læreren bør støtte og hjelpe mer med forklaringer og veiledende spørsmål? Eller er oppførselen et uttrykk for mangel på motivasjon og interesse? Selvfølgelig er det ikke sikkert at dette er noe vi får svar på, et entydig og klart svar trenger heller ikke å eksistere. For å kunne hjelpe eleven videre, er det likevel mer innbringende å vise nysgjerrighet overfor hvorfor eleven reagerer som hun gjør og prøve å se situasjonen fra elevens ståsted, i stedet for å kun avfeie oppførselen som opprørsk og besvare den med en irettesettelse.

Tredje måte å reagere på er den eneste som innebærer å gå i dialog med den andre, slik også Gadamer maner til. Biesta kaller denne dialogen å «forbli i den frustrerende gråsonen mellom de to ytterpunktene: verdensødeleggelse og selvødeleggelse» (Biesta, 2015, s. 117). Dette vil si å faktisk forholde seg til det som yter motstand, til tross for at det kan oppleves som utfordrende.

Biesta har det han kaller et verdenssentrert syn på utdanning. Her er målet med utdannelsen at barnet skal få et aktivt deltakende forhold til verden, i motsetning til at barnet enten skal tilpasses til, eller mestre verden. Biesta mener at for at de som vokser opp skal lykkes med å tre inn i og eksistere i verden, må utdanningen gi elevene øvelse i å klare å forbli i denne mellomsonen der man lærer seg å leve med det som oppleves forstyrrende og annerledes, slik Blau også gjør seg til talsmann for med sin performative leseferdighet. Dersom skolen tilrettelegger for at elevene skal møte motstand, kan skolen bli «et sted der barnet og verden kan være i dialog, i stedet for at barnet underkastes verden eller verden underkastes barnet» (Biesta, 2015, s. 111). Måten man reagerer på i møte med det man ikke forstår, blir med Biesta utvidet, da det ikke bare er viktig for utviklingen av den enkeltes læring og forståelse, men også har betydning for hvordan individet dannes i og med verden.

Denne dialogen med verden er det krevende å stå i. Biesta omtaler dette som en prosess der «viljen formes etter verden» (Biesta, 2015, s. 117–119), med andre ord er det en øvelse i å styre sin egen viljestyrke til det beste for seg selv og samfunnet. For å kunne hjelpe elevene med å forbli i den utfordrende dialogen med verden, mener Biesta at det er avgjørende at skolen framstiller erfaringen av motstand som viktig og bra. Gadamer ønsker som vi vet å rehabilitere fordomsbegrepet til noe positivt, her mener Biesta at vi burde gjør det samme med motstandsbegrepet. Motstand representerer, i likhet med fordommer, en mulighet for vekst. Nok en gang er dette et eksempel på at måten vi forstår de ordene vi bruker og omgir oss med har betydning for vårt verdenssyn.

Som lærere må vi anerkjenne at det å «overkomme» ikke-forståelse kan oppleves vanskelig for elevene. I og med at forståelsen er en integrert del av oss, vil det at denne blir utfordret også kunne rokke ved vår oppfatning av hvem vi er, og slik kanskje inneha et element av vemod og sorg, som Blok Johansen understreker. Det å endre sin forståelse er ikke nødvendigvis alltid behagelig. Faktisk kan det at læreren påkaller elevenes reaksjon oppleves som en krenkelse av deres suverenitet: «Ved at stille de svære spørsmål der lader elevene bli til i verden, utfordrer og forstyrrer vi muligens, hvem og hvor vores elever er» (Biesta, 2009, s. 39), uttaler Biesta, og er slik helt på linje med Gadamer i synet på at ny forståelse endrer oss. Biesta minner om at lærere ofte kan komme til å påvirke sine elevers liv på måter som for dem kan oppleves som dyptgripende og kanskje til og med brutale. Denne påvirkningen er likevel nødvendig. Først da fremstår elevene som subjekter, og ikke som «viljeløse gjenstander for pedagogiske tiltak» (Biesta, 2009, s. 39).

Biesta skriver at undervisning uten motstand blir en ren monolog fra lærerens side, mens undervisning uten en lærer i motsatt tilfelle blir en ren elev-monolog. Dette er et godt bilde på at utdanning er et samarbeid mellom lærer og elev, som fordrer at læreren mestrer balansegangen med å være tilrettelegger, men samtidig gir eleven rom til å ta ansvar for egen utvikling.

3.3.2 Ikke-forståelse fra lærerens perspektiv

I likhet med Gadamer, er Biesta av den oppfatning at motstanden ikke eksisterer i materialet i seg selv, men er et resultat av møtet mellom eleven og «den andre». Altså ligger ikke motstanden et sted og venter, men kan først oppstå i det man går i dialog med fagstoffet. Blok Johansen ser på sin side litt annerledes på det. Ethvert faglig materiale kan inneha motstand,

mener han, selv om det kan variere fra person til person hva som trigger dette. For å gi elevene anledning til å møte denne erfaringen, skriver Blok Johansen (2019, s. 151) at det er gunstig at læreren tenker gjennom hvor i klasserommet motstanden kan være. Han skiller mellom motstand som kan identifiseres hos enten eleven, læreren eller i stoffet, og kaller disse ulike typene for henholdsvis aversiv, curriculær og didaktisk motstand.

Den aversive motstanden handler om den motstanden som kan finnes hos eleven. Blok Johansen forklarer at når eleven gjør motstand, er det en vanlig respons at læreren kategoriserer ham eller henne som utilpasset, en bråkmaker eller et urolig barn. Dette perspektivet betrakter eleven som en som bør normaliseres eller disiplineres. Blok Johansen utfordrer læreren til å endre synsvinkelen sin, og oftere se på elevens motstand som feedback som kan gi nyttig info om måten det undervises på. Motstand hos elevene kan være et tegn på at læreren bør endre sin praksis (Johansen, 2019, s. 152). Kanskje kan det også utnyttes til å bygge opp under elevens utvikling? Som Blok Johansen skriver, ønsker vi ikke at elevene i skolen skal etterligne oss, men at de skal lære seg å tenke selvstendig. Som lærer bør man derfor være oppmerksom på at motstand fra elevene ikke alltid trenger å skyldes trass, behov for å opponere eller vansker med å innordne seg. I den forbindelse kan det være lurt å ha reflektert over skillet mellom det å være uenig og det å være ulydig.

Monica Seland (2017) skriver at når man definerer eleven som ulydig forkaster man elevens intensjoner som ugyldige og uinteressante. Målet blir at han eller hun skal tilpasse seg. Å definere eleven som uenig vil derimot si at man anerkjenner vedkommende som «et meningsbærende subjekt» (Seland, 2017, s. 95), og slik er åpen for å gå i dialog. Dette harmonerer med Gadammers tanker om at det å innordne seg en autoritet ikke handler om lydighet, men om å anerkjenne at den andres innsikt er overlegen ens egen. Slik blir autoritetsbegrepet knyttet til erkjennelse, ikke lydighet. Å se etter uenighet til fordel for ulydighet betyr ikke at man ikke mener at det kan oppstå situasjoner i et klasserom hvor læreren er nødt til å gripe inn, men at læreren, ved å være bevisst på forskjellen mellom det å være uenig og det å være ulydig, kanskje oftere vil øyne muligheten til å invitere elever med inn i lærerike samtaler, når denne byr seg. I litterære samtaler hvor man opplever at enkelte elever ikke «vil gå med på» en tolkning som en lærer eller medelev legger fram, er det viktig å huske på at det ikke trenger å skyldes uvilje, men at eleven har sine egne fordommer som påvirker hvordan hans eller hennes forståelse blir. At man har ulike oppfatninger er ikke noe negativt, men en mulighet for å utvikle sin forståelse ytterligere.

Den didaktiske motstanden går ut på hvordan læreren tilrettelegger for motstand i undervisningen. Som lærer er man interessert i å se resultater. Når elevene møter motstand, vil de også begynne å gjøre feil, noe som fort kan få læreren til å dra den slutningen at undervisningsopplegget er ineffektivt. Slik kan det skje at læreren vender seg til undervisning som gir bedre, raskere og tydeligere resultater, til tross for at det at elevene gjør feil faktisk er et godt tegn; når de gjør feil, blir de tvunget til å reagere, og når de reagerer, så lærer de. Å gjøre undervisningen lett å forstå kan som sagt føre til at man frarøver elevene sjansen til å reflektere over egen viten, samt hvorfor og hvordan denne må endres.

Johansen (2019, s. 153) skriver at et poeng som dessverre ser ut til å være fraværende i diskusjoner omkring hva det vil si å være en god lærer, er betydningen av å kunne forstyrre, frustrere og forvirre sine elever. De samme tankene finner vi også hos Biesta, som mener at læreren må prøve å finne ut av hvor erfaringen av motstand oppstår, for så å oppmuntre elevene til å gå aktivt inn for å møte denne (2015, s. 120). Her støtter både Johansen og Biesta opp om mulighetene som Gadamer mener ligger i det vi ikke forstår, med den forskjell at de snakker om det i tilknytning til klasserommet og ber læreren være bevisst på dette når hun planlegger undervisningen sin.

Det Blok Johansen kaller *den curriculære motstanden*, betegner motstand vi finner i lærestoffet. Han viser her til den tyske pedagogikkprofessoren Thomas Ziehe som benytter uttrykket «good enough strangeness». Dette kan oversettes med «god nok annerledeshet», og brukes for å få fram at stoffet verken skal være for enkelt å forstå, eller for uforståelig, men altså annerledes nok til at elevene opplever at deres nåværende forståelse kommer til kort (Ziehe, 2007, s. 76). Til nå har vi sett at en tekst ikke trenger å være absurd for at den skal ha noe ikke-forståelig ved seg, det kan være nok at leseren møter en kultur, samfunn, historisk tid, hendelse eller situasjon hun ikke har kjennskap til fra før, at språket er «underliggjort», eller rett og slett bare at avsenders språkvalg er annerledes enn det mottakeren hadde valgt i samme sted. Men hvordan kan vi vite om teksten er *annerledes nok* til å stimulere ikke-forståelse hos elevene? I og med at det er elevens allerede etablerte fordommer som avgjør dette, blir det vanskelig for litteraturlæreren å skulle foregripe om det er noe i en litterær tekst som kan utfordre elevenes forståelse, hva dette i så fall er, og i hvilken grad dette vil treffe dem. Hvordan skal vi da planlegge undervisningen? Kan vi i det hele tatt forberede oss?

Å være fullt tilstede i øyeblikket sammen med elevene, slik Sønneland fremmer, betyr at læreren må kunne improvisere. Mange vil nok da se for seg et undervisningsopplegg tatt på sparket. Steinsholt og Ness (2016, s. 54) understreker imidlertid at improvisasjon ikke er det samme som spontane uttrykk uten forberedelser eller regler. Å bli en god improvisator krever ifølge dem en type praktisk ferdighet som tilegnes gjennom øving. Dette omtaler de som en type *dialogisk klokskap* hvor man har «en evne til å ane dialogens flyt og hvordan man skal lese den ut fra den praksisen man er vevd inn i» (Steinsholt & Ness, 2016, s. 64). De understreker at denne innsikten er et spørsmål om praktisk involvering og ikke metodisk distansering, og uttaler seg slik helt i tråd med Gadammers overbevisning på området. Det som framstår som spontant er ofte bygget på allerede etablert erfaring og kunnskap, slik blir det vanskelig å avgjøre i hvor stor grad lærerens innspill er impulsive eller gjennomtenkt på forhånd. Steinsholt og Ness mener at de pedagogene som er best forberedt også er de som er best i stand til å være spontane, fordi de da alltid har noe å falle tilbake på og derfor føler seg friere til å gå utenfor de planlagte rammene. Selv om man som lærer skal unngå å låse seg til en fast oppskrift i undervisningen, betyr altså ikke dette det samme som at man ikke skal forberede seg.

En praktisk konsekvens av å sette det vi ikke forstår i sentrum for litteraturundervisningen, vil etter min oppfatning være at man som lærer må lete etter og oppsøke steder i teksten man *tror* kan vekke ikke-forståelse hos elevene. Disse antagelsene må naturligvis baseres på lærerens eget møte med teksten og erfaring med elevene, og vil derfor kunne vise seg å ikke stemme. Dette får man først kjennskap til gjennom elevenes rapporterte leseropplevelser. Men, som vi har forstått fra Sønneland, bør læreren være oppmerksom på å ikke skreddersy fagstoffet til eleven i for stor grad. Det er derfor ikke slik at man skal finne ut hvordan teksten stimulerer ikke-forståelse hos seg selv for så å bygge hele timen rundt dette. I stedet bør man anse eget møte med teksten som en pekepinn på hva det ikke-forståelige her *kan* være, og legge opp undervisningen på en slik måte at dette ikke forsvinner, i motsetning til hva de utdanningspolitiske autoritetene vi «snakket med» i kapittel 2 kanskje ville oppfordret til.

Mange lærere vil nok synes dette er en utfordrende undervisningsform. Det å ta innover seg at litteraturlæreren skal legge til rette for at noen av mulighetene for forståelsene som kan springe ut fra én og samme tekst skal få utfolde seg, men uten at man styrer samtalen mot det «resultatet» man har sett for seg, vil nok virke både utrygt og uoversiktlig dersom man er vant til stram regi og en målsetningstankegang à la den vi fant i kapittel 2.2. Her går læreren inn i en rolle som ikke innebærer å sitte med en fasit som elevene skal prøve å få tilgang til, men heller

å ta del i forståelsesprosessen sammen med elevene. Det betyr å gi avkall på noe av kontrollen og ta den samme skumle risikoen som elevene gjør når de åpner opp for å anse teksten som en autoritet og lytte til hva den og de andre samtalepartnerne har å si: man kan faktisk oppleve at egen forståelse kommer til kort og må utvides, og dermed at man selv også blir en annen. Det er ikke bare elevene som kan kjenne på det skumle ved en slik forandring.

For å eksemplifisere hvordan en litterær tekst kan stimulere ikke-forståelse, og dermed muliggjøre utvikling og forandring hos leseren, skal vi i det videre se på potensialet for å ikke forstå i lesningen av novella *En av de onde netter*.

4.0 *En av de onde netter*

En av de onde netter ble utgitt i bokform for første gang i 1944, som en del av Johan Falkbergets samling *Runer på fjellveggen*. Som forklart har det ikke vært anledning til å ta med teksten inn i et klasserom og prøve ut den litterære samtalen om denne i praksis. Det jeg i stedet har gjort, er å gå inn med et analytisk blikk på min egen lesning av novella, og bruke dette som utgangspunkt for å reflektere over hvordan elevene kanskje vil forstå, og ikke-forstå dens innhold.

Dette vil trolig gi et helt annet resultat enn dersom jeg hadde lest novella og planlagt samtalen om den ut ifra et utdanningspolitisk syn på forståelse. I et slikt tilfelle kan man se for seg at det hadde blitt viktig å etablere konkrete mål for hva elevene skal forstå, at samtalen ville basere seg på min «mestertolkning» og være planlagt gjennomført etter en forhåndsbestemt plan. Det er også rimelig å se for seg at det her ville vært naturlig å starte med å forklare alt som elevene trolig vil finne vanskelig å forstå. Dette er altså en annen måte å forberede og gjennomføre undervisning på enn det perspektivet jeg anlegger her, hvor det kommende kapitlet kan fungere som et eksempel på en lærers forberedelse til en litterær samtale med elever der ikke-forståelse er omdreiningspunktet.

4.1 Valg av tekst

Spørsmålet om hvilke tekster som skal velges for bruk i undervisningen er helt sentralt i litteraturdidaktikken. Læreplanen setter de formelle grensene, men disse er vide og gjør at det meste avhenger av lærerens faglige skjønn. Sønneland og Blok Johansen kan forstås som forkjempere for at elevenes lesing på skolen skal være noe annet enn lesing de gjør på fritida, på den måten at den litteraturen vi presenterer elevene for må begrunnes i mer enn at den er underholdende og skaper leselyst. På samme vis er lærerens faglige skjønn beroende på at man har god oversikt over litteraturfeltet og ikke bare leser ut ifra egen fornøyles skyld. Dette fordi den «tekstbanken» man har å velge fra til undervisningen ikke primært skal baseres på egne interesser (Skaftun & Michelsen 2017, s. 178). At læreren liker en tekst godt, betyr ikke dermed at den automatisk diskvalifiseres fra å entre klasserommet, men at litteraturvalgene først og fremst må være tuftet på kvalifiserte oppfatninger av hvorfor tekstene vi presenterer for elevene skal leses. Når vi nå skal se på potensialet for ikke-forståelse i *En av de onde netter*, blir det viktig for meg å løfte blikket utover min personlige opplevelse og vise hva det er med teksten som gjør at jeg mener den er fordelaktig å ta med

inn i undervisningen. Samtidig er det ikke til å komme unna at min forståelse springer ut ifra den tradisjonen jeg tilhører, slik Gadamer peker på. Derfor vil denne ha innvirkning både på min lesning av novella og hvordan jeg som litteraturlærer legger denne fram for elevene.

4.1.1 Falkberget og gruvelitteraturen

Johan Falkberget er en forfatter som nok spesielt folk fra Rørostraktene, hvor jeg kommer fra, holder kjær. Gjennom sin karriere fikk han utgitt nærmere 50 bøker, der de fleste omhandler gruvedriften ved Røros Kobberverk og områdene rundt. Her blir forholdet mellom arbeider og arbeidsherre ofte tematisert, fattigdommen og kapitalismen lever side om side. Samtidig får leserne ta del i mange av de moralske eller etiske dilemmaene som gjør seg gjeldende i menneskelivet. Per Thomas Andersen (2010, s. 339) plasserer Falkbergets forfatterskap litteraturhistorisk innen nyrealismen, også kalt etisk realisme. Denne perioden regnes fra starten av 1900-tallet til cirka 1940, og kjennetegnes av en utforskning av individets tilhørighet til ulike fellesskap som slekt, klasse og lokalsamfunn, og at arbeiderklassen kom inn i litteraturen på en ny måte.

Litteraturhistoriker Per Amdam (1995) mener at diktergenerasjonen tilhørende denne epoken var mer optimistiske enn de foregående. I nyrealistisk litteratur er det typisk med en framheving av individets egen vilje og evne til forbedring, samt dets ansvar for å ta moralske valg. Om nyrealismens hovedpersoner skriver Amdam at «De trer oftere frem som positive helter med tro på fremtid og forbedring, og selv om handlingsforløpet kan være tragisk, lyser det håp over fremtiden» (Amdam, 1995, s. 317). Dette kan på mange måter stemme for flere av karakterene i Falkbergets mest kjente bøker, som må sies å være *Eli Sjursdotter* (1913), *Bør Børson jr.* (1920), *Den fjerde nattevakt* (1923), samt de to store historiske romanseriene *Christianus Sextus* (1927–1935) og *Nattens brød* (1940–1959), som begge regnes som hans hovedverker.

Jeg er oppvokst i forfatterens nabokommune og det oppleves nært at mange av mine forfedre jobbet ved noen av de gruvene som Falkberget skriver om. Flere av disse (nå nedlagte) gruvene har jeg besøkt, og gjennom skoleprosjekter og diverse kulturelle arrangementer har jeg fått informasjon om hvordan det var å leve i dette samfunnet som var så prisgitt drifta ved Røros Kobberverk. Mine bein står altså plantet i en tradisjon hvor gruvearbeideren og hans kone er fremtredende skikkelser i lokalhistorien, noe fordommene jeg bringer med meg i møte med teksten vil være farget av. Dersom novella tas med inn i et klasserom i Rørosdistriktet,

vil dette gjelde for elevene også. Som Gadamer har lært oss, er ikke disse fordommene mulig å distansere seg fra, noe det er viktig å være bevisst på i møte med *den andre*. Den andre vil her både inkludere teksten og de elevene som deltar i den litterære samtalen om denne.

4.1.2 Balansen mellom forståelse og ikke-forståelse

Den fremste grunnen for å velge *En av de onde netter* er ikke at jeg kjenner til forfatteren fra før, men fordi jeg tror det er noe i teksten som kan by på ikke-forståelse hos elevene. Dette fordi den tar for seg en livssituasjon som er annerledes enn den elevene har erfaring med fra egen tid og tradisjon, og på den måten kan ha noe ved seg som påkaller deres oppmerksomhet, eller som Gadamer ville sagt; den kan inneha noe som taler til dem. Teksten gir verdifull innsikt i en situasjon som i dag kanskje føles fjern, men som for få generasjoner siden var realiteten for mange. Her er det mye som kan motsette seg vår «foregripelse om fullkommenhet», som Gadamer snakker om, noe som kan føre til at vi begynner å stille spørsmål til det vi leser og slik engasjerer oss i dialogen med teksten.

Samtidig som teksten har noe ved seg som framstår som fremmed er det viktig at den curriculære motstanden representerer en «god nok annerledeshet» som Ziehe uttrykker det, altså at teksten ikke er så krevende at elevene mislykkes i å «finne en vei inn». Gadamer er klar på at ny forståelse kun er mulig ved å aktivere allerede eksisterende forståelse. Før våre fordommer kan utfordres og senere utvikles, må de stimuleres. Dette er et poeng vi som lærere må ta med oss når det gjelder å få elevene til å involvere seg i dialogen med teksten (og i samtalen med de andre som har lest den). Det betyr ikke at læreren skal tilrettelegge for kontakt mellom leser og tekst kun ved å finne tekster som treffer elevens nivå og interesser så godt som mulig, men at vi, når vi velger tekster som kan by på ikke-forståelse, også må tenke over hvilke aspekter ved teksten som elevene kan relatere seg til, og som slik kan gi resonans i deres eksisterende forståelseshorizont. Som kjent mener Gadamer at *anvendelsen* av teksten på fortolkerens samtidige situasjon er helt essensiell i forståelsesprosessen. Det gjelder å finne en åpning inn til det ikke-forståelige, slik at vi i samtalen med og om teksten kan ta utgangspunkt i det som er kjent for oss. Forståelse og ikke-forståelse kan på denne måten forklares som to sider av samme sak. I utforskningen av novella, blir det derfor like viktig å spørre om hva det er elevene kan kjenne seg igjen i, som hva det er de kanskje ikke vil forstå.

4.2 Handling

I *En av de onde netter* møter vi en gruvearbeider og følger ham gjennom ei natt i ei gruvebrakke på Dovre (se vedlegg 1). Hovedpersonen får ikke sove og klager over både veggslus, mørket og de skitne omgivelsene i brakka: «(...) og jeg trekker den lortete sauskinnsfellen over hodet. Hver gang jeg rører meg under den får jeg en røk av støv i nese og munn» (Falkberget, 1949, s. 9). Det som likevel framstår som det største problemet er helsen hans og angsten han har for å dø. Akkurat hva det er som feiler ham, får vi ikke noe konkret svar på, men vi får vite at han har feber og hoster blod: «Et hult hosteanfall stiger som dødsralling opp gjennom strupen. Og jeg får noe tykt, salt i munnen. Det er blod» (Falkberget, 1949, s. 10). Mens han ligger og plages, gjør han opp regnskap over livet han har levd, og lar slik leseren få innblikk i hans unge år som vaskarryss¹¹ ved gruva, med håp og drømmer for framtida. Han beskriver at han som barn gledet seg til de dagene som skulle komme: «Når jeg ble voksen skulle jeg nok nå opp til de høgste tinder» (Falkberget, 1949, s. 10), men livets harde realiteter skylte imidlertid raskt over ham: «Men – det var bare en drøm. Livet bød på noe helt annet» (Falkberget, 1949, s. 10). Det å arbeide i gruva innebærer et liv i fattigdom med lange og slitsomme arbeidsdager og en overhengende risiko for alvorlige skader og død. Hovedpersonen sammenlikner arbeidskollegaene sine med slaver. Det er liten tvil om at han kjenner på ufrihet og lengter etter en tilværelse borte fra gruva.

Hovedpersonens dødsangst glir midtveis over i raseri og et ønske om hevn fordi livet ikke har blitt slik han ønsket og fordi innsatsen han og hans kollegaer legger ned i gruvene ikke får anerkjennelse av samfunnet. Dette kommer fram da det står at «Disse som bygger landet – som bærer det hele samfunn på sine skuldrer» (Falkberget, 1949, s. 12) ikke vil få sin frihet noen gang, men bare skal dø og glemmes. Det er usikkert hvem hovedpersonen tenker å hevne seg på, men det virker som denne hevnen skal skje i form av noe han skriver – han har nemlig en drøm om å bli forfatter: «Tenk jeg er dikter og gruveslusk!» (Falkberget, 1949, s. 12). Han har mye på hjertet og i skriveprosessen glemmer han alt rundt seg og begynner å fantasere om et eventyrland med «Store blå vatn og fagre lauvrike skoger» (Falkberget, 1949, s. 13). Troen på at det han skriver skal høste anerkjennelse hos andre er imidlertid liten.

¹¹ «Vaskarryss» var betegnelsen som ble brukt om småguttene som jobbet ved gruva med å sortere (vaske) malmen fra gråstein. «Ryss» er et dialektord i Rørostraktene som brukes om unge gutter. Falkberget selv begynte å jobbe som vaskarryss i sommerhalvåret allerede fra sjuårsalderen (Rørosmuseet, u.å.).

Novellas siste avsnitt begynner med at det er morgen og at det ringes i gruvas malmklokke for å vekke mennene opp til atter en ny arbeidsdag, en lyd hovedpersonen sammenlikner med en gravringing. Han er fortsatt i live, men viser ingen glede over dette. Han er ikke videre begeistret over å skulle ta fatt på en ny dag og det står at han og hans arbeidskollegaer går «tause som slaver med tunge skritt ned i de nattsvarte avgrunner» (Falkberget, 1949, s. 14). Novella avsluttes med disse dystre linjene: «Ingen vet hva dagen vil bringe av ondt. Det kan være siste gang vi går herved. For innen kvelden er inne tør det hende at noen av oss er vandret inn til den store stillhet» (Falkberget, 1949, s. 14). Selv om denne slutten kan betraktes som åpen i og med at vi ikke vet noe mer om hovedpersonens videre skjebne, er det altså ikke et lykkelig endelikt som «gruvesluskene» her blir spådd. Hvordan kan man som litteraturlærer gripe dette fatt? Hvor finnes potensialet for ikke-forståelse, og dermed forståelse?

4.3 Hvordan ikke-forstå?

I sammenheng med lesingen av *En av de onde netter* kan det å utvikle sin forståelse knyttes opp mot Falkbergets bergmannsmotiv, altså handler det om tekstens tilhørighet til en tradisjon. At hovedpersonen i teksten er en gruvearbeider, også kalt *bergmann*, er nemlig et poeng som passer bra med at denne oppgaven argumenterer for viktigheten av å øve opp elevenes evne og vilje til å hele tiden strekke seg mot å forstå på nye måter. Ordet «bergmann» viser som oftest til en som jobbet i gruva og slik var en del av arbeiderklassen, men med Falkbergets bruk utvides betydningen til også å bli et symbol for et sett med verdier. Selv om man ikke var bergmann av yrke, kunne man likevel være bergmann av *vesen*. Omvendt er det sånn at en som arbeidet i gruva, ikke nødvendigvis dermed var en bergmann, slik Falkberget så det. I hans betoning av ordet henger det å være en bergmann i større grad sammen med hvordan man er som person enn hvilket yrke man har.

I sin masteroppgave «*Bergmannen*»: *En undersøkelse av «bergmannen» som motiv og begrep i Johan Falkbergets Christianus Sextus*, forklarer Karina Stenvold (2016) at Falkberget ser bergmannen som et ideal å etterleve ved at det å være en bergmann innebærer at man innehar visse verdier eller kvaliteter. De bergmennene som beskrives i Falkbergets litteratur er ofte hardtarbeidende med et disiplinert og utholdende forhold til sine plikter. I tillegg er de gode, respektfulle, rettferdige og solidariske med sine medmennesker. De har opparbeidet seg solid kunnskap gjennom lang erfaring, og har moralske kompass hvor egen lykke aldri går på bekostning av andres. Slik kan Falkbergets bergmann-ideal forstås som en abstrakt metafor for

«å skille det verdifulle fra slagget» (Stenvold, 2016, s. 5). Dette er det samme som Per Thomas Andersen er inne på, når han skriver at hele Falkbergets bergstadunivers kan leses som «en gigantisk allegori for en skjult malm i mennesket, en indre åre som fins i dypet, som kan hentes fram og foredles så det viser det enkelte menneskes verdighet» (Andersen, 2010, s. 354). Jeg forstår denne verdigheten som noe man oppnår gjennom å gjøre det beste ut av det man har, altså at man i stedet for å flykte fra situasjonen man står i, tar ansvar og møter virkeligheten, samtidig som man gjennom det harde arbeidet forsøker å forbedre sine kår. Dette passer med bildet jeg har av bergmennene i Falkbergets litteratur, men også med den prosessen som må til for å gjøre det ikke-forståelige om til «sannhetshendelser» og dermed en del av sin nye forståelseshorisont.

Overfører vi dette idealet til klasserommet og den litterære samtalen, ser vi at mange av de kvalitetene som forbindes med Falkbergets bergmannsmotiv kommer godt med for elever som skal oppholde seg i den krevende «mellomsonen» hvor de går i dialog med verden, slik Biesta skriver om. Den indre åren i dypet av mennesket, som beskrives i Andersen-sitatet, viser til en «malmåre», som var det partiet i berget hvor den dyrebare kobbermalmen lå. Dette kan her forstås som de verdifulle evnene og fordommene som ligger inne i elevene og som kan muliggjøre ny forståelse dersom de hentes fram og brukes riktig. Linken mellom bergmannsbegrepet og oppgavens forståelsesdiskurs blir dessuten enda tydeligere dersom vi går tilbake til Henrik Ibsens dikt *Bergmanden* fra 1871 (se vedlegg 2). Her står det om en som ønsker å bryte seg gjennom bergveggen for å komme ned til malmen (Universitetet i Oslo, u.å.). Også her kan malmen tolkes som et bilde på noe annet av verdi enn materiell rikdom. Jeg forstår diktet som at det handler om en som leter etter svar på livets spørsmål – et arbeid som blant annet krever innsats og tålmodighet. Dette er en tolkning jeg har til felles med litteraturhistoriker Edvard Beyer. Han ser Ibsens bergmannsmotiv som et «symbol på den uimotståelige, skjebnebestemte trang til erkjennelse» (Beyer, 1991, s. 234), noe som gir gjenklang i Gadammers syn på menneskets kontinuerlige søken etter ny forståelse som vår måte å være i verden på.

Tidligere i oppgaven er det anlagt et perspektiv på forståelse hvor veien og prosessen er viktigere enn å komme fram til et målbart resultat. Dette utelukker imidlertid ikke at man kan gå inn i den litterære samtalen med et mål for hva man ønsker å oppnå, man må bare justere sin egen definisjon av hvordan et mål skal formuleres. I samtalen om *En av de onde netter* bør det for eksempel være en ambisjon at så mange som mulig av elevene gjennom timen skal lytte oppmerksomt til det deres samtalepartnere har å si, være respektfulle i sine svar, samt vise

disiplin og utholdenhet i arbeidet med å komme fram til ny erkjennelse. Om de ikke får til dette den første gangen de deltar i en litterær samtale, så er det i hvert fall verdt å bestrebe seg på at de kommer dit ved hjelp av mer øving. Med andre ord blir ikke målet fullkommen enighet, men at elevene gjennom de litterære samtalene etter hvert skal kunne vise seg som «ekte bergmenn», i Falkbergets utvidede betydning av begrepet. Slik vil det være mulig for dem å gjøre ikke-forståelse om til forståelse, og dermed bli en annen enn den de var før samtalen fant sted.

Sett at de får til dette, hvilke «hindringer» må de i så fall overkomme? At både språket og handlingen i *En av de onde netter* vil by på visse utfordringer for nye, unge lesere, er jeg ganske sikker på. Spørsmålet er bare hvor potensialet for ikke-forståelse vil være, og om novella er *forståelig nok* til at denne ikke-forståelsen får fotfeste.

4.4 Operasjonaliseringer

4.4.1 Tid og miljø

I *En av de onde netter* blir leseren tatt med tilbake i historien. Her presenteres elevene for litteratur hvor de ikke kan lese seg selv inn i teksten i samme grad som de kanskje er vant med fra øvrig barne- og ungdomslitteratur, og kan slik få øvd opp sin imaginasjonsevne.

Uten at det spesifiseres noe årstall, skjønner vi at handlingen foregår på et tidspunkt forut for vår levetid, i og med at levestandarden er så dårlig. Hovedpersonen bor trangt i ei arbeidsbrakke uten elektrisitet, han plages av lus og madrassen består av halm. Brakka er i dårlig forfatning, noe vi forstår når det beskrives at det stormer utenfor, og «Et lett dryss av snø legger seg over ansikt og hender for hvert stormstøt som rister den gisne gruvebrakka» (Falkberget, 1949, s. 11). Hovedpersonen begynte å jobbe i gruva allerede som liten gutt, i stedet for å gå på skolen: «Skolegang ble det lite av. Vi var som en flokk små ville hedninger» (Falkberget, 1949, s. 11). Her ble han en del av et miljø hvor man ble slått med bjørkestaver om man ikke jobbet hardt nok. Ingen av disse forholdene ville blitt godtatt i Norge i dag. Det å arbeide i gruva er heller ikke et vanlig yrke nå, og i landet vårt er det i hvert fall ingen som jobber i gruve som har slike arbeidsvilkår som de som blir beskrevet her, hvor trusselen om død som hele tiden henger over fortellingen gjør at man som leser kan tenke at alvorlige sykdommer eller ulykker er dagligdagse.

For en som er oppvokst i vårt moderne velferdssamfunn kan det være vanskelig å forstå at det å jobbe i stedet for å gå på skolen er noe barna får lov til av foreldrene sine, eller staten. De kan

også stille spørsmålstegn ved hvorfor hovedpersonen ikke bare kan bytte jobb eller flytte. En tekst med et tema som dette vil derfor lykkes med at den unngår å først og fremst komme elevenes verden i møte, slik Sønneland holder fram som viktig, men derimot lar erfaringsprosessen begynne med et *ikke*, i tråd med Blok Johansens uttalelser. Distansen i tid, som nok ofte blir sett på som et litteraturdidaktisk problem, er her dermed en mulighet for utvikling.

En fordom jeg har, som jeg tviler på at elevene sitter inne med, er forventningene til at hovedpersonen skal leve opp til bergmannsidealet. Dette vil være nytt for elevene, men kan gjerne presenteres for dem gjennom arbeidet med teksten. Er hovedpersonen en ekte bergmann, slik så mange karakterer i Falkbergets litterære univers kan betegnes som? Hovedpersonen viser solidaritet og godhet overfor sine arbeidskollegaer, han håper at de, når de sover, får krefter til å komme seg videre i livet: «Ja Gud gi de fikk en veldig styrke! Og et ubendig raseri. Så de kan sprengte de bånd som binder dem til armodens bitre forsmeldelse» (Falkberget, 1949, s. 12). Dette vitner om at han ønsker dem alt godt, og teksten preges av at han har følt et fellesskap med dem helt siden de var barn. Jeg får inntrykk av at de står sammen mot overmakta, som hovedpersonen hater og kaller «noen rene slavedrivere» (Falkberget, 1949, s. 11). Han er opprørt over den urettferdighet han mener gruvearbeiderne er rammet av, da de ikke får den behandlingen de fortjener for det viktige arbeidet de gjør: «Dø og glemmes! Disse som bygger landet – som bærer det hele samfunn på sine skuldre» (Falkberget, 1949, s. 12). Dette tyder på at han er opptatt av hva som er rett og galt. Alt dette passer godt med kvalitetene man bør inneha for å kunne anses som en ekte bergmann. Samtidig, når hovedpersonen fantaserer om sin død, står det at «Ikke mange er det som vil sørge ved min bære» (Falkberget, 1949, s. 10). Denne setningen får jeg ikke til å stemme med at han har et godt forhold til sine arbeidskollegaer. Er samarbeidet med disse rent praktisk, eller finnes det også godhet og kameratskap mellom dem? Videre står hovedpersonen opp for å jobbe i gruva igjen etter ei natt der han har vært syk og dessuten også har jobbet intensivt med et manuskript, altså har han ikke gitt helt slipp på sin store drøm om å bli forfatter, selv om han har liten tro på at det er noe han vil oppleve. Til tross for sin negative holdning til framtida og det faktum at det ikke virker som han har så mye å leve for, har han altså disiplin og arbeidsmoral, som bygger opp under mitt inntrykk av ham som en bergmann også i sitt vesen. Hans kontinuerlige refleksjoner over eget liv viser at han også er en person med stor trang til erkjennelse.

Når det kommer til Amdams beskrivelse av nyrealismens hovedpersoner som positive helter med tro på framtida, vil jeg si at novella ikke innfrir de forventningene jeg hadde. Selv om teksten passer med beskrivelsene av denne litterære tradisjonen på den måten at den tar for seg arbeidernes situasjon og liv, samt individets tilhørighet til et fellesskap, som her blir arbeiderklassen, framstår hovedpersonen med liten evne og vilje til å forbedre sin egen situasjon. Om manuset han skriver på står det at «Nåvel. La være det ikke går likere med det – det får da bare samme skjebne som sin dikter» (Falkberget, 1949, s. 3), og slutten er som vist i delkapittel 4.2 sterkt pessimistisk på gruvearbeidernes vegne: «Ingen vet hva dagen vil bringe av ondt» (Falkberget, 1949, s. 14). Dette er også en svekkelse av bildet på hovedpersonen som en som når opp til bergmannsidealet. Elevenes forventninger vil her henge sammen med hvor godt de kjenner til nyrealismen som litterær epoke, en tradisjon denne lesningen kan være en fin anledning til å innvie dem i.

Selv om det er mye ved det gamle gruvesamfunnet jeg har kunnskap om, er det likevel elementer i novella som jeg ikke fullt ut forstår. Slik vil det også være for elever. I starten leser vi at hovedpersonen ikke får sove fordi veggglusen brenner «som gloende knivodder i huden» (Falkberget, 1949, s. 9). Jeg vet hva lus er og skjønner at det er forbundet stort ubehag med å bli bitt av disse, men har ingen erfaring med lus selv, og bruker derfor sammenlikningen med knivodder for å forestille meg hvordan dette kjennes ut. Men hva er egentlig en knivodd? Jeg tipper spissen på knivbladet? Samtidig har jeg hatt myggstikk og vannkopper, noe jeg vil tro de fleste elevene også har hatt. I så fall vet man hvordan det føles at det klør over hele kroppen – et eksempel på at vi bruker vår allerede eksisterende forståelse som grunnlag for å utvikle ny forståelse, som Gadamer snakker om. Jeg lurer også på hvordan denne gruelampa så ut, og prøver å leve meg inn i hvordan det er å bo i ei brakke som er i så dårlig forfatning at snøen fyker inn mellom veggbordene, og hvor den eneste oppvarmingen man har er «(...)brakkens to kokovner som står gloende» (Falkberget, 1949, s. 9). Hva er forresten en kokovn? Kan den sammenliknes med en vanlig vedovn slik de ser ut i dag?

Andre erfaringer jeg mangler, og som jeg undrer meg over, er hvordan det er å sove på en madrass av halm, og hvordan det oppleves å være barn og arbeide lange og harde arbeidsdager i stedet for å gå på skolen, og samtidig bli behandlet svært dårlig fra voksne når innsatsen ikke blir regnet som godt nok:

Frosne og søvntrøtte sto vi sammen ute på den kalde fjellvidden. Stenene var tunge som bly. Og vi rev fingrene opp til blodige kjøttrevler på de skarpe kantene. Sank noen av oss sammen av trøtthet vanket det juling og rå ord. Det gikk stadig noen gamle menn over oss – noen rene slavedrivere – og de slo oss med lange bjørkestaver (Falkberget, 1949, s. 11).

Forhåpentligvis mangler elever i en skoleklasse også erfaring med lignende opplevelser som denne. Jeg vet heller ikke hvordan det er å hoste blod, men kan sette meg inn i følelsen av å være syk med feber, noe elevene nok også har opplevd: «Snart er jeg kald – snart brennende het. Kaldsvetten står på pannen» (Falkberget, 1949, s. 10). Dødsangst er det på en annen side lite trolig at mange har hatt, men de fleste kan vel sette seg inn i følelsen av å være redd. Hva er elevene redde for? Kan de huske en gang de var så bekymret for noe at de ikke fikk sove? Å stille spørsmål som dette, kan hjelpe elevene inn i dialogen med teksten, da Gadamer som kjent mener at det å vise åpenhet overfor en tekst innebærer å sette den i sammenheng med eget liv.

Om hovedpersonen egentlig er dødssyk eller ikke framstår også uklart. Han stiller spørsmål som «Er det dødssvette! Er timen kommet! Skal jeg stige over streken mellom livet og døden nå» (Falkberget, 1949, s. 10), samtidig setter han seg like etter ned og arbeider intensivt med et manus: «Bokstavene slynger ut etter linjene. Slik går time etter time» (Falkberget, 1949, s. 13). Her vil det være naturlig at det dukker opp spørsmål som: Hva er det som feiler han? Holder han egentlig på å dø? Videre lurert jeg på hva det er han er redd for, han sier selv at «Det følger alltid slik angst med denne salte blodsmak» (Falkberget, 1949, s. 10). Frykter han at det å dø skal bli vondt? At han ikke skal få oppfylt drømmene sine? Eller lengter han egentlig etter døden, fordi han med den vil bli fri? Når han tror han skal dø, kaller han det jo både «min siste og største stund» (Falkberget, 1949, s. 10)? Selv om det er frustrerende å ikke finne svarene jeg søker, er denne nysgjerrigheten et godt tegn som jeg håper elevene også vil kjenne på, da Gadamer som kjent mener at dialogen med *den andre* begynner med at vi stiller spørsmål til det vi ikke forstår.

At hovedpersonen drømmer om «Store blå vatn og lauvrike skoger» (Falkberget, 1949, s. 13) synes jeg først er rart. Gruva ligger jo på fjellet, og alle de nedlagte gruvene jeg har besøkt i Rørosområdet har da bydd på vakre naturopplevelser? Har ikke hovedpersonen naturen rett utenfor brakkedøra? Så kommer jeg på at slik var det vel ikke før i tida. På Røros hadde Kobberverket rett på alle naturressurser innenfor en radius på fire mil fra Gamle Storwartz

gruve¹², og her ble alt av skog hogd ned for å benyttes til brensel i gruvedrifta. De sjøene, bekkene og elvene som lå i umiddelbar nærhet til ei gruve eller ei smeltehytte var nok dessuten oransje i fargen flere steder på grunn av gruvelammet, noe som naturligvis også gikk utover plante- og dyrelivet. Nå er handlingen i novella lagt til Dovre, men gruvedriftas miljømessige konsekvenser vil nok være like. Dette er det ikke sikkert elevene er klar over, og derfor kan det at hovedpersonen drømmer om omgivelser som han tilsynelatende allerede lever tett på, være vanskelig å forstå.

At hovedpersonen virker å ha gitt opp, kan være noe elevene har erfaring med. I hvilke situasjoner kan de oppleve å gi opp? I novella kan man også få sterkt inntrykk av at hovedpersonen føler seg fanget, og at de ønskene han har for livet sitt blir begrenset av forhold han kjenner på liten mulighet for å endre: «De fjerne fagre syner og de deilige toner gleder meg ikke. De piner meg heller! For dette eventyrland kan jeg aldri, aldri nå» (Falkberget, 1949, s. 13). Hvilke drømmer for framtida har elevene? Har de noen gang kjent på at de har ønsket noe sterkt, men blitt forhindret fra å oppnå det? Har elevene noen ganger følt seg fanget i situasjoner i livet sitt? Her kan det hende læreren må komme med eksempler fra eget liv, for å hjelpe elevene med å begynne å reflektere. Når hovedpersonen skriver, er det som han flykter fra situasjonen i sitt dagligliv: «Jeg glemmer alt omkring meg. Bare noen hule hosteanfall og litt blod i munnen minner meg om meg selv» (Falkberget, 1949, s. 13). Hva gjør elevene for å tenke på noe annet når ting er vanskelig? Hvorfor tror de hovedpersonen vil bruke tid på å skrive dersom dette er hans siste natt? Når vi stiller spørsmål som dette, er det viktig at vi er tålmodige og lar elevene reflektere på egenhånd uten at vi blander oss for mye. Å være en lærer som forstyrrer og frustrerer elevene i deres forståelsesprosess, betyr ikke at alt man sier skal oppleves som vanskelig å forstå. Den kanskje vanskeligste utfordringen for læreren med denne typen undervisning vil nok være å finne en passende balanse mellom det fremmede og det fortrolige, noe som ikke bare gjelder valg av litteratur, men også i måten man presenterer og snakker om dette med elevene på.

¹² Dette området ble kalt Cirkumferensen, og var et privilegium gitt til gruveverk eller smelteverk slik at de fikk enerett på utvinning av naturressurser, som skog og vassdrag, og disponering av arbeidskraft innenfor et visst område. En cirkumferens ble gjerne målt i radius med den første anlagte gruve i et verk som midtpunkt (Rørosmuseet, u.å.).

4.4.2 «Gammeldags» språk

Mange av ordene som brukes i novella, slik som «kokovn» og «sengehalm», er knyttet til gjenstander fra det miljøet handlingen foregår i, og vil derfor være mer utilgjengelige for oss enn ord vi benytter mye i dag. At disse språkvalgene framstår «gammeldagse» viser at språket som brukes kan være med på å gjøre at en leser opplever novella som fremmed eller krevende. Gadamer framholder som kjent at vår verdensforståelse er språklig konstituert, men det vil ikke si at han mener det er tilstrekkelig å forstå betydningen av enkeltord for å utvide sin horisont. I stedet kan de vanskelige ordene ses på som en slags støy man må forbi for å få full tilgang til den forståelsesprosessen man er i gang med, altså at de blir som små hindre på veien.

Andre eksempler på ord som kan være vanskelig å forstå, er «mineskott», «malmklokke» og «kvite kledebon». «Fellen», i betydningen saueskinnsfell til bruk som dyne, og ikke en felle for å fange noen i, kan nok også inkluderes her, sammen med formuleringer som «armodens bitre forsmedelse» (Falkberget, 1949, s. 12). Når hovedpersonen sier at han «Trekker veken på gruvelampen opp så den ryker noe rent besatt» (Falkberget, 1949, s. 13) sliter jeg med å danne meg et bilde i hodet jeg kan godta som realistisk, og tenker at elever sikkert vil ha samme utfordring. Hva er det som skiller ei gruvelampe fra ei vanlig lampe? Handler det kun om stedet den blir brukt, eller sier navnet også noe om utformingen?

Falkberget skriver om gruvearbeiderne at «De har alle gått her i denne trelldom fra de var små» (Falkberget, 1949, s. 12). «Treller» og «trelldom» er heller ikke ord som er like mye brukt nå, da de i stor grad er erstattet av «slaver» og «slaveri». Det at gruvearbeiderne sammenliknes med slaver, gjør at jeg setter novella enda mer i forbindelse med tida Falkberget levde i. Samlingen den er en del av ble første gang utgitt i 1944, så det er god grunn til å tro at *En av de onde netter* ble skrevet en gang under andre verdenskrig. Dette leder i sin tur tankene mot Gadammers syn på forståelse som noe relativt – det at sannhetshendelser som er avdekket på et historisk tidspunkt, vil være tildekket på et annet. At «slavene» ligger tett inne i den usle brakka, ser ut som «levende lik» (Falkberget, 1949, s. 12) når de sover, har lite mat, blir behandlet dårlig og lengter etter sin frihet, kan gi assosiasjoner til fanger i konsentrasjonsleirene. Kanskje er det slik at vi som lever i dag legger mer merke til de aspektene ved novella som kan knyttes til sykdom (med tanke på Korona), eller klima og miljø, mens mennesker som levde under krigsårene og hadde disse friskt i minnet, fikk en forståelse av novella hvor krigen hadde større plass? Dette blir selvfølgelig bare spekulasjoner fra min side. Det er også viktig å presisere at man i lesingen av en tekst først bør sette sin egen ikke-forståelse i sentrum, ikke være på leting

etter hva andre kanskje vil tolke ut fra den, eller hva forfatteren kan ha ment. Som vi skrev om i delkapittel 3.2.1 vil ny forståelse først komme når vi setter innholdet i hovedsetet. At en som leste og forsto teksten i åra etter andre verdenskrig ville ha sett andre ting i teksten enn det jeg eller elevene ser, er likevel rimelig å hevde, nettopp fordi vår forståelse (og forutgående fordommer) påvirkes av den tradisjonen og tiden vi er en del av. Om vi følger Gadamerens tanker om kunstverkets historisitet vil det si at det er mye her som er «skjult» eller «tildekket» for oss. Her har jeg bare prøvd å forestille meg hvordan novella kan vise seg for sine lesere på nytt og på nytt, på tvers av tiden, og slik bli en utømmelig kilde for ny forståelse. Som vi har vært inne på tidligere, er dette et godt eksempel på at denne skjønnlitterære teksten først og fremst er kunst, ikke kommunikasjon.

4.4.3 Underliggjøring

En ting er å vekke leserens ikke-forståelse gjennom gamle ord og formuleringer. At teksten er skjønnlitterær, innebærer samtidig det Sjklovskij kaller en underliggjøring av språket og de fenomenene det omtaler. Det kjente presenteres da på en slik måte at det blir gjort vanskeligere tilgjengelig for oss og persepsjonsprosessen tar lengre tid. Det er sannsynligvis dette Gadamer sikter til, når han uttaler at det ikke er noe som er så fremmedartet og samtidig så forståelsesfremmende som det litterære språket, som viser til litteraturens forside. På grunn av sin «magiske» språklige innpakning, krever det litterære kunstverket en viss grad av refleksjon for å gi seg til kjenne, og aktiverer slik vår trang til forståelse. Denne innpakningen kan også omtales som litterære virkemidler.

Falkbergets utstrakte bruk av sammenlikninger er her gode eksempler på slike underliggjørende grep. Snøfallet utenfor brakka «farer forbi vinduene som spøkelses i kvite kledebon» (Falkberget, 1949, s. 11), og mennene er lenket til fjellene og gruvelivet «som ørner som bindes til sine pynter» (Falkberget, 1949, s. 12). I disse eksemplene blir noe hovedpersonen opplever som vanskelig eller vondt forsterket ved at det knyttes til et annet fenomen med negativt fortegn. Ved at været sammenliknes med spøkelses, ser jeg det for meg som noe skummelt eller truende. Dette inntrykket styrkes ved at uværet utenfor tiltar i styrke og «hujer og uler utenfor veggene, som hungrige ulveskrik» (Falkberget, 1949, s. 12). Naturen blir slik framstilt som noe farlig og ugjestmildt. Lusene biter som «tusent små rovdyr» (Falkberget, 1949, s. 9). Fjellet «besjeles» ved at det «lukker seg om» sine arbeidere (Falkberget, 1949, s. 14). Og før det, når arbeiderne våkner og reiser seg for å begynne på dagen, står det at de rister halmen av seg «lik dyr som har sovet i skogene eller inne på viddene» (Falkberget, 1949, s. 12). I mitt hode gir dette et bilde

av mennesker som i lang tid har levd under inhumane forhold og som konsekvens av dette har mistet mye håp og livsgnist. Jeg ser for meg at de minner om dyr fordi de dag etter dag utfører sine arbeidsoppgaver nærmest som på autopilot, og at det slik kan virke som de handler på instinkt og slik undertrykker mye av det menneskelige ved seg selv for å overleve. Andre vil sikkert tolke sammenlikningen med dyr på en annen måte, for eksempel kan man se for seg at mennene er «utemte» i betydningen ville eller lite kultiverte. Kanskje kan man tenke at hovedpersonen har en etisk bevissthet i og med at han kjenner på urettferdighet og håpløshet. Etikk og moral er noe som hører mennesket til (det samme gjør hovedpersonens evne til å forestille seg andre verdener). Kommer det at han sammenlikner sine arbeidskamerater med dyr av at de andre har «bukket under» for sin livssituasjon og sluttet å reflektere over tilværelsen?

Uten at det er uttrykt direkte, tolker jeg det slik at hovedpersonen har et anstrengt og distansert forhold til naturen. I hovedpersonens nåtid representerer naturen ufrihet, slik sammenlikningen med ørner som er bundet til sine pynter er et tydelig tegn på. Dette står i sterk kontrast til rollen naturen spiller i hans drømmer, hvor den er et vakkert og harmonisk «eventyrland tryllet i solglans» (Falkberget, 1949, s. 13). Det samme gjelder i tilbakeblikket hvor det fortelles om hovedpersonens første møte med gruva, og vi får servert metaforene «Bjørkeskogen sto og lyste av nysprunget lauv» og «Solen flammet over alle fjell» (Falkberget, 1949, s. 10). Her brukes naturelementet ild som noe positivt, mens i avsnittene som beskriver nåsituasjonen får vi høre at lusebittene *brenner* mot huden og at det er kvelende mørkt i rommet med unntak av at det syder og freser borte på brakkens to *gloende* kokovner (Falkberget, 1949, s. 9). Arbeidernes jernslåtte tresko slår dessuten *gnister* mot det steinete underlaget når de går ned mot gruveåpningen (Falkberget, 1949, s. 14). Ingen av disse beskrivelsene treffer meg som særlig lystige. Faktisk får jeg i den forbindelse assosiasjoner til helvete, mens det naturskjønne eventyrlandet som beskrives i hovedpersonens drømmer – med harpespill og «sølvklokker som ringer dempet og varsomt» (Falkberget, 1949, s. 13) i motsetning til den grufulle «gravringingen» til gruveklokka – framstår som himmelen. Dette er vel en tematikk som ville passet godt i ei novelle som handler om en person som holder på å dø? Kan de nevnte snøfillene som hovedpersonen ser for seg som hvitkledde spøkelses egentlig være engler? Jeg forstår ikke helt hvorfor det står at lyden kommer fra sølvklokker, har det at klokkene er av sølv noe å si? Kanskje kan det ha noe med gammel overtro å gjøre; var det ikke vanlig å tro at sølv kunne beskytte mot ondskap eller ukristelige vesener? Her er det mye jeg ikke helt forstår, men prøver å få et grep om.

Jeg kunne ha skrevet mye mer om de litterære virkemidlene teksten er krydret med; at blyanten blir menneskeligjort ved at den «snærer» bortetter papiret, men alltid blir for sen i vendingen (Falkberget, 1949, s. 13), eller at døden beskrives som en fysisk person: «(...)dødens knoklete, klamme skikkelse ligger sammen med meg under fellen. Nå kjenner jeg hans kalde grep om strupen» (Falkberget, 1949, s. 9). Men enten det er snakk om besjeling, metaforer, kontraster eller annet; poenget er at språket har en tydelig effekt på tankene mine. Setningene er som små frø som gir grobunn for nye tankesprang og refleksjoner.

At novella avsluttes med en usikkerhet om hvorvidt noen av arbeiderne kommer til å vandre inn til «den store stillhet» innen dagen er omme stimulerer for eksempel ikke-forståelse på den måten at jeg lurer på om denne stillheten kan representere himmelen. I så fall står det i kontrast til himmelen slik jeg forsto den tidligere i teksten, med både fele- og harpespill, alvesang, klukkende bekker og kvitrende småfugler. Kanskje er det ikke himmelriket som venter disse gruvearbeiderne? Har de ikke gjort seg fortjent til en slik avslutning? Eller er stillhet det beste som kan skje oss, på den måten at vi har fått svar på alle spørsmål og ikke trenger å undre mer? Hvordan ser jeg egentlig for meg himmelen? Finnes den i det hele tatt? Dette er refleksjoner man kan se for seg å få elevene med på. Den litterære samtalen nærmer seg slik på mange måter en filosofisk samtale.

Også de rike naturskildringene vekker undring: «Bekkene skummet kvitt nedover liene. Luften var full av sus og av småfuglenes kvitring» (Falkberget, 1949, s. 10). Hvilken rolle spiller naturen i vårt liv? Hvordan kan natur og industri eksistere side om side? Hva kan vi gjøre for å utnytte naturressurser for velstand, samtidig som vi ikke ødelegger naturen? Dette er problemstillinger jeg skjønner at verken jeg eller elevene vil klare å besvare her og nå, men om man først har tenkt på dem, kan de ligge og slumre i bevisstheten til det dukker opp en sammenheng hvor de kan vekkes til live igjen, og da kanskje besvares fra et annet perspektiv. Slik vil svaret hele tiden være annerledes og nytt, og slik vil vår forståelse hele tiden utvikle seg – akkurat som den hermeneutiske spiralen viser.

4.5 Oppsummering

I oppgaven til nå er det skrevet mye som man som lærer bør tenke over når man i litterære samtaler skal ta rollen som en som forstyrrer og avbryter elevenes forståelsesprosess. Biesta mener at læreren underveis bør stille spørsmål av typen «Hva mener du med det?» eller «Hvorfor tenker du slik?», fordi det vil hjelpe elevene med å tydeliggjøre overfor seg selv både det de forstår og det de ikke forstår. I refleksjonene omkring lesningen av *En av de onde netter* har jeg gått lengre enn dette og foreslått noen *mulige* spørsmål som kan stilles for å «hekte» teksten på elevenes forståelseshorisont. Aases formaning om å ikke lage ferdig alle spørsmålene på forhånd, utelukker nemlig ikke, slik jeg ser det, at man kan klargjøre noen problemstillinger som kanskje kan bli aktuelle å ta opp i løpet av samtalen. Som Steinsholt og Ness har forklart, betyr jo det å være en god improvisator at man har forberedt seg så godt at det i samtalen med elevene blir enkelt å være spontan og autentisk.

Med en grov inndeling kan man si at det i hovedsak er bruken av det skjønnlitterære språket og det at handlingen er lagt til ei tid som er fjern fra vår egen livsverden som her kan vekke ikke-forståelse, altså møter leseren ikke-forståelse både gjennom novellas form og innhold. De mange spørsmålene jeg har stilt underveis i lesingen viser at det er mye her som kan være vanskelig å forstå. For hver lesning fant jeg dessuten stadig noe nytt å undre meg over. Det betyr at teksten har påkalt min oppmerksomhet på en slik måte at jeg har involvert meg i, og åpnet meg for det som formidles, og altså ansett teksten som en autoritet som har noe å lære meg. Det er dette Gadamer framholder som helt essensielt om vi skal gå i dialog med *den andre* og ha mulighet til å utvikle vår forståelse.

Det aller viktigste man kan gjøre for at teksten også skal tale til elevene, tror jeg er å følge Gadamerens eksempel når det kommer til fordom-begrepet og Biestas eksempel når det kommer til motstand-begrepet, nemlig å rehabilitere det å *ikke forstå* til noe med positiv betydning. Å få elever – og lærere – til å anse ikke-forståelse som en naturlig og essensiell del av enhver forståelsesprosess, vil i mine øyne gjøre det enklere for dem å leve opp til bergmannsidealet, og slik danne et viktig grunnlag for mye god undervisning, utvikling og danning.

5.0 Avsluttende refleksjoner

Denne oppgaven har søkt å besvare hvordan det å tilrettelegge for ikke-forståelse kan være fruktbart for skolens litteraturundervisning. Ved hjelp av Gadammers filosofiske tilnærming, samt perspektiver hentet fra forskere som blant andre Biesta, Blok Johansen, Sønneland og Blau, har det kommet til syne et forståelsesbegrep som må sies å fremme skjønnlitteraturen som en kunstform med unikt potensial for å åpne elevenes blikk innover i seg selv og utover mot verden, og dessuten også mot både nåtid, fortid og framtid.

Det forståelsesbegrepet som her har blitt anskueliggjort anser forståelse som uløselig knyttet til det subjektet som erfarer den og tida dette subjektet lever i. Forståelsen er ikke statisk, men en hendelse som kan skje med oss gitt at de riktige forholdene er til stede. Dette innebærer at man med åpenhet må gå i dialog med noe eller noen som besitter innsikter man selv ikke har, og at et fokus på framgangsmåte ikke må komme i veien for det å leve seg inn i innholdet i det den andre har å si. Det viktigste her er å oppleve av at egen forståeshorisont blir utfordret ved at man ikke fullt ut forstår, og at man videre møter denne motstanden med undring og tålmodighet. Forståelse og ikke-forståelse blir på den måten uløselig knyttet til hverandre i en evig runddans. Et slikt syn på hva forståelse er, vektlegger prosessen foran målet, og refleksjon over egen forståelse foran vurderingsformer som innebærer detaljerte kriterier og karakterer. Slik skiller det seg fra det utdanningspolitiske forståelsesbegrepet på flere punkter. Å undervise ut ifra dette perspektivet på forståelse og ikke-forståelse fører dermed til at man som lærer vil forholde seg annerledes til litteraturdidaktikkens hva, hvordan og hvorfor enn man kanskje er vant til.

5.1 Hva?

På spørsmålet om hva slags litteratur man bør bruke, vil svaret være tekster som på ulikt vis unngår å bekrefte den livsverdenen elevene allerede er en del av. I stedet for å velge litteratur først og fremst fordi den passer med deres interesser eller nivå, burde man finne fram til tekster som på ulike måter kan stimulere ikke-forståelse. Samtidig bør det være noe ved den valgte litteraturen som kan relateres til elevenes eksisterende fordommer, slik at de har en plattform å stå på i møte med det krevende og motstandsfulle. Som lærer må man bruke sitt kjennskap til elevene og eget møte med teksten som utgangspunkt når man skal vurdere om den kan stimulere forståelse og ikke-forståelse hos elevene. Fordi dette avhenger av den enkeltes fordommer, vil ikke elevenes leseropplevelser komme til syne for læreren før de selv forteller om dem. Jeg kan for eksempel anta at elevene ikke skjønner at naturen rundt gruva i *En av de onde netter* er

ødelagt av gruvedriften, og at hovedpersonens lengsel etter løvrrike skoger derfor framstår underlig for dem, men den eneste måten å få vite dette på, er gjennom en dialog med elevene om teksten.

5.2 Hvordan?

Hva man skal undervise i henger selvfølgelig sammen med hvordan man skal undervise. Elevene bør møte teksten på egenhånd først, før lærerens didaktisering kan slumpe til å rydde potensiell ikke-forståelse av veien. Etterpå, under den litterære samtalen, blir lærerens rolle å ha elevenes undring i fokus, sette deres ulike forståelser i kontakt med hverandre og stille spørsmål som kan støtte dem i prosessen med å utvide egen og andres forståelseshorisont. Det kan være spørsmål som kan hjelpe elevene med å tydeliggjøre deres forståelse og ikke-forståelse (og fordommer), som: «Hvorfor tror du det?» eller «Hva mener du?», eller spørsmål som går mer direkte på innholdet i den valgte litteraturen og kan «hekte på» elevenes forståelseshorisont eller få dem til å undre seg. En litterær samtale fundert i Gadamer vil også være en filosofisk samtale med et eksistensielt potensial, fordi vår forståelse her henger så tett sammen med hvem vi er, og at tekstens mening først kommer til syne ved at leseren anvender den på seg selv og eget liv. Både elevenes eksisterende fordommer og deres evner til å komme fram til ny forståelse må derfor løftes fram som ressurser.

For at den litterære samtalen skal bli så god som mulig, blir det viktig at klassen utvikler et bevisst forhold til hvordan man kan være gode dialogpartnere – med hverandre, men også med teksten og med tradisjonen. Den litterære samtalen er en undervisningsform som må øves på for å mestres, noe som gjelder både for elevene og lærerens del. Mange lærere vil nok anse dette som utrygt og uoversiktlig, da man ikke skal følge en forhåndsbestemt plan og læreren må leve seg inn og undre seg sammen med elevene for at samtalen skal bli vellykket. Dessuten er det å sette sin eksisterende forståelseshorisont på spill skummelt, enten du er lærer eller elev, noe som gjør at deltakelse kan oppleves som en risiko. Dette understreker behovet for at man må ha tålmodighet i implementeringen av denne læringsformen. For å klare å gjøre ikke-forståelse om til forståelse kreves blant annet pågangsmot og utholdenhet, tro på egne evner, viljestyrke, toleranse for å feile og evne til å reflektere over egen tankeprosess. Dette gjelder også for den som ønsker å utnytte potensialet i litterære samtaler med ikke-forståelse som omdreiningspunkt; det er viktig å ikke gi opp selv om første litterære samtalen skulle vise seg å ikke bli så god som håpet.

5.3 Hvorfor?

Hvorfor skal vi drive litteraturundervisning med ikke-forståelse i sentrum? Oppgaven viser at litteraturundervisning dreier seg om å forstå noe man ikke har forstått før, og dermed bli en annen enn den man var i utgangspunktet. Vi ønsker jo at elevene gjennom skolegangen skal utvikle seg til å bli selvstendige, reflekterte mennesker som står trygt i seg selv og samtidig kan bidra til et godt og veldrevet samfunn. For å få til at de «blir en annen» må elevene få møte en fremmed livserfaring. I stedet for å få bekreftet det de allerede kjenner, må de få vekket sin nysgjerrighet. I stedet for å få overført informasjon, må de selv være med på å skape, utforske og forme. Løftes dette opp til en pedagogisk tankegang som omfatter hele skolens praksis, betyr det en overstrykning av William Humboldts uttalelse om at skolen skal formidle kunnskap det hersker enighet om. Skolen skal ikke være et ekkokammer, men et sted hvor forholdene er lagt til rette for at nye innsikter skal få spire og gro. For å danne mennesker som har evner og myndighet til å ta ansvar for egen forståelsesutvikling og kan takle det livet vil by på av motstand og uforutsigelighet, må man gi dem erfaring med nettopp dette, noe som understreker den litterære samtals funksjon som allmenndannende. Å presentere elever for en litterær tekst betyr ikke at de kun skal lære akkurat denne teksten å kjenne, men at de, ved å stige ned i den verdenen som teksten tilbyr, lettere skal få innpass også i andre verdener, litterære eller ikke-litterære.

5.4 Nye spørsmål

Gjennom denne oppgaven har jeg etablert to svært ulike forståelsesbegrep. Det kan innvendes at disse framstår som enerådende, og at det selvfølgelig finnes flere måter å se på forståelse enn det som er presentert her. Dette er jeg enig i, og vil påpeke at disse retningene nok heller bør anses som to mulige ytterpunkter. Samtidig kan det presiseres at de i praksis nok ikke framstår så klart adskilte som man her kan få inntrykk av, da man i undervisningssammenheng ofte vil se en kombinasjon av dem. Oppgaven må ikke tolkes som at jeg er imot det utdanningspolitiske forståelsesbegrepet, da jeg mener måling av resultater absolutt må ha en plass i skolen. Det jeg tar til orde for, er at vi må bli mer bevisst på hvilket forståelsessyn vi legger til grunn for undervisningen vår, og dessuten om det vi har basert oss på er det som egentlig passer best for det valgte temaet eller innholdet.

Som leser av oppgaven vil man kanskje også ønske seg mer forskning på det utdanningspolitiske forståelsesbegrepets påståtte dominans. Jeg har sett på dette ved å

undersøke læreplanene fra 2006 og 2020, stortingsmelding 28 og noen utvalgte standardiserte lesetester. Videre kan det være behov for å gå enda grundigere til verks enn jeg har hatt mulighet til, og ta for seg for eksempel lærebøker, eldre læreplaner eller andre offentlige dokumenter hvor skolen og utdanningssystemets forståelsesbegrep tilkjennegis. Og hva med norske læreres forståelsessyn? Er de påvirket av det instrumentelle?

Det jeg kan si med sikkerhet, er at mitt eget forståelsessyn i hvert fall har endret seg, for på samme tid som jeg har skrevet oppgaven som fagperson, har min involvering i prosjektet resultert i at jeg i tillegg har gjennomgått en personlig forståelsesutvikling. Det å distansere meg fra å også «tenke med» mine egne fordommer og den tradisjonen de springer ut ifra, har selvsagt ikke vært mulig, og heller ikke ønskelig. Som litteraturlærer vil jeg videre spesielt ta med meg en bevissthet om min rolle som tilrettelegger, framfor «fasit» når litteratur skal presenteres for elevene. Jeg har fått nye tanker om hvilken funksjon skolen skal ha, samt innsett viktigheten av at vi tar oss tid til å la det som er krevende og motstandsfullt ta plass, for å nevne noe.

Nysgjerrigheten min har i tillegg blitt stimulert, noe jeg tar som et bra tegn. Forståelsesprosessen er alltid allerede i gang og får aldri en endelig avslutning. Et godt gjennomført hermeneutisk arbeid vil, som Gadamer har påpekt, dermed avle nye spørsmål, noe som også er tilfellet for dette prosjektet: Vil elevene i en reell litterær samtale oppleve *En av de onde netter* på måter som ligner det jeg her har trodd? Er litteraturundervisningen på ungdomstrinnet mer instrumentell enn på barne- og mellomtrinnet på grunn av at det her skal settes karakterer? Hva pleier jeg selv å gjøre i møte med det jeg ikke forstår? Videre lurer jeg på om lærere burde være flinkere til å snakke med elever om hva forståelse, læring og utvikling innebærer? Hva mener elevene at det å forstå betyr?

Litteraturliste

- Aadland, E. (2019). *Litteraturens verden. En undersøkelse av litteraturens antinomier*. Oslo: Vidarforlaget.
- Aase, L. (2005). Litterære samtalar. I B.K. & L.A. Nicolaysen (Red.). *Kulturmøte i tekstar. Litteraturredaktiske perspektiv*. Oslo: Det Norske Samlaget.
- Alnes, J. H. (2017, 18. oktober). Hermeneutikk. *Store norske leksikon*. Hentet fra <https://snl.no/hermeneutikk>
- Alnes, J. H. (2019, 14. oktober). Sannhet. *Store norske leksikon*. Hentet fra <https://snl.no/sannhet>
- Alvesson, M. & Sköldberg, K. (2008) *Tolkning och reflektion. Vetenskapsfilosofi och kvalitativ metod* (2.utg.). Danmark: Narayana Press.
- Amdam, P. (1995). En ny realisme. Historie og samtid. I E. Beyer (Red.), *Norges litteraturhistorie. Fra Hamsun til Falkberget* (s. 301–470). Oslo: J. W. Cappelens Forlag AS.
- Andersen, P. T. (2010). *Norsk litteraturhistorie* (5. utg.). Oslo: Universitetsforlaget.
- Andersen, P. T. (2011). Hva skal vi med skjønnlitteraturen i skolen? *Norsklæreren*, 2011 (2). s. 15 – 22.
- Bal, M. (2002). *Travelling concepts in the humanities: a rough guide*. Toronto: University of Toronto press.
- Beckman, F. (2017). *Gilles Deleuze*. London: Reaktion Books.
- Beyer, E. (1991). *Norges litteraturhistorie. Fra Ibsen til Garborg*. Oslo: J. W. Cappelens Forlag AS.
- Biesta, G. (2009). *Læring Retur – Demokratisk dannelse for en menneskelig fremtid*. København: Forlaget Unge Pædagoger.
- Biesta, G. (2015). Hva skal vi gjøre med barna? Om utdanning, motstand og dialogen mellom barn og verden. I J. Klitmøller & D. Sommer (Red.), *Læring, dannelse og utvikling* (s. 109–125). Oslo: Pedagogisk Forum.
- Bjork, E. L. & Bjork, R. (2011). Making Things Hard on Yourself, But in a Good Way: Creating Desirable Difficulties to Enhance Learning. I Gernsbacher, M. A., Pew, R. W., Hough, L. M. & Pomerantz, J. R. (Red.), *Psychology and the Real World: Essays Illustrating Fundamental Contributions to Society* (s.55–64). New York: Worth Publishers.
- Blau, S. D. (2003). *The Literature Workshop. Teaching Texts and Their Readers*. Portsmouth:

- Heinemann.
- Bostad, I. (2009). Dannelse med tellekanter. *Samtiden*, 118 (2), s. 118–126. Hentet fra <https://www.idunn.no/samtiden/2009/02/art11>
- Bråten, I. (Red.). (2017). *Leseforståelse. Lesing i kunnskapssamfunnet – teori og praksis*. Oslo: J.W. Cappelens Forlag.
- Bøyum, S. (2002). Kunstverkets metode. *Kunst og Kultur*, 85(3), 177–190. Hentet fra https://www.idunn.no/kk/2002/03/kunstverkets_metode
- De Caprona, Y. (2013). Forstå. *Norsk etymologisk ordbok*. Oslo: Kagge Forlag.
- De Caprona, Y. (2013). Kompetanse. *Norsk etymologisk ordbok*. Oslo: Kagge Forlag.
- De Caprona, Y. (2013). Kompetent. *Norsk etymologisk ordbok*. Oslo: Kagge Forlag.
- Eco, U. (1994). *Seks turer i fortellingenes skoger*. Oslo: Tiden norsk forlag.
- Elstad, E. (2009). Schools which are named, shamed and blamed by the media: school accountability in Norway. *Educational Assessment, Evaluation and Accountability*, 21 (2), 173–189. Hentet fra <https://link.springer.com/article/10.1007/s11092-009-9076-0>
- Elstad, E. & Sivesind, K. (2010). OECD setter dagsorden. I E. Elstad & K. Sivesind (Red.), *PISA-sannheten om skolen?* Oslo: Universitetsforlaget.
- Eyde, B. & Skovholt, K. (2017). Debatten om norskfaget – en oppsummering. *Norsklæreren*, 41(1), 10–13.
- Falkberget, J. (1949). *Verker 1: Runer på fjellveggen. Sagn og fortellinger* (2. utg.). Oslo: H. Aschehoug & Co. Hentet fra: <https://www.nb.no/nbsok/nb/8d8234a1a80307a32ec8b650cadeaea7?lang=no#0>
- Fevolden, B. H., Thorsen, T. & Eriksen, A. (2019). *Rapport fra pilotering og gjennomføring av den nasjonale prøven i lesing på 8. og 9. trinn 2018*. Hentet fra <https://www.udir.no/contentassets/640ffd1affba4c118c5441edce4b5ffc/teknisk-rapport-nasjonal-prøve-i-lesing-8.-trinn-2018.pdf>
- Ferdighet. (u.å.) I *Det Norske Akademis ordbok*. Hentet 19. mars 2020 fra <https://www.naob.no/ordbok/ferdighet>
- Forståelse. (u.å.) I *Synonymordboka*. Hentet 17. februar 2020 fra <https://www.synonymordboka.no/no/?q=forståelse>
- Gabrielsen, E., Hovig, J., Rongved, E., Strand, O., Støle H. & Toft, T. E. (2017). *Godt nytt! Norske resultater fra PIRLS 2016*. Hentet fra https://www.udir.no/globalassets/filer/tall-og-forskning/forskningsrapporter/pirls2016_hovedrapport.pdf
- Gabrielsen, I. L. (2019). «Virkemidler er det vi bruker for å oppnå sjangertrekkene»

- Skjønnlitteraturens rolle i 178 norsktimer på ungdomstrinnet. *Norsklæreren*, 43(4), 28–36.
- Gadamer, H-G. (2003). *Forståelsens filosofi. Utvalgte hermeneutiske skrifter*. Oslo: Cappelen Forlag.
- Gadamer, H-G. (2010). *Sannhet og metode. Grunntrekk i en filosofisk hermeneutikk*. Oslo: Pax forlag AS.
- Harstad, O. (2018). *Mot en mindre litteraturlærer: En fremskrivning av problemet om litteraturlærerens bliven* (Doktoravhandling). Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet, Trondheim.
- Hausvik, L. R. (2020). Hva skal vi med skjønnlitteraturen i norskfaget? *Norsklæreren*, 44(1), 12–15.
- Heidegger, M. (2007). *Væren og tid* (norsk utgave). Oslo: Pax Forlag.
- Hennig, Å. (2017). *Litterær forståelse. Innføring i litteraturdidaktikk*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Hetmar, V. (1996). *Litteraturpædagogikk og elevfaglighed. Litteraturundervisning og elevernes litterære beredskab set fra en almenpædagogisk position*. København: Danmarks Lærerhøjskole.
- Jensen, F., Pettersen, A., Frønes, T. S., Kjærnsli, M., Rohatgi, A., Eriksen, A. & Narvhus, E. K. (2019). *PISA 2018. Norske elevers kompetanse i lesing, matematikk og naturfag*. Hentet fra <https://www.udir.no/contentassets/2a429fb8627c4615883bf9d884ebf16d/kortrapport-pisa-2018.pdf>
- Johansen, M. B. (2015). ”Jeg har forstået den sådan, at den ikke skal forstås” – når 6.A. læser Franz Kafka. *Acta Didactica*, 9(1), 1–20. Hentet fra <https://journals.uio.no/index.php/adno/article/view/1391>
- Johansen, M. B. (2019). Klasserummets motstand. I M. B. Johansen (Red.), *10 døre til klasserummet* (s.145–160). Danmark: Akademisk Forlag.
- Kjærnsli, M., Lie, S., Olsen, R. V. & Roe, A. (2007). *Tid for tunge løft. Norske elevers kompetanse i naturfag, lesing og matematikk i PISA 2006*. Hentet fra https://www.udir.no/globalassets/upload/forskning/internasjonale_undersokelser/5/tid_for_tunge_loft.pdf
- Klette, K., Blikstad-Balas, M. & Roe, A. (2018). Linking Instruction and Student Achievement. A research design for a new generation of classroom studies. *Acta Didactica Norge*, 11(3), Art. 10.

- Kunnskapsdepartementet. (2016). *Fag – Fordyping – Forståelse – En fornyelse av Kunnskapsløftet*. (Meld. St. Nr. 28 (2015–2016)). Hentet fra <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld.-st.-28-20152016/id2483955/>
- Land, R. (2011). *Threshold Concepts and Troublesome Knowledge*. Hentet 15. februar 2020 fra <https://www.youtube.com/watch?v=WR1cXIdWnNU>
- Læg Reid, S. & Skorgen, T. (Red.). (2014). *Hermeneutisk lesebok*. Oslo: Scandinavian Academic Press.
- Læreplanverket for kunnskapsløftet* (2006). Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- Læreplanverket for kunnskapsløftet* (2020). Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- Motstand. (u.å.) I Det Norske Akademis ordbok. Hentet 17. februar 2020 fra <https://www.naob.no/ordbok/motstand>
- Motstand. (u.å.) I *Synonymordboka*. Hentet 17. februar 2020 fra <https://www.synonymordboka.no/no/?q=motstand>
- Moules, N. J., McCaffrey, G., Field, J. C. & Laing, C. M. (2015). *Conducting hermeneutic research. From philosophy to practice*. New York: Peter Lang.
- Nicolaysen, B. K. (2005). Tilgangskompetanse. Arbeid med tekst som kultur deltaking. I Nicolaysen, B. K., og Aase, L. (Red.), *Kultur møte i tekster. Litteraturredidaktiske perspektiv* (s.9–31). Oslo: Det Norske Samlaget.
- Probst, R. E. (2004). *Response & analysis. Teaching literature in secondary school*. Portsmouth, New Hampshire: Heinemann.
- Regjeringen (2012, 7. november). Kort om OECD. Hentet fra https://www.regjeringen.no/no/tema/naringsliv/handel/ud--innsiktsartikler/om_oecd/id707180/
- Regjeringen (2016, 15.april). Meld. St. 28 (2015–2016). Hentet fra <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld.-st.-28-20152016/id2483955/>
- Roe, A., Ryen, J. A. & Weyerang, C. (2018). *God leseopplæring med nasjonale prøver. Om elevs leseutfordringer i et mangfold av tekster*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Roe, A. & Solheim, R. G. (2007). *PISA og PIRLS. Om norske elevs leseresultater*. Utdanningsdirektoratet. Hentet fra https://www.udir.no/globalassets/upload/forskning/internasjonale_undersokelser/5/leseresultater_pisa_og_pirls.pdf
- Rosenblatt, L. M. (1978). *The Reader the Text the Poem. The Transactional Theory of the Literary Work*. Carbondale and Edwardsville: Southern Illinois University Press.
- Rosenblatt, L. M. (1985). *Viewpoints: Transaction Versus Interaction – A Terminological*

- Rescue Operation. Research in the Teaching of English*, 19(1). Rørosmuseet. (u.å.). Cirkumferensen – historisk oversikt. Hentet fra <https://verdensarvenroros.no/cicrumferensen-historisk>
- Rørosmuseet. (u.å.). Ratvolden. Hentet fra https://verdensarvenroros.no/kulturpunkt?kp_id=44:151:5574
- Seland, M. (2017). Uenig eller ulydig? I Øksnes, M. & Samuelsson, M. (red.), *Motstand* (s. 90–114). Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Sjklovskij, V. B. (2003). Kunsten som grep. I Kittang, A., Linneberg, A., Melberg, A. & Skei, H. H. (Red.), *Moderne litteraturteori. En antologi* (s. 13–28). Oslo: Universitetsforlaget.
- Sjøberg, S. (2015). I kjølvannet etter PISA og Hattie. I J. Klitmøller & D. Sommer (Red.), *Læring, dannelse og utvikling. Kvalifisering for fremtiden i barnehage og skole.* (s. 7–10). Oslo: Hans Reitzels Forlag.
- Sjøberg, S. (2016, 23. november). PISA: «Gjennom en totimers test klarer man altså å besvare helt grunnleggende spørsmål om elevenes og landets framtid». *Utdanningsnytt*. Hentet fra <https://www.utdanningsnytt.no/pisa/pisa-gjennom-en-totimers-test-klarar-man-altsa-a-besvare-helt-grunnleggende-sporsmal-om-elevens-og-landets-framtid/144188>
- Skaftun, A. (2009). *Litteraturens nytteverdi*. Bergen: Fagbokforlaget Vigmostad & Bjørke.
- Skaftun, A. & Michelsen, P. A. (2017). *Litteraturredaktikk*. Oslo: Cappelen Damm.
- Steinsholt, K. & Ness, S. A. (2016). *Motstrøms. Åpninger i retning av en levende pedagogikk*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Stenvold, K. (2016). «Bergmannen»: *En undersøkelse av «bergmannen» som motiv og begrep i Johan Falkbergets Christianus Sextus*. (Mastergradsavhandling). NTNU, Trondheim. Hentet fra <https://ntnuopen.ntnu.no/ntnu-xmlui/bitstream/handle/11250/2401950/masteroppgave%20-%20Stenvold.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Sønneland, M. (2019). *Teksten som problem. En studie av litterære samtaler i ungdomsskolen*. (Doktoravhandling, Universitetet i Stavanger). Hentet fra https://uis.brage.unit.no/uis-xmlui/bitstream/handle/11250/2630411/Soenneland_Margrethe_PhD.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Tilegne. (u.å.) I *Det Norske Akademis ordbok*. Hentet 17. februar 2020 fra

<https://www.naob.no/ordbok/tilegne>

Torp, A. (2020). Litteraturens plass i norskfaget. *Norsklæreren*, 44(1), 16–20.

Universitetet i Oslo. (u.å.). Henrik Ibsens skrifter: Bergmanden. Hentet fra

https://www.ibsen.uio.no/DIKT_Dikt%7CDiBergmanden.xhtml?modus=enkelt_dikt

Utdanningsdirektoratet. (2011). Internasjonale studier om norsk skole. (Temanotat 2011:2)

Hentet fra [https://www.udir.no/globalassets/filer/tall-og-](https://www.udir.no/globalassets/filer/tall-og-forskning/rapporter/temanotat/internasjonale_studier_om_norsk_skole_temanotat.pdf)

[forskning/rapporter/temanotat/internasjonale_studier_om_norsk_skole_temanotat.pdf](https://www.udir.no/globalassets/filer/tall-og-forskning/rapporter/temanotat/internasjonale_studier_om_norsk_skole_temanotat.pdf)

Utdanningsdirektoratet. (2017a, 21. februar). Rammeverk for nasjonale prøver:

Gjennomføring og resultater. Hentet fra [https://www.udir.no/eksamen-og-](https://www.udir.no/eksamen-og-prover/prover/rammeverk-for-nasjonale-prover/gjennomforing-og-resultater/#tidsbruk-og-gjennomforing)

[prover/prover/rammeverk-for-nasjonale-prover/gjennomforing-og-](https://www.udir.no/eksamen-og-prover/prover/rammeverk-for-nasjonale-prover/gjennomforing-og-resultater/#tidsbruk-og-gjennomforing)

[resultater/#tidsbruk-og-gjennomforing](https://www.udir.no/eksamen-og-prover/prover/rammeverk-for-nasjonale-prover/gjennomforing-og-resultater/#tidsbruk-og-gjennomforing)

Utdanningsdirektoratet. (2017b, 4. desember). PIRLS. Hentet fra

<https://www.udir.no/tall-og-forskning/internasjonale-studier/pirls/>

Utdanningsdirektoratet. (2017c, 21. februar). Rammeverk for nasjonale prøver: Prøvenes

innhold. Hentet fra [https://www.udir.no/eksamen-og-prover/prover/rammeverk-for-](https://www.udir.no/eksamen-og-prover/prover/rammeverk-for-nasjonale-prover/provenes-innhold/#nasjonale-prover-i-lesing)

[nasjonale-prover/provenes-innhold/#nasjonale-prover-i-lesing](https://www.udir.no/eksamen-og-prover/prover/rammeverk-for-nasjonale-prover/provenes-innhold/#nasjonale-prover-i-lesing)

Utdanningsdirektoratet. (2019a, 20.november). Kva er nasjonale prøver? Hentet fra

[https://www.udir.no/eksamen-og-prover/prover/nasjonale-prover/om-nasjonale-](https://www.udir.no/eksamen-og-prover/prover/nasjonale-prover/om-nasjonale-prover/)

[prover/](https://www.udir.no/eksamen-og-prover/prover/nasjonale-prover/om-nasjonale-prover/)

Utdanningsdirektoratet. (2019b, 3.desember). PISA. Hentet fra

<https://www.udir.no/tall-og-forskning/internasjonale-studier/pisa/>

Utdanningsdirektoratet. (2019c). Eksempeloppgaver og tidligere nasjonale prøver. Hentet fra

[https://www.udir.no/eksamen-og-prover/prover/eksempeloppgaver-tidligere-](https://www.udir.no/eksamen-og-prover/prover/eksempeloppgaver-tidligere-nasjonale-prover/8-9-trinn/lesing/bokmal/?path=cefglhcefgligcefhllh)

[nasjonale-prover/8-9-trinn/lesing/bokmal/?path=cefglhcefgligcefhllh](https://www.udir.no/eksamen-og-prover/prover/eksempeloppgaver-tidligere-nasjonale-prover/8-9-trinn/lesing/bokmal/?path=cefglhcefgligcefhllh)

Ziehe, T. (2007). *Øer af intensitet i et hav af rutiner*. København: Forlaget Politisk Revy.

Øverenget, E. (2008, 21.juni). Hva er dannelse? *Dagbladets Magasinet*, s.60.

Vedlegg

Vedlegg 1:

EN AV DE ONDE NETTER

av Johan Falkberget

Det er midnatt i en gruvebrakke på Dovre.

Jeg ligger og kan ikke få sove. Veggglusen svir meg over hele kroppen. Disse tusen små rovdyr brenner som gloende knivodder i huden. Det er også så kvelende mørkt herinne. Bare et par røde lysskjær borte ved den ene veggen.

Det er brakkens to kokovner som står gloende.

Jeg prøver å grave meg ned i senghalmen og jeg trekker den lortete sauskinnsfellen over hodet. Hver gang jeg rører meg under den får jeg en røk av støv i nese og munn. Men nå svir veggglusen som en allerhelvetes brann. Så hogger jeg neglene inn i min arme kropp og graver meg til blodet renner.

En stund blir jeg liggende og kjenne på smerten med sammenbitte tenner.

Dagens trelldom der nede i de dype gruver synger og banker i mitt blod. Og hjertet skjelver og slår. Men så stilner alt av. Som hos en som ligger og dør. Og jeg får en fornemmelse av at dødens knoklete, klamme skikkelse ligger sammen med meg under fellen.

Nå kjenner jeg hans kalde grep om strupen. Det er bare å ligge stille en stund. Så er det hele forbi! Og jeg begynner å spørre meg selv: Skal du dø i natt! Dø så ung – midt i livets vår!

Det var jo nå livet skulle begynne.

Dø nå!

Jeg gjentar ordene gang etter gang.

Et hult hosteanfall stiger som dødsralling opp gjennom strupen. Og jeg får noe tykt, salt i munnen.

Det er blod.

Det følger alltid slik angst med denne salte blodsmak. Og hjertet begynner igjen å skjelve. Snart er jeg kald – snart brennende het.

Kaldsvetten står på pannen. Er det dødssvette! Er timen kommet! Skal jeg stige over streken mellom livet og døden nå. Er min siste og største stund inne!

Nåja. Det er kanskje best at det er så. Ikke mange er det som vil sørge ved min bære.

Det kan være mor!

Min egen snille mor – –

Hun vil gi meg det siste kyss. Stryke meg over håret med ømme hender – og gråte sin smerte ut. Så begynner jeg å gjøre opp mitt livs regnskap. Lar år for år gli forbi i erindringen.

Det er lenge nå siden jeg som barn første gang kom hit til gruen.

Det vår en vårmorgen.

Å. Jeg husker den så godt. Solen flammet over alle fjell. Bjørkeskogen sto og lyste av nysprunget lauv. Bekkene skummet kvitt nedover liene. Luften var full av sus og av småfuglenes kvitring. Som jeg den gang gledet meg til de dager som skulle komme. Store drømmer blusset i mitt sinn. Når jeg ble voksen skulle jeg nok nå opp til de høgste tinder. Jeg skulle stige så høgt at ingen kunne følge meg.

Ingen!

Men – det var bare en drøm.

Livet bød på noe helt annet.

Vi var en flokk smågutter heroppe ved gruen.

Hver kveld sovnet vi inn under de stinkende fillene. Men ut på ettermidnettene ble vi jaget opp og ut til arbeidet. Frosne og overtrøtte sto vi sammen ute på den kalde fjellvidden. Stenene var tunge som bly. Og vi rev fingrene opp til blodige kjøttrevler på de skarpe kantene. Sank noen av oss sammen av trøtthet vanket det juling og rå ord. Det gikk stadig noen gamle menn over oss – noen rene slavedrivere – og de slo oss med lange bjørkestaver. Som jeg hatet disse mennesker! Når jeg ble større og sterkere skulle jeg slå dem i hjel! Kløve hodene på dem!

Skolegang ble det lite av. Vi var som en flokk små ville hedninger. Og vi trellet, bante og gråt sent og tidlig.

Jeg slynger den lortete fellen opp mot veggen og springer fram på golvet. Jeg kan ikke dø ennå!

Kan ikke!

I fortvilelsen knytter jeg nevene og hytter inn i mørket. Jeg vil først ha hevn ... blodig hevn!

En forferdelig larm hører jeg. Et forrykende uvær raser over fjellene i natt. Det hujer og

uler utfor veggene, som hungrige ulveskrik ... som lange avsyndige rop. Slike som jeg har hørt komme fra folk som ble revet i filler av styrtende stener og dundrende mineskott der nede i gruvene.

Så river jeg av en fyrstikk og tenner min glassløse gruelampe.

Den ryker forbannet svart.

Det tykke snøkvav farer forbi vinduene som spøkelses i kvite kledebon. Et lett dryss av snø legger seg over ansikt og hender for hvert stormstøt som rister den gisne gruvebrakka. Og det syder og freser borte på de gloende ovnene.

Rundt omkring meg ligger mine kamerater nede i halmen. Som levende lik. De snorker og maler tenner. Og de ligger og blir sterke på en måte.

Ja Gud gi de fikk en veldig styrke! Og et ubendig raseri. Så de kunne sprengte de bånd som binder dem til armodens bitre forsmedelse.

De har alle gått her i denne trelldom fra de var små. Ble lenket til disse svarte fjellene – som ørner som bindes til sine pynter. Og som de bundne ørnene dør av usigelig lengsel etter flukt og frihet ... slik vil også disse mennesker dø.

Dø og glemmes!

Disse som bygger landet – som bærer det hele samfunn på sine skuldrer.

Frosten griper meg.

Og jeg går bort til en av ovnene og setter meg på en benk.

Det blir så brennende varmt på den ene siden og så isnende kaldt på den andre. Men det er bare å snu seg nå og da. Slik går det nok.

Som jeg sitter slik velder det over min sjel en sår vemod. Det er ikke spor av hardhet i mitt sinn lenger.

Jeg bøyer meg fram over benken. Og jeg legger mitt hode ned i mine grove hender og gråter – en oppgitt, sår gråt.

Hvor lenge jeg har sittet slik vet jeg ikke. Med ett reiser jeg meg og går bort til mitt matbord. Mellom noe gult flekk og hardt brød roter jeg fram et skittent manuskript.

Tenk jeg er dikter og gruveslusk!

Jeg blader manuskriptet igjennom og leser hist og her. Men i min fattige sjel stiger dikteriske syner fram. De er snart så ømme og underlig veke ... snart er de ville og hatefulle. Fylt av hån over alt mellom himmel og jord!

Igjen går jeg bort til ovnen. Jeg legger manuskriptet på benken foran meg. Trekker veken på gruelampen opp så den ryker noe rent besatt.

Se så:

Blyanten snærer bortetter papiret. Den blir alltid for sen i vendingen. Her er meget som sprenger på.

Fortere, for satan!

Bokstavene slynger ut etter linjene.

Slik går time etter time. Jeg glemmer alt omkring meg. Bare noen hule hosteanfall og litt blod i munnen minner meg om meg selv.

Nå ser jeg i det fjerne høge fjell. Store blå vatn og fagre lauvrike skoger. Et eventyrland tryllet i solglans. Og jeg hører – langt bort ensteds – sølvklokker som ringer dempet og varsomt. Alfesang ... felers og harpers spill.

De fjerne fagre syner og de deilige toner gleder meg ikke. De piner meg heller! For dette eventyrland kan jeg aldri, aldri nå.

Og dette jeg driver og skriver på. Kanskje jeg engang får sendt det ut blant menneskene – til hån og forakt!

Nåvel. La være det ikke går likere med det – det får da bare samme skjebne som sin dikter.

Det er visst heller ikke stort ved disse bladene. Bare noen fortvilte skrik fra et utemmet og opprørsk sinn.

Det er alt morgen.

En lang gammel mann står borte ved døren og ringer i gruvens malmklokke. Han sliter av alle krefter i klokketauet. For meg lyder denne klokkeklangen som en gravringing. Og jeg roper til ham at han skal holde inne!

Men han bryr seg ikke om meg. Bare fortsetter å ringe til alle er våkne.

Søvnige kropper reiser seg i sengene. De rister halmen av seg – lik dyr som har sovet i skogene eller inne på viddene. I en fart blir det ett litt brød med margarin og drukket noe sterk kaffe til.

Og så går vi tause som slaver med tunge skritt ned i de nattsvarte avgrunner.

Våre jernslåtte tresko slår gnister mot den stenete bunn. Og fjellet lukker seg om oss. Kaldt og klamt. Ingen av oss vet hva dagen vil bringe av ondt. Det kan være siste gang vi går herved. For innen kvelden er inne tør det hende at noen av oss er vandret inn til den store stillhet – .

Vedlegg 2:

Bergmanden av Henrik Ibsen

1

Bergvegg, brist med drønn og brag
for mitt tunge hammerslag!
Nedad må jeg veien bryde
til jeg hører malmen lyde.

2

Dypt i fjellets øde natt
vinker meg den rike skatt, –
diamant og edelstene
mellom gulletts røde grene.

3

Og i dypet er der fred, –
fred og ørk fra evighet; –
bryt meg veien, tunge hammer,
til det dulgtes hjertekammer!

4

Engang satt som gutt jeg glad
under himlens stjernerad,
trådte vårens blomsterveie,
hadde barnefred i eie.

5

Men jeg glemte dagens prakt
i det midnattsmørke sjakt,
glemte liens sus og sange

i min grubes tempelgange.

6

Dengang først jeg steg herinn,
tenkte jeg med skyldfritt sinn:
dypets ånder skal meg råde
livets endeløse gåde. –

7

Enn har ingen ånd meg lært
hva meg trykkedes så sært;
enn er ingen stråle runnen,
som kan lyse opp fra grunnen.

8

Har jeg feilet? Fører ei
frem til klarhet denne vei?
Lyset blinder jo mitt øye
hvis jeg søker i det høye.

9

Nei, i dypet må jeg ned;
der er fred fra evighet.
Bryt meg veien, tunge hammer,
til det dulgtes hjertekammer! –

10

Hammerslag på hammerslag
inntil livets siste dag.
Ingen morgenstråle skinner;
ingen håpets sol opprinner.

Fra *Digte*, 1871

