

Andrea Singstad

***An-Magritt* i spennet mellom gjenkjennelse og utfordring**

**En litteraturdidaktisk vurdering av hvordan Johan Falkbergets *An-Magritt*
kan brukes i den videregående skolen i dag**

Mastergradsavhandling i nordisk litteratur
Institutt for nordistikk og litteraturvitenskap

Det humanistiske fakultet

NTNU

Våren 2013

Førord

Når jeg nå skal levere denne masteroppgaven markerer det at det nærmer seg slutten for mine fem år ved NTNU. Det er litt rart endelig være i mål, men samtidig betegner det starten på et nytt og spennende kapittel i mitt liv. Det har vært fine, men utfordrende år som student i Trondheim. Jeg har trivdes veldig godt som student ved INL, men gleder meg til å nå gå ut i jobb som norsklærer.

I arbeidet med denne masteroppgaven er det mange mennesker som har gitt meg stor hjelp og støtte i prosessen. Samtidig er det mange som har stilt opp for meg i den større prosessen som hele min lektorutdanning har vært. Alle disse fortjener en stor takk.

Jeg vil rette en stor takk til min veileder på masteroppgaven John Brumo, som har satt frister og gitt mange gode tips og leseråd. Takk for god veiledning, dialog og motivasjon. Takk også til INL for at dere tar så godt vare på deres studenter. Eli og Gunn skal ha stor takk for godt humør, gode råd og stor hjelpsomhet med små og store problemer!

Videre vil jeg takke Carl Robert, Mamma og Pappa. Det er like mye deres fortjeneste at jeg nå er i mål med min lektorutdanning, som min egen. Carl Robert; takk for at du er verdens mest støttende og omsorgsfulle forlovede. Endelig er vi begge to ferdige med utdanning, og kan begynne på ordentlig med livet vårt! Mamma og Pappa; deres støtte gjennom utfordrende år er mye av grunnen til at jeg nå fullfører min mastergrad. Takk for støtte og motivasjon i både nedturer og oppturer. Mine tre søstre; Birgitte, Frida og Matilda, fortjener også en stor takk. Takk for at dere har vært gode støttespillere og venninner hele veien.

Andrea Singstad

Verdal, 2013

Innholdsfortegnelse

1.0 Innledning.....	1
1.1 Problemformulering	6
2.0 Litteraturens mål i skolen i dag. Danning og elevenes selvrelatering.....	9
2.1 Litteraturens mål i skolen – litteraturdidaktisk syn	9
2.2 Danning under press fra ungdommens selvrelatering	11
2.3 Danning som motsetning til selvrelatering i dagens norske skole	13
2.4 Grunnlag for avhandlingens didaktiske vurdering	13
3.0 Johan Falkberget og <i>An-Magritt</i>	15
3.1 Forfatteren Johan Falkberget.....	15
3.2 Falkbergets tradering i litteraturhistorien og posisjon i dag.....	16
3.3 <i>Nattens brød: An-Magritt</i>	19
3.4 Falkberget i klasserommet i dag?.....	20
4.0 Ungdom, skjønnlitteratur og norskfaget.....	23
4.1 Ungdomsleseren	23
4.2 Kunnskapsløftet - ungdom og skjønnlitteratur i skolen	25
5.0 Metode.....	27
5.1 Metodisk grunnlag og innfallsvinkel.....	27
5.2 Refleksjoner rundt avhandlingens metodiske grunnlag	28
5.3 Arbeid med <i>An-Magritt</i> i klasserommet – Praksisforslag	28
5.4 Oppsummering metode	30
6.0 <i>An-Magritt</i> i klasserommet.....	31
6.1 Karakteren <i>An-Magritt</i> i spennet mellom subjektiv relevans og utfordring	31
6.1.1 Den litterære karakterens betydning for unge lesere.....	31
6.1.2 Subjektiv relevans og identifikasjon i karakteren <i>An-Magritt</i>	33
6.1.2 Motstand i karakteren <i>An-Magritt</i>	36
6.2 Form og språk i <i>An-Magritt</i>	39
6.2.1 Form og språk i litteratur.....	39
6.2.2 Subjektiv relevans og gjenkjennelse for eleven i <i>An-Magritts</i> form og språk	42
6.2.3 Formale og språklige aspekter i <i>An-Magritt</i> som utfordrer leseren	47

6.3 Miljøet i <i>An-Magritt</i>	54
6.3.1 Miljø og samfunn i tekster	54
6.3.2 Relevans i romanens miljø og samfunn	56
6.3.3 Distanse i romanens miljø og samfunn	58
7.0 Avslutning	63
Litteraturliste	69

1.0 Innledning

Spørsmålet *Hvordan arbeide med skjønnlitteratur i skolen?* har alltid vært et sentralt spørsmål innen norskfaget og norskdidaktikken, og det er lenge siden svaret på dette spørsmålet var selvsagt. Litteraturen har i vårt samfunn mistet sin status som ledende medium; i dag preger tv, film, internett og musikk hverdagen til ungdommen i langt større grad. Videre har den moderne verden gitt nye kriterier for skolens *hva* og *hvordan*. Til eksempel er nasjonsbyggingsprosjektet som var hovedfokus i den norske skolen tidligere (Aase 2005: 42), blitt tonet ned for andre aspekter, som globale perspektiver og miljøfokus (Utdanningsdirektoratet 2006). Med den nye læreplanen Kunnskapsløftet av 2006 ble dette spørsmålet i enda større grad satt på dagsordenen. Læreplanen har ingen føringer for hvilke forfattere eller verk som bør inngå i arbeidet med skjønnlitteratur i norskfaget, slik det var i L97. Kunnskapsløftet inneholder heller ingen metodiske føringer for læreren, og læreren har derfor, i teorien, full metodefrihet i sin undervisning. Kunnskapsløftet har videre et sterkt ferdighets- og kompetansefokus, med tydelige kompetansemål for ulike trinn. Metodefriheten, valgfriheten angående forfattere og verk og kompetansefokuset utgjør sentrale elementer for hvordan læreren velger å arbeide med skjønnlitteraturen. Dette gir den enkelte norsklærer stor frihet i sin yrkesutøvelse, noe som er positivt, da det gir gode muligheter for pedagogiske og didaktiske tilpasninger både for elevgruppen som helhet og enkelteleven. Samtidig krever dette lærere som er trygge i sitt fag, og har en solid pedagogisk og didaktisk utdanning. De sentrale spørsmålene læreren så må vurdere, uten styring fra læreplanen, er altså: *Hvilken litteratur skal brukes? Hvordan skal elevene arbeide med denne litteraturen? Hvordan oppfyller arbeidet med denne litteraturen læreplanmålene?* Kort oppsummert blir spørsmålet: *Hvordan arbeide med skjønnlitteratur i skolen i dag?*

For å besvare dette spørsmålet må en se hvilken kontekst arbeidet med skjønnlitteraturen i skolen skal settes inn i. Hva er den norske skolens overordnede prosjekt *i dag*? I fortidens norskfag var litteraturundervisninga ofte knyttet til elevenes allmenndannelse og utvikling av en nasjonal identitet (Aase 2005: 42). I dagens moderne samfunn snakker vi heller om danning, skriver Laila Aase (Aase 2005: 35, 36). Da tenker vi på elevenes utvikling av selvstendige verdier, holdninger og evne til kritisk refleksjon. I tillegg skal eleven kunne fungere som et samfunnsindivid (Aase 2005: 36, 37, 38). En kan av dette se at det er eleven som samfunns- og enkeltmenneske og dets utvikling som står i sentrum for dannelsingsbegrepet hos Aase. Aase oppsummerer at det handler om "[...] hvem eleven skal være!" (Aase 2005:

44). Den generelle delen av læreplanen av Kunnskapsløftet vekt dannelsingsprosjektet tungt. Her kommer skolens dannelsingsprosjekt godt til syne:

Opplæringens mål er å ruste barn, unge og voksne til å møte livets oppgaver og mestre utfordringer sammen med andre. [...] opplæringens mål er å utvide barns, unges, og voksnes evner til erkjennelse og opplevelse, til innlevelse, utfoldelse og deltakelse. [...] Sluttmålet for opplæringen er å anspore den enkelte til å realisere seg selv på måter som kommer fellesskapet til gode - å fostre til menneskelighet for et samfunn i utvikling (Utdanningsdirektoratet 2006: 2, 22).

Sitatet viser stort sammenfall med Aases begrepsforståelse over. Det handler om elevenes utvikling som mennesker i et moderne samfunn. Slik forstås dannelse som det overordnede prosjektet i den norske skolen i dag og utgjør dermed den konteksten lærere og elever arbeider innenfor.

Dannelsingsbegrepet utgjør, som sett over, rammen for alt som foregår i skolen i dag, også rammen for skolens arbeid med skjønnlitteratur innen norskfaget. Det er et grunnprinsipp for all litteraturredidaktisk tenkning. På bakgrunn av skolens overordnede dannelsingsprosjekt kan en igjen rette fokuset mot spørsmålet: *Hvordan arbeide med skjønnlitteratur i skolen i dag?* Mange litteraturredidaktikere og lærere i skolen mener at elevenes arbeid med skjønnlitteratur i skolen må oppleves som meningsfylt og engasjerende. De mener at slikt engasjement best kan forekomme om den litteraturen elevene leser, er relevant for elevenes egen livsverden (Bjørvand og Tønnesen 2002; Skardhamar 2005; Smidt 1989). En didaktiker som taler sterk for denne måten å tenke om litteraturundervisninga er Jon Smidt. Smidt har brukt begrepet *subjektiv relevans* om en slik måte å arbeide med litteraturen i skolen (Smidt 1989).

Subjektiv relevans er et kjernebegrep i Smidts lese-teori. Han sier at det elevene vil ha i litteraturen, er noe de kan identifisere seg med. Elevene, mener Smidt, ønsker en litteratur som de kan føle at angår dem (Smidt 1989: 26). Han skriver videre: "Opplevelsen av relevans har sammenheng så vel med dype personlige behov som med innlærte holdninger til hva som er viktig i vårt samfunn" (Smidt 1989: 33). Det er slik snakk om at elevene skal kunne gjenkjenne både personlige og samfunnsmessige verdier og forestillinger. Slik skal de kunne oppleve at litteraturen er relevant for dem. Han sier at elevene ønsker et stoff som de kan gå opp i følelsesmessig og oppleve at det de driver med er viktig og betyr noe (Smidt 1989: 27, 33).

Videre skriver Smidt at subjektiv relevans er viktig for både regresjonsinteressen og progresjonsinteressen i mennesket, her elevene i skolen. Regresjonsinteressen er behovet for å

kjenne seg igjen i noe, oppleve noe som relevant og bekreftende. Smidt mener at subjektiv relevans også er en grunnleggende faktor for progresjonsinteressen; det å føle at en er i vekst. Han sier; "[...] i progresjonsinteressen er kravet om subjektiv relevans kombinert med et ønske om å kjenne at en utvikler seg, et ønske om å prøve ut nytt" (Smidt 1989: 33). Slik jeg forstår dette, betyr det Smidt her sier at regresjonsinteressene må spilles ut først, og gjennom disse vil progresjonsinteressen bli utløst, nettopp gjennom det subjektivt relevante og regresjonsinteressene i mennesket. Smidt mener slik at subjektiv relevans er et grunnleggende behov hos elevene, gjennom regresjonsinteressen og progresjonsinteressen. Slik mener Smidt litteraturen kan bidra i elevenes utviklingsprosjekt (Smidt 1989: 33).

Selv om Smidt her også legger vekt på progresjonsinteressene i mennesket, er det regresjonsinteressene som utgjør kjernen for begrepet subjektiv relevans. Sentralt er elevenes opplevelse av bekreftelse, personlig engasjement og mening. Smidt sentrerer slik sin litteraturdidaktiske teori rundt eleven og dens bekreftelse i litteraturen. Det er det som er kjent og bekreftende for eleven som utgjør, ifølge Smidts teori, den litteraturen en bør arbeide med i skolen. Elevens utviklingsprosjekt, som kan ses som en parallell til elevens dannelsingsprosjekt, er i følge Smidt basert på en grunnleggende subjektiv relevans hos elevene. Skal et slikt utviklings/dannelsingsprosjekt lykkes, må skjønnlitteraturen i norskfaget være subjektiv relevant, altså bekreftende og gjenkjennbart, for elevene.

Men hva vil et slikt syn på litteraturundervisninga i skolen implisere? Hvilken litteratur kan brukes i skolen dersom en legger begrepet *subjektiv relevans* til grunn? I tråd med Smidts teori vil det være nærliggende å tro at samtidslitteraturen vil være den form for skjønnlitteratur som egner seg best for å skape en subjektiv relevans hos elevene. Dette fordi denne ofte vil være den mest bekreftende og gjenkjennbare litteraturen for elevene, fordi denne litteraturen vil ligge nærmest elevenes egen tid og livsverden. Bokmålsordboka definerer samtid som "vår el. andres egen tid" (Bokmålsordboka 2010a). Samtidslitteratur kan slik forstås som den litteraturen som er skrevet i og tematiserer leserens egen tid.

Eirik Vassenden har skrevet artikkelen "Hva er "samtidslitteratur", og hvorfor leser vi den? Noen begrepshistoriske og fagkritiske bemerkninger" om samtidslitteraturen. Her definerer han samtidslitteratur kort og enkelt som nåtidslitteratur (Vassenden 2007: 357). Det er altså litteratur som leseren kan oppleve som sitt eget "nå", sin egen levetid. For unge i den norske skolen vil dette da strekke seg fra midten av 1990-tallet og framover. Vassenden skriver videre at når begrepet samtidslitteratur brukes kommer det gjerne implisitt i opposisjon til "kanon" og "tradisjon" (Vassenden 2007: 362). Dette skjer kanskje fordi disse størrelsene ikke oppleves som vårt "nå", men nettopp oppfattes som motsetninger til det som

er her og nå. Vassenden supplerer dette med det han sier er en underliggende forståelse av at samtid ikke bare er vår *tid*, men også noe mer: ”Samtiden har forvandlet seg fra en temporal til en spatial størrelse, et felt som inngrenser det vi forstår som «oss» og «vår» fra «ikke-oss» og «ikke-vår»” (Vassenden 2007: 362). Dette vil si at begrepet samtidslitteratur fremstår som litteratur for nåtiden som *tilstand*, avgrenset av det som er ”oss” både i tid, rom og verdier. I tillegg stenger den ute alt som ikke er ”oss”, det som er fremmed fra ”oss”.

En kan via dette se at samtidslitteratur har en relativt kort holdbarhet. Slik nåtiden stadig er i endring, vil også samtidslitteraturen stadig være utsatt for de samme endringene. I eldre lærebøker i norskfaget kan en finne en del forfatternavn som ingen kjenner til i dag, men som tydelig hadde en stor innflytelse i lærebokas egen tid. Disse er gode eksempler for å vise hvordan samtidslitteraturen er offer for tidens gang, og idet den ikke er *samtidslitteratur* lenger, mister den sin status og relevans. Jeg vil her trekke fram noen eksempler. I en lærebok for gymnaset fra 1954, *Poesi og prosa* av Asbjørn Villum, finnes en rekke forfatternavn listet opp i innholdsfortegnelsen, både kjente og ukjente i dag. Noen kan nevnes: Tore Ørjasæter, Rolf Hiorth Schøyen, Olav Nygård, Louis Kvalstad og Hans Aanrud (Villum 1954: 602, 603). Disse forfatterne har blitt tildelt stor plass i læreboka og de er nettopp forfattere som skrev i bokas egen samtid eller nært denne.

Det at mange i dag, snart seksti år etter, ikke kjenner til disse forfatterne viser at samtidslitteratur har en svært dårlig holdbarhet; dens ”best-før stempling” er kort. Av dette kan en slutte at selv om samtidslitteraturen oppleves som relevant i dag, er den relevant kun en kort periode. Den vil, i de fleste tilfeller, raskt forvinne i fortidens glemsel. Slik kan samtidslitteraturen i liten grad peke utover seg selv. Den bekrefter kun sitt ”nå”. Litteraturens relevans forsvinner med vårt samfunns raske endringer, og hver generasjon eller hvert alderskull kan slik sies å ha sin egen *subjektive relevans*. Dette kan føre til at det formidles lite litteratur som oppleves som felles eller universal på tvers av tid og generasjoner, om en legger samtidslitteraturen til grunn. I samfunnet kan vi, i ytterste konsekvens, miste våre felles, kulturelle knutepunkter. Vi blir mennesker som er avstengt fra hverandre med ulike kulturelle referanser, med kunnskap og interesse kun for det som bekrefter oss selv.

Er det altså kun denne litteraturen, samtidslitteraturen, som kan brukes i litteraturundervisninga i den norske skolen i dag? Om en tolker Smidt begrep subjektiv relevans i den mest grunnleggende forstand, må svaret til dette spørsmålet bli: Ja. Hva betyr så dette for norskfaget? Noen konsekvenser er skissert ovenfor. Langt viktigere er dog at det for norskfaget vil bety en sterk innsnevring av litteraturen og dens muligheter. Fra det store reservoaret som finnes av norsk litteratur vil bare en brøkdel være subjektiv relevant for

dagens elever, nettopp samtidslitteraturen. Skal en så bare legge vekk eldre litteratur, den litteraturen som ikke har det samtidige trekket ved seg? Hvordan stiller lærere seg til dette spørsmålet? Hvordan løses dette problemet i skolen i dag?

Ofte snur norsklærere seg til de kanoniserte tekstene og verkene i norskfaget som supplement til de aktuelle samtidstekstene. Hvorfor? Fordi de nettopp er ”kanon”. I kanonbegrepet ligger en innbakt mening om at disse verkene er viktige. Kanon kan defineres slik: ”En litterær kanon er et utvalg bøker som innenfor en bestemt kulturkrets blir vurdert som de viktigste og mest leseverdige verkene” (Sæterbakken og Larsen 2008: 7). Det er slik litteratur og forfattere som blir tillagt stor verdi innen et område i en gitt tid. Derfor framstår kanon som litteratur av stor verdi basert på en historisk og stedlig avgrensning.

Det som utgjør kanon vil til enhver tid være i forandring. Kanonbegrepet er slik et begrep med historisk tilsnitt. Harold Bloom skriver i *Vestens litterære kanon*; ”[...] kanon er erindringens sanne kunst” (Bloom 1996: 40). Den er som tida selv, alltid i forandring og er dermed ustabil. Sæterbakken og Larsen skriver: ”[...] kanon er i stadig endring, [...] den dannes og nydannes hele tiden” (Sæterbakken og Larsen 2008: 7). Kanon er slik omskiftelig og ustabil, og avhengig av tid, sted og litterære trender og tendenser i tida. Det som ble ansett som kanoniske litterære verk en gang, kan ha falt ut av det som regnes som kanon i dag. Atle Kittang gjengir premisser for skriving av en ny norsk litterær kanon fra 2007: ”«[...] Den danner seg hele tiden i henhold til det historiske stedet det leses ut fra, og vil alltid være preget av politiske, kulturelle, sosiale og ikke minst individuelle forhold.»” (Kittang 2008: 17). Kanon dannes stadig slik ut i fra vår egen samtid. Dermed vil også de kanontekstene lærerne velger å arbeide med i norskfaget være en del av vårt ”nå”!

Det er på bakgrunn av den kanoniske statusen lærere gjerne velger disse. Men hvordan arbeider de så med disse tekstene med dagens unge i skolen? Gjerne leses også disse tekstene med et ønske om å finne en subjektiv relevans nedfelt i teksten. Som nevnt, mener mange lærere, i tråd med Smidts begrep subjektiv relevans, at om norskfaget skal fenge og engasjere de unge, må litteraturen være relevant for deres livsverden og angå dem. Dette fører ofte til at eldre kanontekster gjerne leses med et skinn av påtvunget subjektiv relevans. Man leser ikke disse tekstene på bakgrunn av deres egen samtidighet, men heller på bakgrunn av elevenes samtidighet, vårt eget ”nå”. I ønsket om å gjøre elevene engasjerte i eldre kanontekster, forstås ofte tekstene ut fra de unges egen tid og det som blir viktig i teksten, er det som er subjektivt relevant for de unge. Dette fører til at en innsnevrer og reduserer litteraturen ytterligere.

Men er det så kun samtidslitteraturen og kanontekstene i norskfaget en kan bruke i litteraturen i dag? Som jeg har framvist over, er både samtidslitteraturen og kanontekstene sterkt preget av vår samtidighet, nettopp vårt ”nå”. Når disse er så sterkt preget av vår samtid, vil norskfaget slik stenge ute alt det som fremmed for vårt ”nå”. Er dette riktig? Hva mister norskfaget ved et slikt fokus på det som er fengende og subjektivt relevant for elevene?

Ove Skarpenes har brukt begrepet ”pedosentrisme” om pedagogikken i dagens norske skole (Skarpenes 2005). Dette er en elevsentrert pedagogikk som gjør elevens interesser til det viktigste, og det er slik den enkelte elev som settes i sentrum. Han mener at skolen og pedagogikken har tillagt kunnskap et relevanskrav for den enkelte elev (Skarpenes 2005: 419, 420). Pedosentrismen, sier han, legger til rette ”[...] for en slags total aksept” (Skarpenes 2005: 427). Videre sier han:

Der forrige generasjons skolekritikere (f.eks. Hans Skjevheim) advarte mot en utvikling hvor man ikke tok elevenes subjektivitet på alvor, er det nå på tide å advare mot å ta den subjektiviteten for alvorlig. [...] Det kan inntreffe en infantilisering av kulturen hvis man eleverer den personlige erfaringen for høyt og bestemmer kunnskap i skolen ut ifra om den er relevant for den enkelte elev heller om den er relevant for samfunnet (Skarpenes 2005: 427).

Her peker han på farene ved å ta den subjektive erfaringen *for* alvorlig, og peker på at dette kan true kunnskapens rolle i samfunnet. Denne advarselen setter jeg i direkte motsetning til Smidts kjernebegrep *subjektiv relevans*. Smidts kjernebegrep befinner seg, slik jeg ser det, innenfor det Skarpenes kaller ”[...] et elevsentrert og pedosentrisk press for å gjøre kunnskapen litt mer relevant og litt mer tilpasset den enkelte” (Skarpenes 2005: 428).

1.1 Problemformulering

Min problemstilling i denne avhandlingen vil ta utgangspunkt i spennet mellom de to motsetningene skissert over; Smidts kjernebegrep om elevenes subjektive relevans og Skarpenes sin kritikk mot overdreven elevorientering. Den vil ta plass i motsetningene mellom gjenkjennelse og utfordring i litteraturen. Dette sett opp mot litteraturundervisninga i skolen, med særlig blick for hvilken litteratur som kan brukes i denne.

Ser vi tilbake til Smidts perspektiver tidligere i avhandlingen, mente han at den subjektive relevansen er viktig, både for elevenes opplevelse av litteraturen, men i neste omgang også for kunne bruke denne i sin identitetsskapende utviklingsprosess. Her synes det at Smidts elev- og opplevelsessentrerte leseteori også bærer i seg noe av tanken om elevenes danning og utvikling. Smidt tar allikevel et grunnleggende utgangspunkt i det kjente og

bekreftende for eleven, og det er i denne sammenheng jeg i foregående kapittel har sett på begrensningene ved en slik strategi. Jeg har sett på samtidslitteraturens utfordringer og problemer, skolens veksling med samtidslitteratur og kanon, kanons utfordringer og problematiske sider ved den forståelsen av litteraturundervisninga som synes hos Smidt, hos Skarpenes kalt ”pedosentrisme”. Jeg har slik risset opp et litteraturdidaktisk spenningsfelt: Til syne kommer spenningene mellom det nye og det gamle i skolen; mellom den moderne samtidslitteraturen og eldre og kanonisert litteratur. Samtidig finnes en polarisering mellom et elevsentrert, subjektivt relevant syn på arbeid med litteratur i norskfaget, og et syn som retter seg mer mot utfordring, gjennom å tøyne elevenes grenser for hva som er interessant og betydningsfullt. Det er i tråd med disse spenningene at jeg har valgt min problemstilling:

*Hvordan kan en lesning av Falkbergets **An-Magritt** fungere i klasserommet, i spennet mellom gjenkjennelse og utfordring?*

I tråd med min problemstilling vil jeg se på arbeidet med skjønnlitteratur i den videregående skolen. Jeg velger her å holde meg til videregående skole som helhet, uten å avgrense til et enkelt klassetrinn, da jeg mener dette gir avhandlingen mer spillerom. Videre har jeg valgt å bruke romanen *An-Magritt* av Johan Falkberget for å drøfte de spenningene jeg har skissert over. Dette fordi den er en roman som ikke er samtidslitteratur og heller ikke utgjør kjernen av vår norske litteraturkanon i dag. Den framstår på denne måten som en perifer og ukjent roman for norsk ungdom i videregående skole i dag, og det er nettopp dette som gjør at den er spennende å ta fram i en slik litteraturdidaktisk vurdering jeg nå vil gjennomføre.

I denne avhandlingen vil jeg herfra først se på teori knyttet opp til danning og litteraturens mål i den norske skolen. Her vil jeg også se på ungdoms selvrelatering, og hvordan de forholder seg til det fremmede de møter i skolen. Dernest vil jeg vende blikket mot Johan Falkberget og romanen *An-Magritt*. Videre vil jeg se nærmere på hva som kjennetegner lesere i den videregående skole, som en bakgrunn for min vurdering av romanen til bruk i skolen, før jeg avklarer min metodiske innfallsvinkel. Avhandlingens hoveddel vil ta for seg noen sentrale aspekter ved *An-Magritt*, og didaktisk vurdere hvordan en tekstlesning av denne kan fungere i skolen; i spennet mellom gjenkjennelse og utfordring. Til sist vil jeg oppsummere mine refleksjoner og vurderinger gjennom avhandlingen.

2.0 Litteraturens mål i skolen i dag. Danning og elevenes selvrelatering

2.1 Litteraturens mål i skolen – litteraturdidaktisk syn

Litteraturen i norskfaget er en viktig del av det vi gjerne kaller skolens dannelsingsprosjekt. Hva er så norskfagets mål innenfor skolens utdanning og danning av unge? Utdanningsdirektoratets formål for norskfaget skisseres slik i Læreplan av Kunnskapsløftet:

Norskfaget er et sentralt fag for kulturforståelse, kommunikasjon, dannelse og identitetsutvikling. Gjennom aktiv bruk av det norske språket i arbeid med egne tekster og i møte med andres innlemmes barn og unge i kultur og samfunnsliv. Norskfaget åpner en arena der de får anledning til å finne sine egne stemmer, ytre seg, bli hørt og få svar (Utdanningsdirektoratet 2010: 2).

Elevenes dannelsings- og utviklingsprosess er sentrale elementer i norskfagets formål, da særlig med fokus på en kulturell og sosial utvikling inn i samfunnet. I dette arbeidet vil litteraturen ha en helt selvsagt rolle. Hva er så litteraturundervisningas mål i norskfaget? Læreplanen sier følgende om litteraturen i skolen i dag:

[...] norsk kulturarv [byr] på et forråd av tekster som kan få ny og uventet betydning nettopp når kommunikasjonen får nye former og perspektivene utvides. Kulturarven er slik sett en levende tradisjon som forandres og skapes på nytt, og norskfaget skal oppmuntre elevene til å bli aktive bidragsytere i denne prosessen (Utdanningsdirektoratet 2010: 2).

Litteraturundervisninga skal her presentere elevene for ulike tekster som de kan finne mening i, og disse skal være med å forme elevene i sin dannelsings- og utviklingsprosess. Slik skal skolen utvide og utfordre perspektivene til ungdom i dag.

Ser vi til litteraturdidaktikken for svar på spørsmålet: Hva er litteraturundervisningas mål?, kan vi få ulike svar. I 2011 skrev Per Thomas Andersen en artikkel med navn ”Hva skal vi med skjønnlitteraturen i skolen?”. Han sier at Opplæringsloven søker å utdanne for demokrati, kultur og individ (Andersen 2011: 17). Det han derimot mener står svakt er det globale perspektivet, det emosjonelle grunnlag for holdninger og livspraksis og imaginasjonsevnen som grunnlag for samfunnsfellesskap. For å bøte på disse manglene sier Andersen at litteraturen kan stå til tjeneste. Spørsmålet han stiller seg er ”[...] om det fins gode pedagogiske og samfunnmessige grunner til at alle skal lese litteratur i forbindelse med sin opplæring” (Andersen 2011: 17). Som svar på sitt eget spørsmål bruker han fortellingen for å vise hvordan denne kan være til hjelp i opplæringen i fellesskap, følelser og fantasi. Han ser disse tre begrepene som viktige for opplæringen i og innlemmingen av de unge i

samfunnet og kulturen i dag. Her mener Andersen at man kan bruke litteraturen i et danningsperspektiv.

Tidligere var nasjonalstaten det samlende fellesskapet, sier Andersen. I den globaliserte verden vi i dag lever i, har vi fått et nytt fellesskap som veier tyngre. Det er det Andersen vil kalle ”det kosmopolitiske fellesskapet” (Andersen 2011: 18). Derfor trenger vi å utvikle en kosmopolitisk empati, sier Andersen (Andersen 2011: 18). Transnasjonale perspektiv må få plass og her mener han at litteraturen har en sentral stilling. Dette for å tilpasse skolens og utdanningen til dagens samfunn.

Andersen mener at læreplanen har glemt den viktigste av alle de grunnleggende ferdighetene. Det er evnen til å være var for andres følelser (Andersen 2011: 19). Denne evnen er nødvendig for å kunne delta i et demokratisk samfunn og utvikle ”det empatiske individ” (Andersen 2011: 20). Her mener Andersen at skjønnlitteraturen kan være til stor hjelp. Skjønnlitteraturen kan gi trening i å utvikle empati for andres følelser. Den kan også gi oss innføring i emosjoner. Emosjoner er sosiale konstruksjoner, altså følelser som vi lærer av samfunnet. ”Vi lærer hvordan vi skal føle, vi lærer vårt emosjonelle repertoar” siterer Andersen filosofen Martha Nussbaum (Andersen 2011:20).

Imaginasjonsevnen er også en grunnleggende ferdighet i følge Andersen. Den er evnen ”[...] å kunne forestille seg noe annerledes enn det er for meg selv” (Andersen 2011: 22). Det er å se ting fra en annen synsvinkel, og det mener Andersen er nødvendig for å kunne leve i et fellesskap. Litteraturen gir svært gode muligheter til å trene denne evnen, ved å utfordre perspektivene eleven sitter inne med. Han sier også at fantasi og evnen til å forestille seg er nødvendig for framtida (Andersen 2011: 22). Det er slik elevens utvikling som individ og samfunnsmenneske som står i sentrum,

Laila Aase skriver om danningsperspektivet i norskfaget i artikkelen ”Norskfagets danningspotensial i fortid og samtid”. Her skriver hun om tekstlesning og tekstkultur, som direkte kan knyttes opp til arbeidet med litteratur i skolen. Hun skriver: ”Det dreier seg ikke om å ha lært noe om, men å ha lært noe av og i tekstene.[...] Og det dreier seg om å forstå seg selv i forhold til tekstkulturen. Det krever en identitetsutvikling som er påvirket av kulturen og tekstene [...]” (Aase 2005: 39). Igjen ser vi at danningsperspektivet er meget sentralt i litteraturundervisningas mål i den norske skolen.

”Danning er prekært” skriver Aase videre (Aase 2005: 43). Hun peker på at i vår tid finnes det så mange motkrefter til dette danningsprosjektet. Særlig trekker hun inn at nytteperspektivet ikke må få for stort fokus i vår tid. Hun spør om: ”[...] vi har et samfunn som egentlig ønsker danning eller om kompetanse er tilstrekkelig” (Aase 2005: 44). I denne

sammenheng mener hun at kompetansebegrepet ikke kan dekke hvem eleven skal *være* som menneske, noe danning i stor grad handler om (Aase 2005: 44). Videre nevner hun det hun kaller en ”elevvennlig strategi”, som går på trivsel, omsorg og generelle ferdigheter i skolen. Denne vil også sette også danningens prosjekt i bakleksa sier hun (Aase 2005: 45, 46). Av disse refleksjonene vises det at danning i vår tid er satt under et sterkt press fra flere kanter, og derfor er danning i dagens samfunn særs viktig.

Bodil Kampp er en dansk forsker som har arbeidet med litteratur. Hun har sett på litteraturundervisningas betydning for danning. Kampp ser danning som ”[...] en aktiv, dynamisk process hvor skolen skal hjelpe elevene til at danne sig selv” (Kampp 1998: 10 i Skardhamar 2001: 58). Input er altså ikke lik output, eleven må være en virksom kraft i dette arbeidet selv. Videre legger Kampp stor vekt på at elever bør kunne forholde seg erkjennende til litterære tekster, og ”[...] hvordan den faktiske leser får hjelp av litterære tekster i oppbygning av en identitet og selvforståelse” (Skardhamar 2001: 58). Eleven skal kunne se litteraturen i forhold til sitt eget liv og sine egne erfaringer, og slik øke sin erkjennelse. Litteraturen og litteraturundervisninga i skolen står, slik jeg tolker Kampp, i nær sammenheng med skolens dannelsingsprosjekt.

Slik kommer det til syne at fra litteraturdidaktikkens ståsted skal litteraturen være med på å utfordre elevens perspektiver og horisonter. Den skal bidra til å utvikle eleven som individ og samfunnsmenneske i vårt samfunn i dag. Således kommer det fram tydelig en sammenheng mellom litteratur, utfordring, utvikling og danning i skolen.

2.2 Danning under press fra ungdommens selvrelatering

Thomas Ziehe, professor i pedagogikk, har drevet med ungdomsforskning siden 1970-tallet. Han peker på hvordan skolen, og gjennom denne, danningen, er utsatt for press. Særlig trekker han fram presset fra ungdommens egenverden. Hans holdninger kan sies å være en motpol til den holdningen vi møter hos Jon Smidt. Der hvor Smidt mener en bør utnytte ungdommens interesse for det subjektivt relevante og trekke ungdommens egen verden inn i undervisninga, mener Ziehe at det i skolen trengs flere fremmede innslag. Han sier i et intervju fra 2011 at: ”Att begränsa sig till egna preferenser blir för inskränkt i den pluralistiska värld vi lever i. Det inngår också i vuxenblivande att kunna utvärdera och bedöma sina egna preferenser och inte vara beroende av dem” (Claesdotter 2011: 1). Videre sier han at en av skolens viktigste oppgaver er å utvide og åpne opp de unges horisonter (Claesdotter 2011: 1). Dette kan ses som en direkte parallell til litteraturdidaktikkens mål, skissert over. Kultur og

estetiske emner er særlig godt egnet til en slik utvidelse av de unges horisonter, sier han videre.

I dag vokser barn og unge opp i en individualistisk tid, sier Ziehe. De kan i stor grad velge selv hva de vil med sine liv, men det gjør at det er vanskeligere for dem å hankses med det som oppleves som fremmed. Ziehe beskriver ungdommenes egenverden som et filter som kun slipper gjennom det som oppleves som relevant eller som framstår som kjent. Alt annet, som er fremmed eller oppleves som irrelevant, forkastes (Claesdotter 2011: 2).

Dette er en del av det Ziehe kaller vår tids nye relevanskriterier (Ziehe 1989: 159). I denne sammenheng er et av de begrepene Ziehe trekker fram "selvrelatering" (Ziehe 1989: 160, min oversettelse). Selvrelateringen har en affektiv komponent. Den affektive komponenten har sterk resonans for "berördhet" (Ziehe 1989: 160). Ziehe skriver: "Den ständiga frågan "Har detta med mig att göra?" är ett uttryck för längtan att bli accepterad och att få sin betydelse bekräftad. Denna längtan får ofta effekten at varseblivningen inskränks. En företeelse bedöms endast efter om den utlöser "berördhet" hos mig" (Ziehe 1989: 160, Ziehes egen markering). Dette betyr at alt i subjektets liv vurderes ut ifra om subjektet kan relatere til det eller ikke. For skolens vedkommende betyr dette at de aktiviteter som foregår i skolen må berøre eleven emosjonelt og sette i gang en følelse av at de er relevante for subjektet, ellers vil de oppleves som uviktige. Kun om skolens aktiviteter utløser en emosjonell reaksjon av relevans eller betydning hos subjektet, bedømmes de som viktige og verdt å bry seg om. Dette ser jeg i motsetning til Smidts begrep subjektiv relevans; der vi hos Smidt møter en positiv holdning til elevens subjektive relevans, møter vi hos Ziehe en mer kritisk holdning til deres selvrelatering.

Ziehe mener at ungdommens egenverden, gjennom deres selvrelatering, fungerer som et filter. Dette filteret påvirker hvordan ungdom forholder seg til det de møter i skolen. Han sier med et meget treffende utsagn:

Egenvärlden fungerar som ett filter som släpper igenom det ungdomarna tycker är relevant och kan identifiera sig med. När läraren exempelvis föreslår en uppgift frågar sig eleverna: "Vad betyder detta för mig i mitt liv?" Känns det inte bekant eller tilltalande för dem blir reaktionen: "Nej tack, det här tjänar inget till att lära sig" (Claesdotter 2011: 2).

Det er mulig at dette er et noe forenklet og karikert bilde av interessene til dagens ungdom, men dette er nok tendenser som i ulik grad finnes hos dagens unge. Ungdommen vil gjerne holde seg innenfor de områder som oppleves kjent og bekreftende, og som betyr noe for dem selv. Alt annet føles verdiløst. (Dette er aspekter J.A. Appleyard peker på når han trekker opp

kjennetegn for ungdomsleseren, som jeg vil komme tilbake til og gjøre rede for i avhandlingens kapittel 4.) Dette er en måte å være i verden på som Ziehe er svært kritisk til. Han mener videre at skolen bør også presentere det som er fremmed for elevene. Her må læreren iblant lede elevene inn i ukjente områder og introdusere dem for nye aspekter og perspektiver (Claesdotter 2011: 2).

2.3 Danning som motsetning til selvrelatering i dagens norske skole

De selvrelaterende tendenser i ungdom som Ziehe peker på, kan ses som en utfordring for dannelsingsprosjektet i den norske skolen. Vi så innledningsvis at dannelsingsprosjektet i den norske skolen handler om elevenes utvikling, da som individer og samfunnsmennesker. Videre sier den generelle delen av læreplanen: ”Det fremste mål for utdanning er **utvikling**. Opplæringen skal møte barn, unge og voksne på deres egne premisser og **samtidig føre dem inn i grenseland der de kan lære nytt ved å åpne sinn og prøve evner**” (Utdanningsdirektoratet 2006: 5, min markering). Slik kan vi se at det å tre utenfor det kjente og bekreftende er en sentral komponent i det norske dannelsingsprosjektet som den generelle delen av læreplanen er et tydelig uttrykk for.

Læreplanen i norsk sier om hovedområdet *Språk og kultur* som litteraturundervisninga særlig faller under: ”De får mulighet til å **utforske** og oppleve både gode norske forfattere og forfattere fra verdenslitteraturen. I tillegg forholder de seg til tradisjoner i norsk teksthistorie i et sammenlignende perspektiv mellom **nåtid og fortid** og i forhold til **impulser utenfra**” (Utdanningsdirektoratet 2010: 4, min markering). I likhet med føringene i den generelle delen av læreplanen, viser også fagplanen i norsk, med stikkord som **utforske, nåtid og fortid** og **impulser utenfra**, at noe av formålet med undervisningen vil nettopp være å ”[...] **føre dem inn i grenseland der de kan lære nytt ved å åpne sinn og prøve evner**” (Utdanningsdirektoratet 2006: 5, min markering).

2.4 Grunnlag for avhandlingens didaktiske vurdering

Det er på bakgrunn av disse teoretiske refleksjonene om danning, litteraturdidaktikk og elevens relatering til omverden, jeg vil vurdere *An-Magritt* didaktisk i denne avhandlingen. Både avhandlingens kapittel 1 og dette teorikapitlet skisserer ulike holdninger og tenkemåter rundt litteraturundervisninga i den norske skolen. I kapittel 1 har jeg tatt for meg Smidts begrep subjektiv relevans, og stilt meg kritisk til dette, gjennom å se på implikasjoner for dannelsingsprosjektet i den norske skolen. Videre har jeg i dette kapitlet sett på hvilket

standpunkt norskdidaktikken tar til litteraturundervisninga i skolen. Litteraturredaktikerne Andersen, Aase og Kamp trakk fram danningspotensialet i litteraturundervisninga. Jeg har også sett på læreplanens refleksjoner rundt mål for dannning og utdanning i skolen, både i den generelle delen og den fagspesifikke for norskfaget. I denne sammenheng har jeg også gjort bruk av Thomas Ziehes teoretiske refleksjoner rundt ungdom og hvordan de relaterer til verden omkring seg. Han peker særlig på begrensningene som ligger i det han har kalt ungdommens selvrelatering.

3.0 Johan Falkberget og *An-Magritt*

Jeg vil i denne avhandlingen ta for meg romanen *An-Magritt* av Johan Falkberget, og gjøre en didaktisk vurdering av den i tråd med de spenninger som risset opp innledningsvis. Romanen *An-Magritt* kom ut i 1940 og er første bind i Falkbergets firebindverk *Nattens brød*, som blir regnet som en av hans aller viktigste verk. Johan Falkberget skrev sine verk fra starten av 1900-tallet til sin død i 1967. Han var en meget populær forfatter i sin samtid og en tid etter sin død. I dag befinner han seg utenfor sentrum av den litterære kanon som skolen opererer med og henter sin litteratur fra. I den grad de fleste elever i den norske skolen leser noe av Ibsen i løpet av sin skolegang, leser de færreste noe av Johan Falkberget. Min egen erfaring er at de som har lest noe av Johan Falkberget i skolen, er folk som er over 40 år eller som hadde lærere som selv hadde en større interesse for Johan Falkberget. Nettopp derfor anser jeg Falkberget som en interessant forfatter å trekke fram, sett opp mot det spenningsfeltet denne avhandlingen skrives innenfor.

3.1 Forfatteren Johan Falkberget

Johan Petter Falkberget ble født 30.september i 1879, ved Rugelsjøen, ikke langt unna Røros i Sør-Trøndelag (Døhl 1963: 11). Han ble født inn i en religiøs familie som var tett knyttet til gruvedriften ved Rørostraktene. Falkberget begynte selv å arbeide i gruvene da han var sju år (Andersen 2008: 354). Senere arbeidet han i ulike aviser og tidsskrifter som journalist (Døhl 1963). I 1907 kom romanen som blir regnet som Falkbergets egentlige debut og gjennombrudd som forfatter, *Svarte Fjelde*. Motivene i hans verk kretser rundt gruve- og bergverksdriften og menneskenes slit, ofte med et historisk tilsnitt. Disse motivene fulgte han gjennom hele forfatterskapet. I mange år arbeidet han både som forfatter og journalist, og i perioden 1930-1933 satt han på Stortinget for Arbeiderpartiet (Døhl 1963).

Som forfatter fikk han reell anerkjennelse gjennom romanen *Den fjerde nattevakt*, som utkom i 1923 (Andersen 2008: 356). I 1929 mottok han statens diktergasje, og fikk slik en offisiell anerkjennelse for sin forfattervirksomhet (Døhl 1963: 86). I årene 1927-1935 utgav han trebindsverket *Christianus Sextus* og firebindsverket *Nattens brød* utkom i årene 1940-1959. Av hele hans forfatterskap er disse to verkene de mest sentrale (Andersen 2008: 356). Begge verkene er forankret i Rørostraktenes bergverks- og gruvedrift, og handlingene er satt til henholdsvis 1700-tallet og 1600-tallet. *Nattens brød* ble hans siste romanverk. Arbeidet med verket pågikk i over 20 år med bindene *An-Magritt*, *Plogjernet*, *Johannes* og

Kjærlighetens veier. Falkberget fortsatte sin forfatterkarriere med artikler og dikt i de siste årene av sitt liv, før han døde i 1967, 87 år gammel (Døhl 1963).

Falkbergets forfatterskap var spesielt ved at det presenterte nye mennesker og nye miljøer i litteraturen, samtidig som hans litterære stil fremsto som noe nytt (Døhl 1963: 43; Kojen 2007: 70). Det var bergverksmotivene i Falkbergets diktning som gjorde inntrykk. A. H. Winsnes påpeker det samme i *Norsk litteraturhistorie* bind 5: ”Stofflig var det ingen av de unge dikterne etter 1905 som hadde mer nytt å gi enn Falkberget” (Winsnes 1961: 551). Oskar Braaten skriver i festskriftet *Til Johan Falkberget på 60-årsdagen* i 1939, at Falkbergets diktning hadde ”[e]in ny tone, ei ny tid, ei ny klasse av menneskje, ein ny måte å sjå dei på [...]” (Nordahl 2011: 60). Det er altså motivene og tematikken i hans diktning som fremstår som det sentrale og nye i den samtidige lesningen av han. I dag synes interessen for Falkberget og hans diktning å være liten, utenom i de lokale miljøer rundt Røros. Ellers i Norge og Norden er hans forfatterskap kommet mer i bakgrunnen etter som tida har gått.

3.2 Falkbergets tradering i litteraturhistorien og posisjon i dag

Litteraturhistorien viser tydelig Falkbergets skjebne som forfatter. Om man ser tilbake på hvordan Falkberget er blitt beskrevet opp gjennom tidene ser man en tydelig tendens: Fra å være en høyt aktet og verdsatt norsk forfatter i sin egen tid, er han i dag en mer perifer skikkelse i den norske litteraturen.

Ved Falkbergets 60-årsdag i 1939 ble det laget et festskrift. I dette festskriftet har ulike representanter for den skandinaviske åndseliten gitt sine bidrag for å hylle og gratulere Falkberget på fødselsdagen. Dette festskriftet gir et godt innblikk i hvordan samtiden, særlig fra akademisk hold, så på Falkberget som forfatter. Ved sin 60-årsdag hadde Falkberget ennå ikke gitt ut firebinds verket *Nattens brød*, som ofte blir kalt hans største mesterverk (Amdam 1995: 464). I *Til Johan Falkberget på 60-årsdagen* skriver Sigrid Undset følgende: ”[...] ut av din umodne ungdoms rikdom vokste frem et mandig og modent mesterskap” (Paasche 1939: 120). Forfatteren Arne Paasche Aasen skriver videre; ”[...] han [har] skapt de mektige og skjønne dikterverker som gjør han fullverdig til Nobelprisen. Han er et av nordens(sic) rikeste overskuddsmennesker” (Paasche 1939: 139). Disse ytringene gir inntrykk av en meget viktig dikter for samtida. På tross av skriftets hyllende natur, må en allikevel ta bidragene i boka som vitnesbyrd for at Falkberget hadde en meget sentral rolle som dikter i tida.

Også senere i Falkbergets samtid blir han tillagt stor tygde som forfatter. Rolf Thesen skriver i 1959: ”[...] han har hatt sin lange kamp med stoffet, en spennende, men også en skjønn kamp, fordi her kan en til slutt tale om «en dikter i sin seier» [...]” (Thesen 1959: 12).

Han tilføyer: ”Om «Christianus Sextus» og «Nattens brød» kan en nokså trygt si at disse verkene vil komme til å høre til den stående litteratur, til den delen av vår nasjonale diktning som kommende generasjoner skal suge næring og hente styrke fra” (Thesen 1959: 276). Thesen betrakter Falkberget slik som en kommende klassiker.

I *Johan Falkberget på nært hold* av Einar Døhl finnes et meget beskrivende sitat fra 1967, i forbindelse med Falkbergets død: ”- Norsk diktningens nestor er gått bort. Han ble en klassiker i levende live.[...] Når nå malmklokken på Røros har slått sine siste slag, har vi mistet den siste av en rik tid i vår litteratur, Norge har mistet en av sine største diktere” (Døhl 1971: 110). Ordene ble uttrykt av daværende formann i Forfatterforeningen, Odd Bang Hansen. Med store ord som ”nestor”, ”klassiker” og ”en av sine største diktere” er det vanskelig å betvile Falkbergets status som dikter ved hans egen død.

Som en del av Beyers *Norges litteraturhistorie*, som utkom i 1975, skrev Per Amdam kapitlet om Johan Falkberget. Han skriver: ”Falkbergets mesterskap ytrer seg her i hans evne til å forene et historisk korrekt tidsbilde med aktuell appell, alt levende gjort med dikterisk fantasi” (Amdam 1995: 461). Amdam påpeker her ”Falkbergets mesterskap”, og anerkjennelsen blir ikke mindre i den videre framstillingen av han: ”En dikter som modnet sent, en «ulærd» som fikk kjempe lenge med formen. Det var lykken for ham selv og for norsk litteratur. [...] Falkberget ble **en ener blant våre fortellere** fordi han forble bergmannen” (Amdam 1995: 469, min utheving). Falkbergets rolle er her en ubestridt rolle i norsk litteratur, noe Amdam tydelig anerkjenner i foregående siterte linjer.

I 1979, til hundreårsjubileet for Johan Falkbergets fødsel, ble det laget en bok med tittelen *Falkberget nå*. Forlaget Aschehoug skriver i forordet: ”Johan Falkberget har en ubestridt posisjon som en av vårt århundres virkelig store. Hans historiske romaner rommer en mangfoldighet og en rikdom som fengsler stadig nye lesere” (Pettersen 1979: Forord). Leif Mæhle skriver seg enig i samme bok: ”Ein god diktar er alltid det som ordet poet opphavleg tyder: ein skapar. Diktaren Johan Falkberget var verkeleg ein skapar (Mæhle 1979: 163). Her tillegges Falkberget en stor rolle som forfatter. Allikevel kan en se tendenser til at hans rolle i litteraturen begynner å bli mindre. Talende er det at *Falkberget nå* er en bok som skal *reaktualisere* Falkberget for 1980-tallets lesere. Det er noe av målet som er skissert i bokas forord (Pettersen 1979). Dette kan antyde at allerede rundt 1980-tallet begynner Falkberget å miste noe av sin status som forfatter.

Kapitlet i *Norsk litteraturhistorie* om Falkberget er opprinnelig skrevet av Harald Beyer, men senere omarbeidet av Edvard Beyer. Det kan synes i framstillingen av Falkberget, som her begynner å bli mer dempet, men likevel positiv. Her skriver de:

I Falkbergets kunst forenes motsetninger på fruktbart vis. Han er romantiker og realist, fabulator og forsker, forkynner og lyrisk drømmer. Det historiske, det aktuelle og det tidløst menneskelige blir sider av samme sak. Han er epiker, men også mye av en dramatiker; Han ser kontraster, dikter i scener. Det kan nok være litt av en svakhet; de episke sammenhenger, de lange linjene er ikke alltid lette å følge. Men først og fremst er det en styrke: praktisk talt hvert eneste kapittel i de store hovedverkene samler seg i en tett, knapp, innholdsrik situasjon, der mennesker og ting står fram for oss med overbevisende anskuelighet (Beyer og Beyer 1996: 315).

Her pekes det både på svakheter og styrker, og beskrivelsen av Falkberget som forfatter og dikter kan sies å være noe mer beskjeden enn de som er skissert foregående.

I 2001 utgir Per Thomas Andersen *Norsk litteraturhistorie* i første opplag, og her finner vi en mer nøktern skildring av Falkbergets diktning:

Forfattere som har så sterke fortellinger å fortelle, og som forteller dem med så stort engasjement, har lett for å komme nær det sentimentale. Det skjer av og til hos Falkberget. Men bestandig balanseres det sterke følelsesuttrykket av en språklig tonesetting i klassiske og nøkterne klanger (Andersen 2008: 356).

Her har Andersen en noe mer nøktern tone ovenfor Falkberget, og hyllesten, som mange av de øvre eksemplene viser, er forsvunnet. Andersen sier videre at Falkberget har lidd en litt uheldig skjebne i norsk litteraturhistorieskriving (Andersen 2008: 356). Han peker dermed på den samme nedgangen Falkberget har hatt, som har kommet til syne gjennom de foregående eksempler. Da *Den norske litterære kanon 1900-1960* utkom i 2007 var ikke Falkbergets verk blant de 16 viktigste verkene i denne perioden (Aaslestad og Hagen 2007). Selvsagt var konkurransen blant disse 16 verkene stor, men det at Falkberget var utelatt kan si noe om hvordan vår samtid ser på han og hans diktning. Han oppleves kanskje ikke som så relevant i vår litteratur i dag. I vår egen samtid har Falkberget mistet noe av storhetsglansen han blir framstilt med i sin egen samtid og tiårene etter hans død. Han framstår slik som en mer perifer skikkelse i vår litteratur i dag.

Nettopp som en slik perifer skikkelse i den norske litteraturen i dag er Johan Falkberget interessant å hente fram til bruk i klasserommet i dag. Han er en forfatter som elevene vil ha lite kjennskap til fra før, og de motiv han skriver om vil stå relativt fjernt fra elevenes egen livsverden. Samtidig skriver han på en mer alderdommelig måte. Disse aspektene vil jeg komme tilbake til i avhandlingens hoveddel. Slik utgjør han og hans diktning et meget interessant studieobjekt i litteraturundervisninga. Da sett opp mot hvilke

muligheter en har med et slikt verk, her *An-Magritt*, som ved første øyekast virker så lite subjektivt relevant for elevene.

3.3 *Nattens brød: An-Magritt*

An-Magritt ble først utgitt i 1940. Romanen omhandler den unge kvinnen An-Magritt, som er historisk plassert i siste halvdel av 1600-tallet. Falkberget har lagt romanens handling til sine hjemlige Rørostrakter, med bakgrunn i det gruvesamfunnet som fantes der (Kojen 2007: 190). *Nattens brød*, som *An-Magritt* er en del av, ble en særs populær romanserie (Kojen 2007: 211). Kojen mener dette kan skyldes "[...] de stemninger som rådde blant folk da bøkene kom ut[...]" (Kojen 2007: 211). Samtidig påpeker han at selv om populariteten gjerne kan knyttes til etterkrigstidas mentalitet i folket, avtok ikke populariteten noe særlig etter som årene gikk (Kojen 2007: 211). I 1974 kom *An-Magritt* ut som månedens bok i Den norske bokklubben, med et salg på 184 000 eksemplarer (Bokklubben 2011). Dette enorme salget plasserer *An-Magritt* som den mest solgte enkeltboka i Den norske bokklubbens historie (Bokklubben 2011; Falkberget-Ringen udatert).

An-Magritt kommer til verden som et resultat av Ole Soldats voldtekt av Kiempe-Ane. For dette må Kiempe-Ane motta kirkens disiplin. Dette tar knekken på henne og hun kaster seg i fossen. An-Magritt vokser derfor opp med morfaren, den mystiske Kiempen, en tidligere straffange. Han er en veldig viktig person for An-Magritt. Som tenåring arbeider hun som malmkjører for Cornelia smeltehytte, og store deler av romanen skildrer hverdagen som malmkjører. Leseren får følge An-Magritt i strevet for å hevde seg som en av få kvinner som kjører malm i en hard mannskultur, og målet om å løsrive seg fra sin bakgrunn, som "*født udi Leiermål*" (Falkberget 1974: 26) og de enkle kårene hun kommer fra. Det er en kontrastfylt tenåringsjente leseren møter i *An-Magritt*. An-Magritt har mange typiske kvinnelige verdier; hun er omsorgsfull, barmhjertig, sårbar og kreativ. Samtidig er hun tøff i kjeften, full av vilje og mot, stri og egen. Disse kontrastene i An-Magritt er viktige for den utviklingen hun har som person. An-Magritt vil utrette noe og hevde seg, og romanen følger henne i ønsket om en oppreisning fra sin bakgrunn. Det er An-Magritts utvikling fra ungdom til voksen, og som menneske, leseren får følge i bind én av *Nattens brød*.

Det er et helhetlig bilde av et 1600-talls gruvesamfunn som kommer fram i *An-Magritt*. Kirken og det harde samfunnet rundt smeltehytten spiller en sentral rolle i romanen. Det er den tøffe hverdagen og slitet som malmkjører som tematiseres i *An-Magritt*. Falkberget var opptatt av å gi framstillingen en tydelig tidskoloritt, og gjorde mange undersøkelser for å få fortellingen om An-Magritt og samfunnet rundt av så autentisk som mulig, både i henhold

til språk og historiske studier i lokalområdet (Kojen 1949: 172, 173, 174). Romanseriens historiske art er således et sentralt aspekt. *Nattens brød*-serien ble utgitt i tidsrommet 1940 – 1959, og Jon Kojen trekker fram de kristne verdier som gjennomsyrrer Falkbergets diktning i denne tiden: ”Det som særpreger Johan Falkbergets utvikling etter krigen, er det at han har nådd fram til en langt sterkere positiv kristen erkjennelse enn tidligere” (Kojen 1949: 212). Det er slik en kristen grunntone i hans forfatterskap, og denne preger i stor grad *An-Magritt*. Også det lokale trekket ved *An-Magritt* har blitt vektlagt. Det er et typisk for de fleste av Falkbergets verk at handlingen er lagt til Rørostraktene (Andersen 2008: 354, 356).

3.4 Falkberget i klasserommet i dag?

Å skulle hente fram et verk som er gammelt og ukjent, og mangler en uttalt subjektiv relevans, kan by på noen pedagogiske utfordringer i litteraturundervisninga. Følgende utdrag fra Pennes forskning om arbeid med litteratur i klasserommet er betegnende. Her er I intervjuer og L er Lise, en elev:

I: Hvis du kunne bestemme hvordan norskfaget skulle være, hva ville du ha gjort av endringer?

L: Jeg ville kanskje hatt sånne moderne ungdomstekster.[...] Kanskje sånne blader ungdommen leser.

I: Mmm, ja.

L: Og så ikke sånne gammeldagse tekster, selv om jeg skjønner at vi må lære litt om det også.[...] Det burde iallfall være mindre av det. (Penne 2006: 112).

Utdraget viser at ungdom, som både Smidt og Ziehe sier, foretrekker det som er kjent, altså moderne. Videre viser Penne til en elev som forklarer hvorfor han likte en tekst (en samtids tekst) bedre enn en annen (en eldre tekst): ”Nei, den andre var så gammel, liksom” (Penne 2006: 119). I tråd med Pennes sitater ser vi at arbeidet med Falkberget og *An-Magritt* kan møte på problemer med å fange interessen hos elevene.

Først kommer det faktum at verket kan føles utdatert for elevene. Som nevnt over, er handlingen i *An-Magritt* lagt til slutten av 1600-tallet. Samtidig er den skrevet fra et historisk ståsted som ligger langt forutfor elevenes egen levetid, rundt 1940. Slik kan *An-Magritt* oppleves som dobbelt opp utdatert for elevene. Dette kan føre til en sterk motstand i elevgruppen, da sett opp mot Ziehes spørsmål: ”Har detta med mig att göra?” (Ziehe 1989: 160, Ziehes egen utheving). Hvordan skal en så kunne skape en interesse for å arbeide med dette stoffet i klasserommet?

Det er innenfor dette feltet jeg i denne avhandlingen vil arbeide. Jeg vil gjennom avhandlingens hoveddel, kapittel 6, trekke fram ulike sider ved *An-Magritt* som kan både skape en gjenkjennelse og følelse av relevans i eleven, og sider som kan skape distanse til dagens elever og dermed føles fremmede og slik by på utfordringer. Slik vil jeg didaktisk drøfte og vurdere *An-Magritt* i spennet mellom gjenkjennelse og utfordring.

4.0 Ungdom, skjønnlitteratur og norskfaget

Denne avhandlingens problemstilling er rettet inn mot arbeidet med skjønnlitteratur i den videregående skolen. Sentralt for denne problemstillingen vil være hvordan en lesning av *An-Magritt* kan fungere for eleven i spennet mellom gjenkjennelse og subjektiv relevans på den ene siden, og distanse og utfordring på den andre. Elever i den videregående skolen er i stor grad mellom 15 og 19 år gamle, og det er ungdommer i denne alderen som er målgruppen for en lesning av *An-Magritt* i denne avhandlingen. I tråd med problemstillingens fokus på spennet mellom gjenkjennelse og utfordring for eleven, vil det være nærliggende å vite mer om videregående eleven som leser, og hvordan denne omgås skjønnlitteratur. Det er nettopp denne som skal lese og arbeide med litteraturen. Jeg vil derfor i denne delen av avhandlingen rette fokuset mot ungdom som lesere og deres omgang med skjønnlitteratur. Deretter vil jeg se på hvilke mål som konkret settes fram for arbeidet med skjønnlitteraturen i læreplan for norsk i Kunnskapsløftet.

4.1 Ungdomsleseren

En undersøkelse fra Statistisk sentralbyrå utført i 2011 viser at få ungdommer leser bøker på fritida. I *Norsk mediebarometer 2011* kommer det fram at kun 19 % av ungdom i gruppen 16-19 år leser en bok i løpet av en gjennomsnittsdag (Vaage 2011: 31). Kategorien bøker favner ikke bare om skjønnlitteratur, men også andre fakta- eller fiksjonsbøker. En må derfor regne med at andelen unge som leser skjønnlitteratur vil være noe mindre enn oppgitt tall. Til sammenligning viser samme publikasjon at henholdsvis 91 % og 74 % av ungdom i samme gruppe, bruker internett og ser på TV en gjennomsnittsdag (Vaage 2011: 49, 59). Det er slik tydelig at skjønnlitteraturen står svakt i norsk ungdoms hverdag.

Ønsket om at ungdom skal lese mer litteratur er blitt større de senere årene. Ulike kampanjer har blitt satt i gang for å øke leselysten blant unge, i og utenfor skolen. *Inn i teksten – ut i livet* er en norskdidaktisk bok som ble skrevet på bakgrunn av erfaringene med ulike litteraturformidlingsprosjekter i skolen. Prosjektene var *Inn i teksten*, *Ungdom inn i teksten* og *Teksten i bruk I, II og III*, og de foregikk mellom 1999 og 2007. Elise Seip Tønnesen skriver i denne boka: ”Til syvende og sist handler det om å finne den rette boka til hver enkelt leser” (Tønnesen 2007: 39). Her er det tydelig at det handler om å stimulere til leselyst hos barn og unge. Fra Tønnesens utsagn kan en se at for å øke leselysten må lesning av skjønnlitteratur skal være subjektivt tilpasset hver enkelt elev og dens ønsker for litterære opplevelser. Dette setter jeg i sammenheng med det Smidt sier om elevers behov for å

oppleve en følelse av subjektiv relevans i den litteraturen de leser. Lesertilpasning er slik et viktig perspektiv for leselyst. Det er en sentral faktor for motivasjon og interesse også i skolelesning, slik det skisseres hos Smidt. Om en ønsker å stimulere til leselyst både for skole og fritid; hva er det så ungdom har lyst til å lese (om)?

J.A. Appleyard har gruppert lesere etter alderstrinn i boka *Becoming a Reader – The Experience of Fiction from Childhood to Adulthood*. En av disse gruppene er ”Adolescence: reader as thinker” (Appleyard 1991: 94). I denne gruppen hører ungdom mellom 13 og 17 år til (Appleyard 1991: 96). Dette vil si elever i ungdomsskolen og videregående skole i det norske skolesystemet. Videre beskriver han denne gruppen og påpeker at sentrale trekk ved lesere i denne gruppen er at de både ønsker å leve seg inn i og identifisere seg med det de leser. Samtidig ønsker de å lese litteratur som krever refleksjon (Appleyard 1991: 101). For denne gruppen av unge lesere gir han tre kriterier for hva de ønsker å lese om. Sylvi Penne har skrevet boka *Norsk som identitetsfag – norsklæreren i det moderne* og har brukt de samme kriteriene på norskfaget i skolen og norske ungdommer som lesere.

Det første kriteriet er at ungdomsleserne ønsker å ”miste seg selv” (Appleyard 1991: 100, min oversettelse), noe Penne forklarer på norsk med stikkordene *involvering* og *identifikasjon* (Penne 2001: 303). Appleyard utdyper dette poenget: ”The more common expression of involvement is not so explicitly a matter of emotion, but rather of identification with the characters and the situations they are in” (Appleyard 1991: 102). Et annet viktig poeng Appleyard trekker fram er det at unge ønsker å lese om ”virkelige liv” som kan hjelpe dem med å forstå sine egne liv (Appleyard 1991: 104). Det er slik snakk om å kunne identifisere seg med litteraturen.

Det andre kriteriet hos Appleyard og Penne er at ungdomsleseren ønsker at bøkene de leser skal ligne på virkeligheten. Ungdom ønsker slik å lese om litterære karakterer som må hankses med en verden som ligner på deres egen (Penne 2001: 304). Videre påpeker Penne, etter Appleyard og Northrop Frye, at ungdomsleseren fascineres av tragedien. Dette av to årsaker: For det første setter tragedien individet i fokus, og for det andre ønsker ungdom å bli konfrontert med de tragiske realitetene som det å bli voksen innebærer erkjennelse av (Penne 2001: 304). Når ungdom må vokse opp og stadig tre mer inn i voksenlivet forandres nødvendigvis også måten de ser på verden, som Appleyard trekker fram: ”The discovery that the world is a complex and not wholly innocent place can be a daunting experience [...]” (Appleyard 1991: 110). Dette forandrer naturligvis hva ungdom vil lese om, og de ønsker derfor litteratur som tar tak i og reflekterer rundt den nye virkeligheten de erfarer.

Til sist kommer det tredje kriteriet som er at ungdomsleseren ønsker å lese bøker som gir dem noe å tenke på. Appleyard forklarer dette kriteriet slik; "[...] the reader reflect about the characters, their motives and feelings, and how these do or do not resemble his or her own motives and feelings [...]" (Appleyard 1991: 111). Penne legger særlig vekt på elevens tolkning og leting etter mening under dette kriteriet (Penne 2001: 305). Det er på denne måten et ønske om mening i litteraturen de leser, og lesning kan slik også forstås som en meningssøken for lesere i denne alderen.

Hva sier norske elever selv om sine preferanser for hva de vil lese? I Pennes avhandling *Profesjonsfaget norsk i en endringstid* fra 2006, kommer elevene selv til orde gjennom intervjuer Penne gjorde i et eget forskningsprosjekt. I avhandlingen får ungdomsskoleelever uttale seg, og når eleven Janne skal uttale seg om hva hun mener er en god bok, er svaret; "En god bok har ungdomstilpassa skrift, språk og innhold. Yeah!" (Penne 2006: 136). Jannes svar tyder på at ungdom ønsker en litteratur som er subjektivt relevant for dem; tilpasset ungdom og deres liv. Det er tydelig at også spenning og handling er viktig for ungdomsleseren. Eleven Kristin sier "Jeg synes at boka skal være spennende [...]" (Penne 2006: 136). Dette er ungdommer i ungdomsskolen, slik at de er noe yngre enn de elevene denne avhandlingen vil rette seg mot. Allikevel kan en regne de hører til samme lesegruppe som Appleyard skisserer over, lesere mellom 13 og 17 år.

4.2 Kunnskapsløftet - ungdom og skjønnlitteratur i skolen

Hva er det så Kunnskapsløftet setter som mål for norske ungdommers arbeid med skjønnlitteratur i den videregående skolen? I læreplanen for norskfaget havner skjønnlitteraturen særlig innefor to hovedområder; *Skriftlige tekster* og *Språk og kultur*. Hovedområdet *Skriftlige tekster* legger vekt på leselyst og leseevne (Utdanningsdirektoratet 2010). Samtidig har det fokus på "[...] elevens evne til å lese ulike tekster på ulike måter, både **for å lære og for å oppleve**, samt på elevens forståelse av sin egen utvikling som leser og skriver" (Utdanningsdirektoratet 2010: 3, min utheving). Skriftlige tekster, av alle slag, skal slik i skolen ha det doble formål å gi lærdom og opplevelse for elevene. Hovedområdet *Språk og kultur* dreier seg om:

[...] norsk og nordisk språk- og tekstkultur, men med internasjonale perspektiver. Det er lagt vekt på at elever skal utvikle en selvstendig forståelse av norsk språk og litteratur [...]. De får mulighet til å utforske og oppleve både gode norske forfattere og forfattere fra verdenslitteraturen. I tillegg forholder de seg til tradisjoner i norsk teksthistorie i et sammenlignende perspektiv mellom nåtid og fortid og i forhold til impulser utenfra (Utdanningsdirektoratet 2010: 3).

Her er opplevelse og mulighetene til å utforske litteratur et viktig poeng. Av utdraget framgår det at sammenligning mellom nåtid og fortid er et viktig poeng. Slik er utforskning, opplevelse, forståelse og perspektivering viktige stikkord for dette hovedområdet.

Når det gjelder de enkelte kompetansemålene for videregående skole vil en utførlig gjennomgang av de enkelte målene strekke seg over denne avhandlingens grenser. Jeg vil allikevel trekke fram noen av målene, og samtidig skissere noen generelle linjer. Her har jeg tatt utgangspunkt i kompetansemålene etter Vg1 studiespesialiserende/Vg2 yrkesfag, etter Vg2 studiespesialiserende og etter Vg3 studiespesialiserende. Skjønnlitteraturarbeidets *hvordan* kan besvares ved å se på hvilken arbeidsmetode læreplanen legger vekt på når den skisserer arbeid med litteratur eller tekster. Læreplanen trekker fram å ”vurdere”, ”lese”, ”reflektere”, ”ta stilling til”, ”gjøre rede for”, ”forklare”, ”drøfte” og ”tolke” (Utdanningsdirektoratet 2010). Her er refleksjon, kunnskap og meningsskapning viktige aspekt, slik jeg tolker disse verbene.

Videre er det sentralt å se på *hva* en skal arbeide med i norskfaget i videregående. Læreplanen opererer med et vidt tekstbegrep, slik at læreplanen bruker begreper som ”tekst” eller ”litteratur” om både skjønnlitteratur og sakprosa. Et viktig fokus ligger på samtidstekster; her skal elevene vurdere fortellemåter og verdier i samtidstekster sammenlignet med eldre og mer fremmede tekster på Vg1, og ”[...] drøfte fellesskap og mangfold, kulturmøter og kulturkonflikter med utgangspunkt i et bredt utvalg av norske og utenlandske samtidstekster i ulike sjangere” på Vg2 (Utdanningsdirektoratet 2010: 10, 12). Som en motpol til samtidstekstene, nevner læreplanen gjentatte ganger ”sentrale norske tekster”, ”sentrale norske forfattere” og ”sentrale norske forfatterskap” (Utdanningsdirektoratet 2010: 12, 13). ”Sentrale norske tekster/forfattere/forfatterskap” må, etter min mening, nødvendigvis inkludere våre eldre, både kanoniserte og ukanoniserte, forfattere og deres tekster. Slik kan en se at arbeidet med eldre skjønnlitterære tekster i den videregående skolen har støtte i læreplanen. Læreplanen av Kunnskapsløftet legger slik opp til en kombinasjon av moderne samtidstekster og eldre, kanonisert og ukanonisert, litteratur. Det er slik tydelig at både det kjente og det ukjente, det subjektivt relevante og det utfordrende skal være likeverdige deler av norskfaget i den videregående skolen.

5.0 Metode

I dette kapitlet vil jeg legge noen føringer for den metodiske innfallsvinkelen jeg vil benytte meg av i denne avhandlingens hoveddel, og søke å forklare og begrunne de valgene jeg har gjort for denne avhandlingens problemstilling og løsning av den. Jeg vil videre reflektere over utfordringer og muligheter ved en slik metodisk innfallsvinkel. Til sist vil jeg legge fram noen refleksjoner og muligheter rundt et konkret arbeid med *An-Magritt* i skolen.

5.1 Metodisk grunnlag og innfallsvinkel

I denne avhandlingen vil jeg forsøke å gi et bidrag til litteraturredaktikken ved å se på hvordan en eldre roman, her *An-Magritt*, kan brukes i klasserommet. Jeg ønsker slik å bidra til å utvide det kunnskapsfeltet som litteraturredaktikken utgjør. Det er slik ingen ”ny” kunnskap jeg vil frambringe, men heller bidra til å utvide den kunnskapsbasen vi allerede sitter med innen litteraturredaktikken. Slik vil jeg, teoretisk forankret, didaktisk vurdere og drøfte bruk av *An-Magritt* av Johan Falkberget i klasserommet.

Mitt arbeid med *An-Magritt* vil ikke foregå som praktisk forskning i et reelt klasserom. Innen for denne avhandlingens rammer hadde et slikt arbeid vært for omfattende. I denne avhandlingen vil jeg foreta en litteraturredaktisk refleksjon av *An-Magritt* som pedagogisk virkemiddel i klasserommet. Jeg vil således ikke foreta en formal eller estetisk analyse av verket, men heller en lesning av romanen slik den kunne blitt brukt i klasserommet. Dette mener jeg kan stå som et teoretisk forankret eksempel på de vurderingene en lærer gjør, eller bør gjøre, før han/hun går i gang med et litteraturarbeid i klasserommet. Slik vil jeg mene at min metode er nært knyttet til de mer praktiske, didaktiske vurderinger lærere gjør i norskfaget i dag. Her har jeg søkt å gjøre disse vurderingene på bakgrunn av tekstlesning, didaktiske teorier, litteraturteorier og en forståelse av ungdoms forhold og relatering til litteratur. Målet for denne tekstlesningen er å vurdere hvordan *An-Magritt* kan fungere i klasserommet i spennet mellom gjenkjennelse og fremmedhet, subjektiv relevans og utfordring. Det vil være spennende å se om en roman som framstår som så fjern fra elevenes eget ”nå” allikevel kan gi elevene en viss gjenkjennelse og mening.

Mer konkret vil min metode i denne avhandlingen være, gjennom en lesning, å trekke ut noen sentrale aspekter ved romanen *An-Magritt*. Utgaven jeg har brukt er den nevnte Bokklubbens utgave fra 1974, og denne teller nærmere 360 sider, med 44 underkapitler (Falkberget 1974). Jeg vil ta for meg følgende aspekter: *An-Magritt* som karakter, språk og form i romanen og romanens miljø. Her vil jeg vurdere hvordan disse aspektene fungerer og stiller seg i spennet mellom subjektiv relevans og utfordring. Det er her særlig spennende å se

på hvilke aspekt ved *An-Magritt* som kan bidra til en følelse av relevans eller gjenkjennelse i eleven, da romanen kan framstå som meget irrelevant for elevene ved første øyekast.

5.2 Refleksjoner rundt avhandlingens metodiske grunnlag

Det finnes noen sentrale utfordringer rundt min teoribaserte, didaktiske vurdering av *An-Magritt* som pedagogisk virkemiddel. Disse vil jeg her gjøre noen refleksjoner rundt. Jeg vil innledningsvis si at hadde rammene for denne avhandlingen vært større ville det vært meget interessant å gjennomføre en lesning av *An-Magritt* i en klasse i den videregående skole, på bakgrunn av det teoretiske grunnlaget dannet i kapittel 1 og 2.

Da min avhandling baseres på min egen norskfaglige og didaktiske vurdering, vil mine slutninger og refleksjoner rundt tekstlesningen av *An-Magritt* kun være kvalifiserte antagelser. Disse vil være basert på det konkrete teoretiske bakteppet som skissert for avhandlingen, samt egen lærererfaring i den videregående skole og utdanning innen norskfaget. (I tillegg vil mine antagelser, i ulik grad, være farget av de fakta at jeg er en kvinne i starten av 20-årene, fra middelklassefamilie i Trøndelag, utdannet ved NTNU i Trondheim i starten av 2000-tallet.) Min sosiale, geografiske og historiske situerthet vil slik påvirke de refleksjoner jeg gjør i denne avhandlingen. Slik kan min bakgrunn være med på å styre de slutninger jeg gjør meg, og dermed tar jeg høyde for at det kan være perspektiver som jeg derfor er blind for. Jeg håper derimot at min utdanning, lærererfaring i den videregående skolen og teoretiske forankring vil minske denne blindheten.

I den grad denne avhandlingen retter seg mot elever i den videregående skole, kan en tenke seg at mine antagelser i noen grad vil sammenfalle med de tolkninger og forståelser elever i den videregående skole kan gjøre seg. Dette på grunn av felles kulturelle referanserammer: elevene i videregående skole er i slutten av tenårene, jeg befinner meg i starten av tjueårene. I noen grad vil våre grunnlag for tolkning og forståelse befinne seg innenfor det samme feltet for kulturelle referanser, og geografisk og historisk situerthet vil ligge meget tett. Dette er en faktor som kan være med på å øke min evne til å gjøre kvalifiserte antagelser i de tenkte elevenes sted.

5.3 Arbeid med *An-Magritt* i klasserommet – Praksisforslag

Det hadde vært spennende å sette i gang et prosjekt med en lesning av *An-Magritt* i en norskklasserom. Dette kapitlet er ment som inspirasjon for hvordan et praktisk arbeid med *An-Magritt* kan foregå i norskfaget i den videregående skole. Her vektlegger jeg trekk ved romanen som bør overveies, og hvilke muligheter en har for læringsopplegget.

På grunn av romanens lengde og kompleksitet med tanke på billedspråk og språk er min mening at romanen egner seg best for bruk i den videregående skole. Et arbeid med romanen vil være tidkrevende, men jeg tror dette arbeidet kunne vært givende for elevene. Språklig inneholder den store deler dialekt, men også svensk, dansk og tysk. Slik er den språklig utfordrende, og elever med andre morsmål eller liten forståelse for trøndersk dialekt vil kunne møte på problemer med språkføringen. Romanen er mettet med bilder og metaforer, allegorier og symbolikk, og krever slik en moden og bevisst leser.

Et arbeid med romanen kunne gjerne fulgt de aspekter som skisseres i denne avhandlingens hoveddel. Siden romanen har nærmere 400 sider, kan den være noe langdryg å ta tak i. Romanen *An-Magritt* er delt opp i en rekke mindre kapitler og mange av dem kan leses som frittstående noveller. Det kan være en god løsning i klasserommet. Mange av kapitlene bærer i seg store deler av de aspektene som jeg skisserer i denne avhandlingens hoveddel, og derfor kan også en slik løsning gi store muligheter for et givende arbeid med *An-Magritt*, i tråd med det spenningsfeltet min avhandling skrives innenfor.

For å skape interesse i klasserommet kunne en brukt Falkbergets liv som bakgrunn. Anne-Kari Skardhamar trekker fram den historisk-biografiske metoden, og sier at en slik vinkling opp mot forfatteren og hans/hennes liv har god tradisjon i norskfaget (Skardhamar 1993: 22). Anekdoter er noe som typisk setter seg hos elevene, sier hun og presiserer at denne metoden har tydelig pedagogisk verdi. Dette fordi en da utvider den sirkelen en arbeider innenfor. Verket står ikke alene som objekt for undersøkelse, men ved å ta med forfatterens liv og kulturhistoriske kontekst, kan en åpne opp feltet for arbeid med litteratur, og slik mener hun at det kan være lettere å skape interesse i klasserommet (Skardhamar 1993: 23). Falkberget er en forfatter med mye interessant i sitt liv: Her kan blant annet nevnes det lokale engasjementet, den historiske interessen og hans stilling som forfatter under andre verdenskrig (Døhl 1963; Kojen 1949; Kojen 2007). Dette kan være med på å skape mer interesse for han og hans diktning for elevene i dag.

På bakgrunn av romanen *An-Magritt* er det også laget en spillefilm, *An-Magritt* fra 1969 (Skouen 1969). Denne kan brukes som supplement til lesning av boka eller utfylling dersom en bare leser romanutdrag i klassen. Vømmøl Spøllmannslag har også skrevet sangen *An-Magritt*, som meget nøyaktig tar for seg kjernetematikken i romanen (Rotmo 1974). På samme måte som filmen kan denne brukes for å skape interesse eller som et supplement.

5.4 Oppsummering metode

På bakgrunn av teorien utledet i avhandlingens tidligere deler vil den metodiske innfallsvinkelen være en didaktisk drøfting og vurdering av romanen *An-Magritt* som pedagogisk virkemiddel. Med utgangspunkt i de tre aspektene An-Magritt som karakter, romanens språk og form og miljø i romanen vil jeg se på hvordan elever i norske klasserom kan forstå disse, og hvordan en lesning av *An-Magritt* vil stille seg innen det spenningsfeltet som tidligere risset opp. Avhandlingen vil slik drøfte *An-Magritt* i spennet mellom gjenkjennelse og utfordring for elevene.

6.0 *An-Magritt* i klasserommet

I denne delen av avhandlingen vil jeg se nærmere på hvordan en kan arbeide med *An-Magritt* i norskfaget i den videregående skolen. Jeg vil foreta en didaktisk begrunnet drøfting av *An-Magritt*, hvor jeg vil vektlegge tre aspekter ved romanen som jeg mener er sentrale for dette arbeidet. Disse tre aspektene ved romanen er for det første karakteren An-Magritt, dernest språklige og formmessige aspekter ved romanen og til sist, det miljø som skildres. De tre nevnte aspekter er naturlige utgangspunkt for en skolelesning av *An-Magritt* i den videregående skolen, og det vil være aspekter som er sentrale for en ungdomsleser, jamfør avhandlingens kapittel 4.

Sentralt for denne delen av avhandlingen vil være å komme nærmere på hvordan en kan arbeide med *An-Magritt* i skolen, da særlig knyttet til elevenes forståelse og bruk av denne romanen. Viktige spørsmål vil være: Hva kan denne romanen gi, i det den står utenfor kanonlitteraturens sentrum og ikke er samtidslitteratur? Kan den allikevel brukes med mening i den videregående skole? Hva vil elevene fatte interesse for, og hva i romanen kan føre til gjenkjennelse hos eleven og slik oppleves som subjektivt relevant? Hva vil oppleves som fremmed for eleven, og slik utfordre elevens selvrelaterende filter? Slik vil avhandlingens drøfting forholde seg innenfor det spenningsfeltet som skissert innledningsvis: Mellom et ”nå” og et ”da”, kjent og fremmed, nært og fjernt, subjektivt relevant og utfordrende.

6.1 Karakteren An-Magritt i spennet mellom subjektiv relevans og utfordring

6.1.1 Den litterære karakterens betydning for unge lesere

Den litterære karakteren er en meget viktig faktor for unge lesere. Det er karakteren ungdom blir mest opptatt av i litterære verk. J.A. Appleyard har, som nevnt i kapittel 4 om ungdomsleseren, sett på dette i boka *Becoming a Reader. The Experience of Fiction from Childhood to Adulthood*. Han mener at det kan virke som plot og narrativ struktur er mindre viktig enn karakteren, når det gjelder i hvilken grad unge lesere fenges og engasjeres av en bok (Appleyard 1991: 106). Dette betyr at den litterære karakteren er en meget viktig faktor for ungdomsleseren. Når ungdomsleseren liker en bok og engasjerer seg i den, er det oftest fordi leseren selv kan identifisere seg med karakterene. Appleyard skriver om ungdomsleserens forhold til de litterære karakterene; ”[...] the reader reflect about the characters, their motives and feelings, and how these do or do not resemble his or her own motives and feelings [...]” (Appleyard 1991: 111). Slik vil karakteren An-Magritt være en meget sentral faktor i skolelesningen av *An-Magritt*.

I boken *Fortellingen – teori og analyse* skiller Annemette Hejlsted mellom to måter å betrakte den litterære karakteren. En, sier hun, er å betrakte karakteren fra en rent formell side, altså se på den fra en teknisk vinkel. Den andre måten er den ”hermeneutisk fortolkende”, som ser på de litterære karakterene som mer reelle personer (Hejlsted 2007: 95). I klasseromssammenheng vil det være mest naturlig å forholde seg til litterære karakterer med en mer hermeneutisk og fortolkende innfallsvinkel. Elever i klasserommet vil i stor grad betrakte de litterære skikkelsene som de leser om som reelle personer, ikke som språklige konstruksjoner i teksten. Elever, som de fleste lesere, lever seg inn i karakterene og den handling som oppstår rundt disse.

Roland Barthes, og hans *S/Z* fra 1970, trekkes også fram av Hejlsted. Barthes tar i *S/Z* for seg hvorfor vi oppfatter litterære karakterer som reelle mennesker, og han setter dermed den litterære karakteren i fortellingens sentrum på linje med handlingen. Ved hjelp av den semiske kode og begrepet *semet* peker han på hvordan egennavnet eller et pronomen kan skape et subjekt. Dette skjer ved at *semet* kobler seg til et Navn og blir et predikat (Barthes 1970: 190f. i Hejlsted 2007: 101). Det er slik egennavnet som gjør at leseren forstår de litterære karakterene som subjekter, som videre gjør at de oppfattes som reelle personer (Hejlsted 2007: 101). Pam Morris siterer Barthes om *semet* i boken *Realism*: ”When identical *semes* traverse the same proper name several times and appear to settle upon it, a character is created... The proper name acts as a magnetic field for the *semes*” (Barthes 1990: 67 i Morris 2009: 113). Etter min mening kan dette være en god forklaring på hvordan elever i skolen forholder seg til litterære skikkelser. De betrakter dem i stor grad som portretter av ekte mennesker, og den litterære karakteren er gjerne hovedfokuset i lesningen hos ungdom. Dette betyr at An-Magritt som litterær karakter vil være en sentral del av lesningen av *An-Magritt* i klasserommet og arbeidet med denne.

An-Magritt fremstår som en kompleks karakter i romanen med samme navn, noe som kom fram i avhandlingens kapittel 3. På mange måter minner An-Magritt om en mann: ”Den daglige omgang med menn gjorde at hun tenkte og snakket som en mann og svor og brukte kjeft. An-Magritt var også Kammertjenerens kjørekar” (Falkberget 1974). Hun framstår som veldig barsk og hard til sinns: ”Harm vendte hun seg mot dem: Lathunda! E dokk redd varmen? [...] Råskinn! Taterpakk! [...] Blodet fór An-Magritt til kinnene. Hun løftet kjørerstaven og dengte løs” (Falkberget 1974: 97, 54). Ofte skildres hun som gammel: ”An-Magritt og Kiempen. Hun gikk først. Og gammel og foroverbøiet – som han” (Falkberget 1974: 74). Allikevel er kommet det til syne at det er en ung jente det er snakk om når hun spør: ”Bli je pen att, Hedstrøm?” (Falkberget 1974: 105). Særlig i forholdet til Johannes,

”kjæresten”, kommer An-Magritts feminine og ungdommelige sider fram: ”Og uten hun visste det tok hun på springe i fotefårene til Johannes – lett og ledig – rett og links. Hun danset nesten” (Falkberget 1974: 151). Selv om hun har en tøff ytre framtoning, er hun også sårbar: ”Tårene kom – men det var fremmede tårer – helt andre enn dem som strirant nedover kinnene når hun svor og bant og raste” (Falkberget 1974: 49). An-Magritt er slik en karakter som har mange sider ved seg, og vil på denne måten framstå som en ekte person for leseren. Det at hun er en såpass kompleks karakter gjør at hun, for leseren, oppfattes som en ”reell” person, heller enn en litterær type. Dette kan være med på å skape en større interesse for henne i lesningen av *An-Magritt*.

6.1.2 Subjektiv relevans og identifikasjon i karakteren An-Magritt

Det finnes trekk i karakterskildringen av An-Magritt som helt klart kan skape en følelse av identifikasjon og subjektiv relevans i eleven. Dette vil være med på å få elevene til å fatte interesse for romanen som helhet, og gjøre de mer engasjerte i arbeidet. Ved å finne gjenklang i sine egne liv og følelser i det som An-Magritt gjennomgår i romanen kan de slik i større grad oppleve at romanen har mening for *dem selv*. Dette kan direkte jamføres det Smidt sier om subjektiv relevans og opplevelsen av at arbeidet med litteraturen skal oppleves som meningsfylt (Smidt 1989: 27, 33). Selv om jeg i tidligere deler av denne avhandlingen har stilt meg noe kritisk til denne rendyrkede form for litteraturredaktisk arbeid, må elevenes engasjement og interesse telle for noe. Som Smidt også selv trekker fram må regresjonsinteresser i mennesket, gjenkjennelse og bekreftelse, være en sentral del av litteraturarbeidet i skolen (Smidt 1989: 33). Jeg vil her derfor se på hvordan en kan forholde seg til An-Magritt som karakter med fokus på identifikasjon og subjektiv relevans i lesningen. Videre vil jeg drøfte mulige implikasjoner av en slik lesning. Spørsmålene jeg vil sentrere rundt er: Hva er det som kan vekke en subjektiv relevans i elevene ved karakteren An-Magritt? Hvilken roman fremstår *An-Magritt* som om en vektlegger det subjektivt relevante?

Mange elever vil nok kunne relatere til overgangen fra barn til voksen som karakteren An-Magritt gjennomgår i romanen. I boka *Nye veier til barneboka* skriver Perry Nodelman at et særlig viktig sjangertrekk i litteratur for barn og unge er at hovedpersonen i litteratur selv er barn eller ungdom (Nodelman 1997: 18, 19). Nodelman peker også på hvordan denne typen litteratur ofte tar for seg en utfordring av barndommens uskyldstilstand, dette er slik typisk for barne- og ungdomslitteratur. Uskyldstilstanden må etter hvert ta slutt, trekker Nodelman fram, og det er denne prosessen bøkene gjerne fokuserer på. En kan, gjennom disse refleksjonene over litteratur for unge, se at romanen *An-Magritt* kan ha noen likhetstrekk. An-Magritt blir

gjennom romanen voksen, og går fra jentunge til kvinne. Det er slik en løsrivelses- og modningsprosess hun gjennomgår, med Nodelmans uttrykk kan en si at hun trer ut av en uskyldstilstand, og må ta ansvar og stå på egne ben.

Den prosessen An-Magritt gjennomgår kommer tydelig fram gjennom den karakteristikk de andre litterære karakterene gir av henne i romanen. Ved romanens begynnelse blir hun ofte omtalt som jente; "[...] de ble stående og stirre etter **jenten** og den enhornede oxen hennes. [...] Det **pikebarnet** burde fjernes fra malmkjøringen. [...] Det skarns **pikebarn** måtte ved sin trolldomskunst ha forhekset broder Johannes" (Falkberget 1974: 29, 31, 83, min utheving). Etter hvert i boka går An-Magritt gjennom en modningsprosess hvor hun gradvis vokser opp. Hun begynner etter hvert "[...] å gå oppreist og trossig innover livet", og det fortelles at hun "[...] vokste fra dag til dag stor og skjønn" (Falkberget 1974: 123, 263). Mot slutten av romanen omtales hun oftere som kvinne: "Vor An-Magritt er en heltmodig **kvinde**. [...] O, den hedenske papist**kvinde** fra Kiempeplassen!" (Falkberget 1974: 255, 261, min utheving). Det er slik tydelig både gjennom de øvrige karakterenes syn på henne og terminologien i romanen, at An-Magritt vokser opp, og har blitt voksen ved romanens slutt. Hun har der helt tydelig trådt ut av en barnlig uskyldstilstand.

An-Magritts hovedpart handler om An-Magritts ungdomsår. I romanens kapittel fem, "Oksekjørersken", settes året til 1665 (Falkberget 1974: 25). Videre fortelles det: "Tett innenfor døren og skjult i kirkemørket stod en femtenårs jente i betlerdrakt og bet i fingrene" (Falkberget 1974: 26). Her møter leseren An-Magritt som ungdom, og hun er her 15 år gammel. Hun arbeider som malmkjører for den to år gamle Cornelia smeltehytte, som ble satt opp i 1663 (Falkberget 1974: 26, 16). Ved slutten av romanen har smeltehytten vært drevet i totalt fire år (Falkberget 1974: 335). Da to nye år slik er gått, kan hun ved romanens slutt tenkes å være 17 år. Leseren følger slik An-Magritt fra hun er 15 år til hun er 17 år. I løpet av romanens handlingsgang har An-Magritt blitt mer voksen og vært nødt til å ta ansvar for eget liv, noe ungdomsårene i stor grad handler om for de fleste ungdommer.

Hun arbeider for å klare seg, og ønsker å komme seg opp og fram i livet: "Her gjaldt det å hitte nye og bedre doninger. En kom ikke et hanefjed lenger i verden ved å slå dørene i kåppårboden og stallene og oksefjøset – syte og uffe for gjeld og penning" (Falkberget 1974: 319). Tekstutdraget vitner om at An-Magritt framviser en sterk vilje til å klare seg og komme seg fram i livet. Hun har et stort pågangsmot: "An-Magritt – stammet han forvirret – det skarns kvindemenneske gjør sin skyldighet og verger heltmodig Kiempens falske og efterladte signet" (Falkberget 1974: 222). An-Magritt har mål og ambisjoner for framtida: "I de syner flyktet Kiempeplassen med falleferdig stugu og fjøs sin veg. Og en stor gård steg

fram – tømrede stuguer og vide marker. Hester og kuer og drenger og fjøstausar myldret ut og inn dørene [...]” (Falkberget 1974: 225). Gjennom de to årene romanens hovedpart følger, må An-Magritt ta fullt ansvar for sin egen framtid som voksen. Hun må tre inn i voksenlivet, og går slik gjennom en tydelig modningsprosess.

Det er den samme prosessen med å vokse opp elevene i den videregående skolen står ovenfor. Elever i den videregående skole vil i stor grad være mellom 15 og 19 år gamle. Disse årene er viktige ungdomsår, hvor en går fra å være barn/ungdom til å bli mer voksen med voksenlivets ansvar. Som An-Magritt må elevene i videregående skole vokse opp og etter hvert gå over i voksenlivet. Det krever mer ansvar for eget liv, og en må stå mer og mer på egne ben. Med ansvar i skolen, i jobb og for egen framtid etter videregående kan det finnes mange kontaktpunkter mellom den modningsprosessen både An-Magritt og elevene selv går gjennom. Slik kan elever finne en parallell i An-Magritts utvikling som kan føres over på deres egen tilværelse og utviklingsprosess.

Som Smidt sier, vil elevene oppleve arbeidet med litteraturen som mer spennende og mer meningsfylt om en kan utløse en følelse av subjektiv relevans i arbeidet med litteraturen. Dette er nok et meget viktig punkt for motivasjonen i et tekstarbeid. Smidt legger også vekt på at regresjonsinteressene i mennesket er viktige for å skape engasjement og mening, og gjennom å fokusere på An-Magritts paralleller til elevene selv kan en vekke og tilfredsstillende disse regresjonsinteressene i mennesket. Slik vil en lesning med vekt på overgangen fra ungdom til voksen kunne åpne opp verket *An-Magritt* for leserne i den videregående skole, fra å være en roman som føles fremmed og lite subjektivt relevant, til å være en roman som kan gi en følelse av gjenkjennelse i karakteren An-Magritt og den prosessen hun gjennomgår.

En skal også reflektere over det faktum at for noen elever vil en slik lesning kanskje føles påtvunget subjektivt relevant. Noen elever vil muligens ha vanskelig for å kunne trekke paralleller fra An-Magritts liv til sine egne. I de parallellene som jeg har skissert over er det temmelig store sprang mellom An-Magritts liv og elevenes liv. Allikevel kan de sies å være en del av enhver oppvekst, som vil ha likheter gjennom alle tider. Min antagelse er at de fleste ungdommer, med lærers veiledning, vil kunne oppleve disse parallellene som reelle.

Om en tvinger litteratur til å bli relevant for elevene og passe inn i en ramme for lesningen som bygger på gjenkjennelse og relevans, vil det være uheldig. Målet ved å skape en form for gjenkjennelse i karakteren An-Magritt, og andre litterære karakterer, bør være å skape en interesse og opplevelse av at litteraturen har en mening for en selv. Om en overdriver denne parallellskapingen kan det gi signaler som sier at litteraturen ikke har verdi i seg selv, men kun i det den kan bekrefte oss selv og vårt ”nå” som tilstand. Det vil bidra i den

tankegangen som Ziehe trekker opp, at verdidommer over ulike sider ved livet, her litteratur, gjøres på bakgrunn av en affektiv berørthet i oss selv. Dette kan videre bidra til å forsterke det selvrelaterende filteret hos ungdom, som gir deres følelser, deres tid og deres verdidommer trumfkortet, også i skolen. Det er slik en meget viktig balansegang i det å la det subjektivt relevante få rom og ilegge det en *passende* grad av mening, og samtidig utfordre det selvrelaterende filteret og slik utfordre ungdommen til å se utenom seg selv og sitt ”nå”.

Tidligere i avhandlingen har jeg forholdt meg kritisk til den subjektive og elevorienterte måten å lese litteratur på. Dette gjøres når en leser litteratur for å finne noe som bekrefter en selv. Som nevnt, kan dette være en fin inngangsbillett til litteraturens rom, det kan skape engasjement og nysgjerrighet for litteratur. Men hva skjer når det subjektivt relevante får all fokus? Hva slags lesning får en av romanen *An-Magritt* og karakteren An-Magritt om en kun forholder seg til det som skaper en gjenkjennelse eller bekræftelse for selvet?

Svaret kan kanskje være at en får en meget snever lesning av romanen, en lesning som kun opptar seg ved *leserens behov* for litteraturen. Hva skjer så med de aspekter ved An-Magritt som leseren ikke kan kjenne seg igjen i? Kanskje blir de oversett, da de ytrer for mye motstand for leseren og den bekræftelsen han eller hun søker. Forståelsen av An-Magritt som person kan da bli meget egosentrisk, nettopp ved at hun forstås kun på leserens egne premisser. Da vil en samtidig miste An-Magritt som helhetlig karakter; det vil da bare være brøkdeler av henne som litterær skikkelse som vil få betydning for leseren. An-Magritt er en kompleks karakter, som kanskje kan ha mer å by på om en ser utenfor de subjektive behovene i leseren. En lesning som kun fokuserer på det subjektive i leseren vil forbli en ufullstendig lesning, og dermed vil man miste mange av de mulighetene som ligger i å lese litteratur, både privat og i skolen. Dette setter jeg i sammenheng med de muligheter for litteratur som Andersen pekte på, nemlig forestillingsevne, empati og utvidede perspektiver. Ved en slik ensidig fokusering på det gjenkjennelige i *An-Magritt*, kan en ende opp med å lukke eller snevre inn det litterære rommet som romanen stiller med. Slik vil det også være et behov for å se på de aspektene ved An-Magritt som utfordrer denne gjenkjennelsen og øver et press mot det selvrelaterende filteret i leseren.

6.1.2 Motstand i karakteren An-Magritt

Det er rimelig å anta at elever som begynner å lese *An-Magritt*, i starten vil føle seg svært fremmede for An-Magritt og den verden hun lever i. Her kan elever tenkes å spørre seg: Hva har en jente fra slutten av 1600-tallet med meg å gjøre?, en direkte parallell til det spørsmål

Ziehe tegnet opp i kapittel 2. Slik er det mange sider ved An-Magritt som vil stå fjernt fra dagens norske elever.

An-Magritt må arbeide som malmkjører fra ung alder, som eneste jente i en mannsverden: ”Hun var det eneste kvinnfolk – ennå ikke voksen – som kjørte malm og køl til smeltehytten” (Falkberget 1974: 26). Det er videre et tøft arbeid:

Nordenvinden blåser ustanselig en fin snøyr ned i malmvelten – yren er oppblandet med rustent ssvovelstøv om eter opp klærne og blinder øinene. [...] En halv dag og en hel natt kjørte de malmen bortover iser og sletter og gjennom glissen skog – i sol og måneskinn – før de fikk levert den i stangvekten. I dårlig føre og stri nordvest kunne hele døgnet gå – sol steg opp og sol gikk ned innen tre skippund malm havnet i smelteovnen. [...] Kjøre og gå – sove og ete når oksene og hestene sov og åt – milene gjorde foten sår og trøtt og mødd og sinnet sært og nærtagende [...] (Falkberget 1974: 300).

Tekstutdraget over skildrer det slitet An-Magritt må gjennomgå. Det er slik en helt annen livsverden An-Magritt lever i og tar konsekvensene av, enn hva dagens ungdom selv erfarer. Dette er med på å skape en stor distanse mellom An-Magritt og leseren, da leseren ikke kan relatere til slikt slit.

An-Magritts mor tok, som nevnt, sitt eget liv, da An-Magritt var spedbarn (Falkberget 1974: 13). Den eneste familien An-Magritt har er derfor Kiempen, morfaren. Han reddet livet hennes ved å tigge melk til henne etter morens død. Hun har et meget nært og godt forhold til han:

Hver kveld oksen og hun kjørte dødstrøtt inn grindsleet sto Kiempen der og ventet askegrå i ansiktet. Øinene hans spurte opp og opp igjen: It har du hørt noe gali om meg i dag? Da måtte hun le for å gjøre ham trygg og glad. Hele tiden mens de selet av oksen og leide den inn i fjøset lo hun. Hun pratet i fjørsporten og svalen om fokket og drevet på Årvsjøen og lassene som veltet og hessedøler og sørbønder – helt til hun så bestefaren slapp seg ned ved åren og varmet hendene sine. I glede over det sluttet hun å le (Falkberget 1974: 179).

Kiempen har vært straffange, og er redd for at An-Magritt skal få vite om det. An-Magritt vet dette, men skjuler det for bestefaren. De to har slik en voldsom omsorg for hverandre, som framgår av tekstutdraget over.

Når Kiempen dør står An-Magritt igjen helt alene: ”Nei ’n bessfar er dø! [...] ’n bessfar ha somna --- [...] Over An-Magritts ansikt lå en kjølig forstenet ro. Hun visste at sorgen sto i grinden og ventet på henne” (Falkberget 1974: 181). Det å være så alene i verden er noe de aller færreste av ungdommene i den videregående skole kan relatere til. De fleste av dem bor fremdeles hjemme hos mor og far, og kjernefamilien er en selvfølge. Samtidig spiller

venner en viktig rolle for ungdom, og er ofte like viktig som familien (Penne 2001: 37). An-Magritt har heller ingen venner, i den forstand vi i dag tenker om venner. Slik vil An-Magritts liv stå fjernt fra det ungdom opplever som aktuelt og relevant for dem selv og deres egne liv. An-Magritt og hennes livssituasjon er dermed utfordrende for ungdom å kunne relatere til, og slik kan kanskje det selvrelaterende filteret som Ziehe kaller det, blokkere for viljen til å leve seg inn i romanen. Dette vil jeg komme mer tilbake til under.

Over har jeg skissert noen faktorer ved skikkelsen An-Magritt som kan skape en distanse mellom henne og leseren; de har lite til felles og An-Magritts livsverden kan knapt sammenlignes med elevenes livsverden. An-Magritt har verken iPhone, SnapChat, Instagram eller Facebook, og noen dyr Canada Goose-dunjakke har hun aldri hørt snakk om. Det er slik et stort gap mellom An-Magritts livsverden og den dagens ungdom lever i. Det er slik meget forståelig at ungdom kan ha vanskelig for å fatte interesse for An-Magritt og historien om henne. Men kan romanen allikevel ha ting å tilføre lesere i dagens videregående skole? Hvilken roman framstår *An-Magritt* som om en vektlegger det fremmede, det som utfordrer det subjektivt relevante i eleven? Hva kan elevene tjene på å presse gjennom det selvrelaterende filteret og slik se utover seg selv og sitt?

Tidligere i denne avhandlingen trakk jeg fram Ziehe. Ziehe mente at skolen er under press fra elevenes egenverden. De unge baserer sine verdidommer på om det oppleves som relevant for deres liv eller vekker en følelse av relevans i dem. Han mener mye av skolens oppgave er å utvide de unges horisonter og at det er lærerens oppgave å gjøre nettopp dette. Fra et slikt ståsted kan en se hvordan en kan bruke *An-Magritt* til å føre elever ut i en livsverden som er fjern fra deres, og åpne opp og utvide deres horisonter. Ziehe vektlegger at det blir for snevert å innskrenke seg til sine personlige preferanser, og dermed stenge ut alt som oppleves som fremmed. Videre mener han at det å utvide sine horisonter er en del av det å bli voksen og gjennom dette, overskride gjennom det selvrelaterende filteret. Slik er An-Magritt en karakter som tvinger elevene til å se utenfor sin egen livsverden og sette seg inn i noe utenfor seg selv. En slik sprenning av det selvrelaterende filteret er, etter min mening, en del av den modnings- og dannelsesprosessen som elevene skal gjennom i skolen.

I tråd med det å kunne sette seg inn i noe utenfor seg selv kan en se til de perspektiver Andersen skisserer opp for litteraturredidaktikken, jamfør kapittel 2. Andersen vektlegger oppøvingen av empati og forestillingsevne (Andersen 2011). Selv om de aller fleste elever vil ha vanskelig for å direkte relatere til An-Magritt og hennes livsverden, vil de fleste, i større eller mindre grad, bli emosjonelt berørt av historien om henne. Dette kan være en viktig vei inn i verket, og en slik berørthet kan bidra til å skape mer interesse for romanen. I så grad kan

An-Magritt være med på å styrke opp under den utviklingen av empati Andersen mener er viktig i litteraturarbeidet. Det å bevege seg utenfor sin komfortsone, med tanke både på det subjektivt relevante og det emosjonelle, vil utfordre og utvide elevenes horisont og forestillingsevne.

Dette lever direkte opp til det den generelle delen av læreplanen sier om opplæringen i skolen: ”Det fremste mål for utdanning er utvikling”. Opplæringen skal ”[...] føre [elevene] inn i **grenseland** der de kan lære nytt ved **å åpne sinn og prøve evner**” (Utdanningsdirektoratet 2006: 5, min markering), som trukket fram i avhandlingens kapittel 2. Slik kommer viktige komponenter ved litteraturarbeidet i skolen til syne; det skal utfordre og utvide de unges innsikt og forståelseshorisonter, og således være en virkende kraft i elevenes utviklingsprosess i skolen. Det tyder slik på at det fremmede, urelaterbare og utfordrende ved *An-Magritt* som karakter kan yte et press på det selvrelaterende filteret. På denne måten kan litteraturdidaktiske mål som åpning av horisonter, økt empati og forestillingsevne bidra i elevens utviklingsprosess. Det kommer slik fram at også det utfordrende og fremmede i litteraturen har noe for seg, og gjennom det urelaterbare ved karakteren *An-Magritt* kan en bidra til å sprengte elevenes selvrelaterende filter, noe som både Ziehe og Andersen mener er viktige deler av det å bli voksen.

6.2 Form og språk i *An-Magritt*

6.2.1 Form og språk i litteratur

I denne delen vil jeg se på formelementer i *An-Magritt*. Her ønsker jeg å si noe om hva dette betyr for unge lesere, og noe om form og språk som tekstkomponenter. Deretter vil jeg ta for meg hvordan disse aspektene kommer fram og fungerer i *An-Magritt*. Det er mye som kunne vært sagt, her vil jeg kun trekke fram de jeg anser som mest relevant for en skolelesning av *An-Magritt*.

For ungdomsleseren kom det over til syne at karakteren var særlig viktig, samtidig som de ønsker å lese om ”virkelighet”. I *Realism* sier Morris at når det gjelder den litterære karakteren innen den realistiske formen, er det to formaspekter som er viktige for at karakteren framstår som realistisk. Det er dialogen, altså karakterenes tale, og fortellerstemmen og dennes fokalisering (Morris 2009: 114, 115). Disse bidrar til å skape en subjektivitet til den litterære karakteren. Morris skriver: ”Direct dialogue purporting to be a character’s spoken words or sometimes the verbal articulation of their thoughts gives substance to the sense of an individual consciousness” (Morris 2009: 115). Dette betyr at den

litterære karakteren tegnes som et individ gjennom den formmessige og språklige oppbygningen av fortellingen, her framstillingen av tale.

Fokaliseringen gjennom fortellerstemmen er tett knyttet til hvordan vi forstår teksten som helhet. Petter Aaslestad skriver i *Narratologi*: ”Fokalisering forstås som en innsnevring av «feltet» hvorfra den narrative informasjonen produseres” (Aaslestad 1999: 84). Det er fra dette feltet fortellingen filtreres eller sanses, og det som styrer hva som fortelles og hvordan dette fortelles. Denne fokaliseringsinstansen gir leseren innsikt i fortellingen og dens relasjoner, og slik en viktig formkomponent ta tak i.

Dersom en ser tilbake til kapittel 4 om ungdomsleseren, kan en se hva ungdomsskoleeleven Janne mente var god litteratur. Janne sa: ”En god bok har ungdomstilpassa skrift, språk og innhold. Yeah!” (Penne 2006: 136). Skrift er relativt standard i de fleste bøker i dag, men språk; språkføring og språkbruk, er en faktor som vil variere. Språket i skjønnlitterære tekster kommer fram gjennom fortellerens ytringer og karakterenes dialog. Dette er dermed interessante sider å se på innen litteratur for ungdom.

Appleyard skriver, som tidligere trukket fram, at ungdoms interesse for plot og narrativ struktur ofte er underordnet interessen for karakterene i litterære tekster (Appleyard 1991: 106). Han modererer derimot dette i neste utsagn, som omhandler form: ”Yet it would seem plausible to suppose that some part of the experience of being caught up in a book should be due to the more complex structure of the stories they read and the maturing ability to be receptive to this complexity” (Appleyard 1991: 106). Slik trekker han fram at også formaspekter i teksten, altså strukturen i fortellingen, kan bety mye for hvordan ungdomslesere forstår til litteratur.

Også Penne trekker fram at formen i tekster er viktig for unge lesere: ”Litterær form er en slags metafor for livet, og de rammer vi er gitt for våre liv” (Penne 2001: 294). Hun påpeker slik at for barne- og ungdomslesere vil form være like viktig som innhold, og at ”[f]ormen inngår som en del av våre narrative skjema” (Penne 2001: 294). Slik jeg forstår Penne her, er det snakk om hvordan lesere tolker og oppfatter strukturen i fortellende tekster. Et narrativt skjema er nettopp det som setter hendelser i relasjon til hverandre, setter de inn i en meningsgivende struktur (Penne 2006: 33). Videre forklarer Penne:

Fortellingen skjer i vår kultur på en linje av tid, fra begynnelse til slutt, fra fødsel til død [...]. Den narrative strukturen virker altså som en slags eksistensiell grunnmetafor på menneskelivet. Vi blir født i begynnelsen, lever våre liv i midten, og vi vet at en dag er alt er slutt (Penne 2006: 53).

Slik framstår fortellingsstrukturen som viktig for oss mennesker, i det den ofte kan ses som en parallell til vår egen livsstruktur. Det kommer slik til syne at form er et sentralt aspekt for hvordan vi forstår bøker vi leser, og dette vil være et viktig aspekt også i ungdoms lesning.

Videre trekker Penne fram ulike grunnstrukturer for fortellinger. En av disse er den progressive fortellingen, hvor fortellingen har en handling som går i en positiv retning. Her er dannelsesromanen og eventyrene trukket fram som eksempler på progressive fortellinger (Penne 2006: 34). Penne peker på hvordan den progressive fortellingen er viktig for framtidshåp og pågangsmot: ”Framtida er en fantasihandling, det samme er håp for framtida [...]. Uten håp stopper handlingene opp. Det forteller litteraturen om. Den forteller også at hindringer kan møtes med passivitet og avmakt eller med aktivitet, kløkt og utholdenhet” (Penne 2006: 37). Den progressive fortelling, og dannelsesromanen, er typiske former for barne- og ungdomslitteratur. Tone Birkedal i *Norsk barnelitteraturhistorie* trekker fram at disse var meget viktige former for ungdomsromaner rundt 1970-åra (Birkeland, Risa og Vold 2005: 375).

Birkedal peker videre på at utviklingsromanen har spilt en mindre rolle samlet sett fra 1970-åra og framover (Birkeland, Risa og Vold 2005: 426). Dersom en tar en titt på mestselgende bøker for barn- og ungdom de siste årene, ser en allikevel at romaner med vekt på utvikling og en slags moderne danning holder en stor markedsandel. Bøker som *Harry Potter*-serien og *Ringenes Herre*-serien har vært populære i mange år. Nye fantasy-romaner for barn og ungdom har kommet til, og har blitt store lesersuksesser. Her kan blant annet romanserier som *Hunger Games* og *Twilight* nevnes. Alle disse romanene har til felles at de handler om barn og unge som må ta tøffe valg og ansvar i livet. Ida Marie Haugli har skrevet en masteravhandling fra 2012 med tittelen *Hva leser vi?*. Her trekker hun blant annet fram to viktige faktorer for de nevnte fantasy-seriene: “[...] kampen mellom det gode og det onde og en relativt enkel plotstruktur med heltens kamp mot et mål” (Haugli 2012: 24). Karakterene gjennomgår en utvikling gjennom bøkene. Slik kan en se at progressive romaner med vekt på subjektets utvikling gjennom store prøvelser framdeles er populært blant ungdom, og er tydelig en form som fenger unge lesere. Senere i avhandlingen vil jeg se på hvordan en kan betrakte *An-Magritt* som en dannelsesroman, nettopp i lys av trendene som råder i dagens marked for ungdomsromaner.

I kapittel 4 pekte jeg på at ungdomsleseren ønsker at det de leser skal framstå som ”virkelighet”, dette etter Appleyard. Han skriver videre at realisme er viktig for ungdomsleseren (Appleyard 1991: 107). Han sier at ungdom ønsker å lese bøker som realistisk framstiller virkeligheten, med både livets mørkere sider og idealismens problemer

(Appleyard 1991: 109). Realisme er en litterær form, som representerer virkeligheten, og i det den er en representativ form, kan den aldri være identisk med virkeligheten (Morris 2009: 4). Andersen forklarer realisme slik: ”Realisme er et sett av kunstneriske virkemidler og retoriske strategier som bygger på og formidler noen bestemte fortolkninger av tilværelsens betingelser og muligheter” (Andersen 2008: 209, 210). Realismen som litterær form ønsker slik å framstille virkeligheten, og det er nettopp det ungdom ønsker i litteraturen.

Den realismen som Falkberget er en representant for i *An-Magritt*, kalles gjerne nyrealisme. Denne søker å gjengi virkeligheten realistisk, men med større fokus på etiske sider: ”Den nye realismen [...] er mindre opptatt av aktuell idé-debatt og samfunnsstrid enn den eldre, mer av personlige og felles menneskelige livsspørsmål. [...] Problemene blir gjerne sett i et allmenn-etisk [...] perspektiv (Beyer og Beyer 1978: 290, 291). Det er slik en etisk realisme som kommer til syne. Birkeland i *Norsk barnelitteraturhistorie* har sett på tendensene for ungdomslitteraturen fra 1970 og framover. Hun mener det har skjedd en dreining mot individet: ”Dei unge er på leiting etter verdimeslige haldepunkt, og bøker med etiske og religiøse problemstillinger har såleis blitt stadig meir aktuelle. Eksistensielle spørsmål blir i høgare grad tatt opp innanfor ramma av den fantastiske litteraturen [...]” (Birkeland, Risa og Vold 2005: 426). Som det kom til syne over er fantasy-sjangeren en viktig sjanger for ungdom i dag, og Birkeland peker på hvordan det er her etiske problemstillinger gjerne blir tatt opp. På tross av at konteksten er en fantasy-virkelighet, er problemstillingene realistiske i den forstand at de handler om etiske spørsmål, som kan oppfattes som universelle problemstillinger til enhver tid. Et eksempel er valget mellom det gode og onde. Slik kan en kanskje se at en mer *etisk* realisme kan passe ungdom i dag.

6.2.2 Subjektiv relevans og gjenkjennelse for eleven i *An-Magritts* form og språk

Dialekt utgjør en stor del av romanen gjennom karakterenes dialog. Den framstiller trøndersk dialekt, og har god følelse for talenært språkføring: ”Fól deg neatt, An-Magritt! [...] Holl no hølet ditt Kari!” (Falkberget 1974: 98, 99). Elever med trøndersk målføre eller kjennskap til dette vil lettere kunne forstå språkføringen i romanen. For disse kan det at romanens dialog foregår på trøndersk være en faktor som øker den subjektive relevansen. Kjente ord og uttrykk kan i stor grad bidra til å skape en større opplevelse av personlig relevans i romanen for elevene, i det den på mange andre måter står så fjernt fra elevenes egen livsverden. Elever i de to Trøndelagsfylkene, Sør- og Nord-Trøndelag, vil ha mindre problem med dialekten som brukes i romanen. En lesning av *An-Magritt* vil derfor oppleves mindre problematisk for disse og dermed mer subjektivt relevant.

An-Magritt er en realistisk roman som i hovedsak skildrer ungjenta An-Magritt. An-Magritt er hovedkarakteren, og romanen foregår slik på individnivå. I kapittel 6.1 har jeg skissert hvordan An-Magritt må ta ansvar og utforske vilkårene for voksenlivet. Dette velger jeg videre å se som en parallell til dannelsesromanen som sjanger i vestens litteratur. Lothe i *Litteraturvitenskapelig leksikon* definerer dannelsesromanen slik; "[...] romanen som fremstiller heltens dannelsesprosess – under innflytelse av indre krefter som vilje, opprørstrang, kjærlighet osv. og utvendige faktorer som kultur, studier, reiser, lærere, familie og venner – frem til et modent stadium" (Lothe, Refsum og Solberg 2007: 33). Med referanse til Bakhtin skriver Lothe videre: "Dannelsesromanen fokuserer på dannelsesprosessen; den tegner «et bilde av mennesket i en utviklingsprosess»" (Lothe, Refsum og Solberg 2007: 33). Det er et slikt bilde av et menneske i en utviklingsprosess leseren møter i *An-Magritt*. An-Magritt gjennomgår en utvikling og må jobbe seg framover i livet.

I tråd med dannelsesromanen Penne beskriver den progressive fortellingen med tre ledd; "[...] harmoni – disharmoni – (ny) harmoni" (Penne 2001: 311, 312, mitt innskudd). Hun peker videre på hvordan midtpartiets handling forandrer hovedpersonen; det skjer en transformasjon. Dette, sier Penne, er et urmønster i fortellinger, og ofte brukes dette mønsteret for å vise unge menneskers utvikling til voksne, da kalles det gjerne en dannelsesroman (Penne 2001: 312). I noen grad kan dette mønsteret sies å passe til *An-Magritt*, med unntak av harmonien i starten. Fortellingen om An-Magritt starter i disharmoni; den er den naturlige tilstanden for An-Magritt. Disharmonien kan sies å bli større når bestefaren Kiempen dør, og den er slik hennes utgangspunkt for en modning og utvikling som menneske, til en ny og mer harmonisk tilværelse.

An-Magritt blir ofte kalt skarnet i starten av romanen. Ulike karakterer omtaler henne som skarn; "[...] skarnet [...] det skarns pikebarn [...] Det skarns pikebarn [...] skarnet" (Falkberget 1974: 46, 71, 83, 118). Skarn stammer fra norrønt, og betyr søppel, skitt, smuss, eller en dårlig person (Bokmålsordboka 2010b). Hun blir skildret og ansett som en dårlig person, og har slik et dårlig utgangspunkt i starten av historien. Gjennom prøvelsene i romanen gjennomgår An-Magritt en utvikling, og på grunn av sitt pågangsmot og sin vilje skaper hun seg en bedre posisjon i tilværelsen.

Utover romanens handlingsgang klarer An-Magritt å hevde seg og komme seg opp og fram i tilværelsen. Hun er uredd og målbevisst. Hun redder en eksploderende kølmile (Falkberget 1974: 99), og med pengene hun får for dette kjøper hun seg to okser for å bruke i malmvegen (Falkberget 1974: 183). Etter hvert hevder An-Magritt seg godt som malmkjører:

Hver høst utpekte den sprekeste oksen til å kjøre først – etter en ukes desperat kappkjøring. I år vant Hovistuten. Å kjøre først i all slags vind og vær var ingen liten triumf for An-Magritt – når en mintes den gangen hun lå og valt i vegen med den gamle blinde bøffelen fra Kiempeplassen (Falkberget 1974: 283).

Det er slik en stor framgang for karakteren An-Magritt leseren vitner i *An-Magritt*. Det er gjennom en personlig utvikling hun har kommet seg fram i livet: ”An-Magritt ville trampe i hjel – helst i en lystig svingom – alle de eldgamle spøkelser. [...] I Kiempestugusvalen stod en ny plog – den kostet tre riksdaler betalt til hyttesmeden fix kontant i klipen” (Falkberget 1974: 346, 353). Omgivelsene rundt henne får en annen oppfattelse av henne, og hun frigjør seg slik fra ”de eldgamle spøkelser”. Hytteskriveren Hr. Tvedt, som i starten kaller An-Magritt for ”det skarns pikebarn” (Falkberget 1974: 71), sier mot slutten av romanen: ”I mitt diarium står hun krediteret for tyve skippund fremfor de øvrige. [...] Hun udøver en rosverdig gjerning ved vor Kammertjeners smelteverk! Vor An-Magritt er en heltemodig kvinde!” (Falkberget 1974: 255). Fra å være ”skarnet” har hun blitt en voksen, ”heltemodig kvinde”, som har tatt ansvar for sitt eget liv. Man kan se at hun har gjennomgått en modningsprosess.

På bakgrunn av dette mener jeg at *An-Magritt* kan betraktes som en dannelsesroman. Da vil vekten ligge på den utviklingsprosessen An-Magritt gjennomgår. Lothe skrev, med referanse til Bakthin, at dannelsesromanen var et bilde av et menneske i utvikling. I tekstutdraget over har jeg forsøkt å vise nettopp denne utviklingen som skjer i romanen, med fokus på An-Magritt som karakter. Gjennom både indre og ytre påvirkning, jamfør Lothe over, karrer hun seg fram i verden.

I kapittel 6.2.1 så jeg på hvordan dagens fantasy-romaner som *Harry Potter*, *Ringenes Herre*, *Hunger Games* og *Twilight* alle handler om unge mennesker som gjennomgår en personlig utvikling. Alle handler de om helten som gjennomgår prøvelser, men kommer ut på den andre siden som et forandret og modnere menneske. Etter min mening kan *An-Magritt* kanskje appellere til unge lesere i dag, nettopp fordi den kan ses i det samme utviklingsperspektivet som disse ungdomsromanene. An-Magritt går gjennom ulike prøvelser og kommer ut av dem som et forandret menneske. Her vil det være særlig viktig å gjøre elevene oppmerksomme på hvordan *An-Magritt* kan tre inn i den samme fortellingskulturen som disse ungdomsromanene er en del av. Dette kan klart skape en større interesse i elevene.

Tidligere pekte jeg på hvordan Penne trakk fram fortellingenes struktur som en grunnmetafor for livet, og så nærmere på den progressive fortellingen. I tråd med dette, og de aspektene jeg har trukket fram for *An-Magritt* som dannelsesromanen, tror jeg *An-Magritt* kan være en roman som på grunn av sin progressive historie, kan appellere til ungdom. *An-*

Magritt forteller historien om en ungdom, som har få forutsetninger i livet for å få oppfylt sine drømmer og håp for framtida. Romanen viser allikevel hvordan An-Magritt kommer seg fram i livet, gjennom vilje og pågangsmot, ved å vokse opp. Ved å vektlegge disse progressive sidene ved romanen, kan den lett appellere til elever, som et bilde på muligheter for framtida. Dette kan ses i sammenheng med Andersens fokus på oppøving av forestillingsevne i litteraturundervisninga. Han sammenligner An-Magritt-skikkelsen og hennes historie med "[...] eventyret om «Den grimme Ælling» og «Askepot»" (Andersen 2006: 167). *An-Magritt* kan således ses som en askepothistorie, med hevdingsmuligheter selv for den mest stakkarslige skikkelse. Han sier at An-Magritt "[...] kommer dypt nede fra – nede både i sosial forstand og i moralsk betydning; hun kommer fra den dypeste fornedrelse, hun er «skarnet»", og peker videre på at "[s]kjult i personlighetens dyp fins det en malm som kan hentes opp, smeltes om og bli til det edle menneske" (Andersen 2006: 167). *An-Magritt* kan settes i denne eventyrtradisjonen for å skape interesse i klasserommet.

Jeg har ovenfor vist hvordan Falkberget stiller seg innenfor den etiske realismen. Personlige og mer fellesmenneskelige livsspørsmål er sentrale for denne diktningen (Beyer og Beyer 1978: 290, 291). Denne preges av mer allmenn-etiske spørsmål og mer verdimesseige standpunkt sett opp mot det å være menneske. Dette ser en tydelige trekk av i *An-Magritt*. Omsorg og medmenneskelighet er et av flere sentrale etiske temaer i *An-Magritt*:

I grålysningen – da de fem stumme og hikstende søsken hadde lagt en sundreven klut over sin mors ansikt – fant de hver sin riksdaler i preget sølv. [...] Mange mente at det ikke kunne sies å være helt ut rettfærdig at de fem late ongene der oppe fikk en så stor slump penninger – uten å legge to pinner i kors. [...] An-Magritt fra Kiempeplassen sa ingenting (Falkberget 1974: 316, 317).

Her har An-Magritt gitt de fem ungene fem riksdaler, for å gjøre deres tilværelse bedre etter deres mors død. Hele An-Magritts historie preges av et ønske om oppreisning og en menneskelig medfølelse, som jeg mener passer meget godt inn i den etiske realismens rammer. Hun kjemper for oppreisning, verdighet og rettfærdighet, og leseren får følge henne i kampen for å realisere seg selv og sine mål. Denne etiske realismen, som trukket fram over, fanger tydelig ungdom, særlig innen fantasy-sjangeren. På bakgrunn av disse refleksjonene kan det være en god innfallsvinkel til arbeidet med romanen å se på de sidene ved verket som kan settes innen slike etiske rammer. Medmenneskelige verdier og An-Magritts kamp for realisering på tross av alle kreftene som arbeider mot henne, kan særlig vektlegges.

Fortelleren i *An-Magritt* er en allvitende forteller, noe jeg vil komme tilbake til senere. Det er en forteller som kommenterer hendelsene og ofte vet mer enn karakterene selv. Samtidig er fortelleren flink til å påpeke banale sider ved samfunnet:

Hytteskriveren gikk sist. Han hekket døren i de løsrevne hengsler og låste den forsvarlig med alle tre låser - - det hørte til hans høge embedsplikt – uansett om kåppartyvene kunne spasere bonjour tvers gjennom alle fire veggene. Nei veggene sto ikke nemnt i instruksen – bare de innregistrerte hengelåser samt nøkler og vedhengende namneskilt. Han ønsket mer enn én søvnløs natt at det virkelig måtte skje et innbrudd i kåppårboden. Et gement og fordømmelsesverdig tyveri ville gi tilforlåtelig grunnlag for en rekke sindrige bortforklaringer i månedsrapporten til Amsterdam. Kom de sårt etterlengtede tyver? De avskydde simpelthen kåppårboden. Alt stod Cornelia Smeltehytte imot. Også innbruddstyvene! (Falkberget 1974: 120).

Dette har en tydelig effekt i romanen. Den underliggende humoren, ironien og lette sarkasmen som tidvis preger fortelleren i *An-Magritt*, mener jeg kan appellere til ungdom. Dette aspektet trekker også Penne fram: ”Tvetydighet og ironi er for eksempel blitt både et sentralt trekk i postmoderne estetikk og et avgjørende facinasjonselement i kommersiell underholdning” (Penne 2010: 117). Slik peker hun på hvordan ungdom er vant med ironi som kommunikasjonsform. Gjennom kommersiell underholdning, særlig tv-serier og film, er humor, ironi og sarkasme komponenter som tydelig fenger unge. Se bare på tv-serier som har gjort stor suksess blant ungdom og unge voksne, for eksempel amerikanske *Friends*, hvor ironi og humor er avgjørende virkemidler.

Dette delkapitlet har omhandlet de deler av *An-Magritts* form og språk som, etter min mening, kan være kjent for ungdom, og som kan skape en interesse for romanen. Innledningsvis i denne avhandlingen trakk jeg fram Smidt, og hans begrep subjektiv relevans. Selv om min holdning til dette begrepet, og de didaktiske implikasjoner det vil ha for litteraturundervisninga i skolen, er noe skeptisk, kan jeg tydelig se at det kan ha sine fordeler. Smidt peker også særlig på de regressive interessene i mennesket, som må aktiveres før de progressive. Slik velger jeg også gjerne å rendyrke dette aspektet noe, og da særlig legge vekt på det som en *inngangsbillett* til det litterære rommet som finnes i skjønnlitteraturen. Slik mener jeg at det mer subjektivt relevante og kjente kan spille en sentral rolle. En kan som lærer i norskfaget, og andre av skolens fag, spille på det kjente for å deretter lede unge ut i ukjent terreng. Det kan slik fungere som en inngangsbillett, for å så bevege seg mer ut i de områder som kan møte mer motstand av de unges selvrelaterende filter. Benny Bang Carlsen er sitert i Skardhamars *Kunsten å lese skjønnlitteratur*, hvor han sier: ”Hvis vi girer barn og unge hjemmebane først, så kan vi måske vække deres interesse for den ældre litteratur, hvis

det er vores tema” (Bang Carlsen 1998: 56, i Skardhamar 2005: 18). Ved å spille på det kjente i *An-Magritt*, en roman som nettopp er ”ældre litteratur”, kan en kanskje skape interesse og dermed åpne opp for det som er mer ukjent. Denne inngangsbilletten blir viktig for å kunne skape interesse og engasjement i klasserommet og i eleven selv.

Det å lære nytt og utvide sine horisonter, krever nødvendigvis en innsats av eleven. Verken danning eller utdanning skjer av seg selv, eller i et vakuum. Det krever en god læringskontekst og en egeninnsats fra eleven selv. Denne innsatsen fra elevens side kan motiveres ved at det en driver med i norskfaget *først* føles kjent og relevant for eleven selv. Min mening er, at når engasjementet først er skapt og interessen tent i eleven, er det lærerens og skolens ansvar, i tråd med dannelsesperspektivet i læreplanen, å derfra kunne lede elevene lenger ut i de terreng som er mer ukjente for de. Dette står i nær relasjon til de aspekter læreplanen trekker fram: ”Det fremste mål for utdanning er **utvikling**. Opplæringen skal møte barn, unge og voksne på deres egne premisser og **samtidig føre dem inn i grenseland der de kan lære nytt ved å åpne sinn og prøve evner**” (Utdanningsdirektoratet 2006: 5, min markering). Her legger læreplanen grunnlaget for den vekselvirkningen jeg her foreslår. Det subjektivt relevante og kjente kan ”møte barn, unge og voksne på deres egne premisser”. En skal samtidig ivareta det ansvaret skolen har med å føre elever ”[...] inn i grenseland der de kan lære nytt ved å åpne sinn og prøve evner”, og dette mener jeg helt klart krever at en som lærer *overskrider* de preferanser barn og unge har for litteratur. Det er kun på denne måten kan de lære noe nytt, og slik utvide sine horisonter ovenfor verden. Slik, tenker jeg, kan være en meget produktiv og spennende måte å forholde seg til Smidts kjernebegrep *subjektiv relevans*.

6.2.3 Formale og språklige aspekter i *An-Magritt* som utfordrer leseren

Det er mange aspekter rundt form og språk i *An-Magritt* som vil være utfordrende for en leser i den videregående skolen. Her vil jeg se på noen av de mest sentrale.

Romanen har et språk som bidrar til å skape distanse til samtidens unge leser. Den autorale talen i romanen er skrevet med 1940-tallets språknormer, og det er dermed et arkaisk bokmål leseren møter:

Til krumbovene trengtes blå-lere. En brukbar gruve fantes endelig etter flere gangers leting langt ovenfor tregrensen. Å bygge kjørevei dit opp falt for dyrt – ulendt og stenet som det var. Og det så nødvendige materiale måtte ned i en fyk og fei. Det ble ingen annen utvei enn å bære leren i skinnsekker (Falkberget 1974: 23).

Bokmålsnormen som Falkberget bruker i *An-Magritt* er noe annerledes i ortografien enn bokmålsnormen per 2013. Falkberget skriver ”lere” og ”stenet”, hvor vår tids ortografiske normering tilsier at en skal skrive ”leire” og ”steinet”. Denne utdaterte bokmålsnormeringen skaper et tyngre språk for dagens leser, og gjør at leseren må vie ekstra oppmerksomhet til selve språkføringen i *An-Magritt*. Språket kan slik virke utdatert og utfordrende for en ung leser. Dette vil bidra til så skape en distanse til romanen som helhet, da dens språklige innpakning byr på en rekke elementer som yter en motstand for leseren.

De store innslagene av dialekt som brorparten av persongalleriet i *An-Magritt* snakker kan by på store språklige utfordringer for lesere som er mer ukjent med dialekt. Lokalbefolkningen som skildres i *An-Magritt* og *An-Magritt* selv snakker trøndersk dialekt, og disses språkføring kan derfor være en utfordring: ”Kerrr dokk sipe før? Her fins ingen som tykje synn ti dokk; bruk palmaren på stakkalrevom!” (Falkberget 1974: 287). Med mange lokale uttrykk og tradisjonelle vendinger, som dativseksemplet over (”på stakkalrevom”), kan språkføringa være vanskelig å forstå. For elever som selv snakker trøndersk vil romanen, som nevnt, være langt lettere å lese. Elever med dialekter med større avstand til trøndersk målføre vil oppleve språket som uvant og fremmed, og kan møte vansker med å forstå dialogen i romanen. Elever med norsk som andrespråk vil nok i større grad oppleve romanens språkføring som tung og uforståelig, og romanen er derfor mindre egnet for elever med begrenset språkferdighet i norsk. Dette er et aspekt læreren må vurdere.

I tillegg til dialekt er det større innslag av tysk, som kan kreve mer av leseren. Dette gjennom karakterene Jürgen og Johannes: ”Heidnische Göttin! Gieb meiner armen verlorenen Seele einen Tempel im Kämmerlein deines Herzens, du schöne Mutter und Freudin meines Schmerzens!” (Falkberget 1974: 57). Selv om mange har tysk som fremmedspråk i skolen i dag, vil dette være et aspekt ved romanens språk som skaper distanse til leseren. Lange partier på tysk forekommer, og leseren må kanskje slå opp i ordbok eller på internett for å oversette. Dette skaper en større treghet i lesningen av romanen, og samsvarer slik dårlig med det tempo og den action ungdom ønsker. De svenske og danske innslagene vil, etter min mening, være relativt enkle for elever i den videregående skole å forstå. Allikevel skal en reflektere over at disse kan, på tross av at de er nabospråk, bidra til å skape distanse til ungdomsleseren, da disse innslagene vil føles fremmede og uvante.

Fortelleren i *An-Magritt* er en tilstedeværende og allvitende forteller. Som leser får man en følelse av en fortelleraura som griper inn i fortellingen, og kommenterer aspekter ved handlingsgangen: ”Ingen ville kaste bort tiden med noe så dumt og ulønnsomt som å svinge en ljà” (Falkberget 1974: 18). Fortelleren er allestedsværende i fortellingen, og vet slik mer

enn karakterene selv: ”An-Magritt hadde aldri lest i noen Jærtegn-Postill. Knappt nok Hedstrøm også – for han holdt nemlig boken opp ned. Men det så heldigvis ikke hytteskriveren” (Falkberget 1974: 225). Det at fortelleren vet mer enn karakterene selv, vises særs godt når fortelleren kommer med kommentarer til fortellingen som peker framover i tid:

Hvis en utarmet og åndsfattig malm- og kølkjører en enkelt gang sendte tankene sine utenlands – da tenkte han samtidig på Kammertjeneren, stattholderen og kongen – alle sammen overjordiske skikkelser. Og stort annerledes fortonet de seg heller ikke for An-Magritt fra Kiempeplassen. **Nei ikke ennå** (Falkberget 1974: 227, min utheving).

Utdraget viser at fortelleren her gir leseren et frampek som gjelder An-Magritts videre utvikling. En kan samtidig kalle det en prolepse, som peker framover i tid. En prolepse er ”[e]nhver narrativ manøver som forteller om en begivenhet som er forut for det punkt i historien hvor fortellingen befinner seg [...]” (Aaslestad 1999: 37). På denne måten kan leseren ane hvordan historien videre vil utspille seg.

Det er videre en forteller som leder leseren inn på lesespor; den gir klare hint om hvordan hendelser skal tolkes:

--- I en klynge rundt ovnene i smeltehytten satt malmkjørerne og åt sin fattigmannsmat fra nistespannene: en trå gråbeinsild. [...] Og innett murret de: Kerr voli senner it Kammertjeneren oppgjør? Vi lev it tå nordavind hele vinteren! **Gullet kastet sin første skugge! D.v.s. gullet – som ikke kom!** (Falkberget 1974: 36, min utheving).

Fortelleren kommenterer slik hendelsene, gjerne med et sarkastisk eller ironisk preg. Dennes holdninger er ofte preget av omsorg og medfølelse, dette gjelder særlig ovenfor An-Magritt og de dårligere stilte i samfunnet som skildres.

Selv om fortelleren er tydelig ”til stede” i romanen, skaper den ikke en markant distanse til det fortalte. Dette er, etter min mening, av tre årsaker: fordi fortelleren har en muntlig tone, utstrakt bruk av fri indirekte tale i fortellestilen og at fortelleren i stor grad befinner seg innenfor samme *språksone* som karakterene i romanen. Den muntlige tonen hos fortelleren kommer særlig fram gjennom innskuddskommentarer:

Ved Freiberg sølvsmeltehytter gikk det sagn – nærmest en utrolig legende – at stangvekten skulle være oppfunnet av kåppårsmeden Tubalkains listige mor, Zilla. Altså en metallvekt fra Genesis. **Ja hvem vet.** [...] Hr. Kammertjeneren ville for øvrig innfinne seg personlig ved Cornelia Smeltehytte innen føie tid. **Au da!** (Falkberget 1974: 327, 126, min utheving).

En kan nesten se for seg en forteller sitte og muntlig fortelle historien om An-Magritt. Fortelleren uttrykker følelser og meninger om det som fortelles, som for eksempel ”**Au da!**”.

Dette kan forøvrig være med på å forenkle teksten for elevene, da lesesporene kan bidra til at det er lettere å tolke det som skjer i romanen.

Det at fortellerkommentarene ikke stikker seg særlig ut fra teksten som helhet, mener jeg også kan komme av at romanen har stor bruk av fri indirekte tale. I følgende utdrag er det An-Magritts tanker som gjengis, men mot slutten kan en bli usikker på om det er hennes eller fortellerens holdning som kommer fram: ”Når hun til vinters fikk kjøre kåppår til Trondhjem ville hun gå rundt i staden og se om hun fant en stor og statelig gevorbner i mundur. **Hedre din fader og moder! Huff, Luther!**” (Falkberget 1974: 281, min utheving). Slike partier er det mange av i *An-Magritt*, og det gjør at det noen ganger kan være vanskelig å skille om det er en karakter som taler eller fortelleren som kommer med sine innspill eller verdidommer.

Aaslestad peker på hvordan det kan være vanskelig å skille mellom den litterære karakterens og fortellerens ”stemme”, og kaller dette for fri indirekte stil. Denne er en hybridform mellom direkte tale (fra karakteren) og indirekte tale (karakterens tale gjengitt gjennom fortelleren) (Aaslestad 1999: 106). Morris skriver om den frie indirekte talen, og hvordan karakterens perspektiv og tanker/tale kan smitte over på fortellerstemmens narrasjon:

It is dissonance between narrative voice and focalisation that produces a more immediate or direct sense of a subjective consciousness. A complex form of such dissonance is that usually called **free indirect speech** in which the voice and focalisation of the narrator become, as it were, infected or invaded by the speech or perspective of a character (Morris 2009: 116, Morris egen utheving).

Her forklarer Morris hvordan fortellerens språk kan bli invadert av den litterære karakterens språk. Både Aaslestads og Morris aspekter forklarer noe av det som er typisk ved narrasjonen i *An-Magritt*. Det er slik vanskelig å skille mellom fortellerens og karakterenes språk, perspektiv og tanker.

Videre mener jeg at dette også kan forklares ved at fortelleren befinner seg innenfor samme *språksone* som karakterene i romanen. Med dette mener jeg at de deler samme register for språk og talemåte. Mikhail Bakhtin trekker fram noe av det samme i ”From the Prehistory of the Novelistic Discourse”. Her bruker han begrepet *voice-zone*, og viser gjennom teksten hvordan forfatteren Pushkin blant annet ”taler” i den litterære karakteren Tatianas *voice-zone*. Han sier; “[...] this zone, as in the case with zones of all other characters, is not set off from authorial speech in any formally compositional or syntactical style; it is a zone demarcated purely in terms of style” (Bakhtin 1981: 46). *Voice-zone*, som jeg her overfører til norsk med ordet *språksone*, er slik noe som bestemmes av stilmessige aspekter. Når jeg her mener at fortelleren befinner seg innenfor samme *språksone* som de litterære karakterene i romanen,

handler det om at jeg mener disse *stilmessig* opererer innenfor samme språksone. Det er således liten distanse mellom karakterenes språksone og fortellerens språksone, og det fører til at fortellerens ytringer ikke oppleves som så framtrædende i teksten.

Mange av de trekkene som er gjort rede for ovenfor, er trekk ved en romanforteller som er noe annerledes enn hvordan romaner fortelles i dag. Fortelleren i *An-Magritt* kan derfor virke uvant for en moderne leser. En forteller som tydelig kommenterer handlingen og har et verdistandpunkt, gir et alderdommelig preg. Det gir videre en følelse av en forteller som vil styre leserens forståelse av romanen, og det legges slik noen klare verdidommer i teksten. Slike fortellere er uvanlig i nyere bøker, og for en ung leser kan denne måten å fortelle på virke utdatert og gammelmodig. Dette kan bidra til å skape en distanse til den unge leseren i dag.

Videre har Falkberget brukt mange ordspråk i *An-Magritt*. Blant annet: ”En blind burde la være å leie en seende” (Falkberget 1974: 22), og: ”Det oppreiste sinn står i loddsnorens tegn” (Falkberget 1974: 358). Disse gir leseren en ekstra motstand i teksten. Ordspråkene bryter opp lesningen, og leseren må slik kanskje bremse ned lesningen, for å forstå den merbetydningen som ligger i slike ordspråk. For unge lesere kan den utstrakte bruken av ordspråk virke fremmed og unødvendig; ”Hvorfor ikke kalle en spade for en spade?”, som paradoksalt nok er et ordspråk. I sammenheng med ordspråkenes effekt i teksten, vil jeg også se på det jeg ønsker å kalle en *bibelsk diskurs* i *An-Magritt*. Disse to aspektene ved romanens språkbruk mener jeg kan virke meget utfordrende for den unge leseren, men samtidig inneha en viktig funksjon.

An-Magritt har store og vidtspennende innslag av bibelske referanser og allegorier, i det hele en utstrakt *bibelsk diskurs*. Disse forekommer både i fortellerens tale og karakterenes tanker og dialoger. For de aller fleste ungdommer vil dette være relativt fremmed stoff som vil skape motstand i teksten og utfordre en lesning av romanen. Gjennom hele romanen møter leseren referanser til den bibelske fortelling; det er slik et tydelig gjennomgående tema i *An-Magritt*. Mange av disse referansene krever en viss innsikt i den bibelske fortelling: ”Ingen honorerte sannheten med trevde sølvpenning” (Falkberget 1974: 108) og ”[i] den natt da han ble forrådt tok han brødet ---” (Falkberget 1974: 248). Noen av disse referansene vil en del unge kjenne til fra religionsundervisninga i skolen eller kirkelig konfirmasjon, men i den grad de bibelske referansene er særdeles utstrakte i *An-Magritt*, vil enhver moderne leser støte på ukjente referanser. Det vil slik være vanskelig å kunne forstå de meninger som skapes gjennom den bibelske diskursen. Dette skaper et hinder for lesningen og krever mer av leseren for at han eller hun skal fange hele romanens mening.

Man kan se bruken av den bibelske diskursen og ordspråk som et grep i romanen som skaper en desautomatisering av lesningen. Viktor Sjklovskij skriver om denne form for bruk av språket i ”Kunsten som grep”. Her mener han at ”[t]ingene går liksom innpakket forbi oss, vi vet at de er der, utfra det rom de opptar, men vi ser bare deres overflate” (Sjklovskij 1991: 15, 16). Slik snakker han om at ”[a]utomatiseringen fortærer tingene [...]”, og at for å få tilbake den sanne følelsen for tingene, må en bryte denne automatiske persepsjonen (Sjklovskij 1991: 16). Dette, mener Sjklovskij, kan skje i gjennom underliggjøring i kunsten, og gjennom denne kan en frigjøre seg fra persepsjonens automatisme. Videre sier han at ”[...] en finner underliggjørelse overalt der en finner bilde. [...] Hensikten med bildet ikke er å tilnærme dets betydning til vår forståelse, men å frembringe en egen oppfattelse av gjenstanden, et «syn», ikke en «gjenkjennelse»” (Sjklovskij 1991: 20). Sjklovskij sier også at en kan se ”[...] diktning som et hemmet, skjevt språk. Det dikteriske språk er et konstruksjonsspråk” (Sjklovskij 1991: 25). Slik mener jeg *An-Magritt* har et ”hemmet” språk, og gjennom den bibelske diskursen og ordspråkene skapes det bilder, som gjennom å bryte automatikken i vår forståelse kan føre til at vi ser noe mer enn ”tingene” som begreper. Slik kan det at *An-Magritt* framstår så fremmed med tanke på språk bidra til at elevenes lesning slik kan unnvike den automatiske lesningen, og dermed å gi teksten merbetydning. Språket kan slik være en faktor som ”pusher” elevenes grenser for forståelse og persepsjon av teksten. Disse to språkbruksaspektene gjør at elever kan oppleve romanens språk som uvant, men de kan også bidra til å åpne opp en videre og større forståelse av romanen. Elevene kan kanskje slik bevege seg over den ”automatiske” lesemåten, og slik kan teksten kanskje nå bedre inn til dem.

An-Magritt kan tidvis framstå som en sentimental og patosfylt roman. Det er særlig fortellerens skildringer av An-Magritt som kan gå over i det sentimentale feltet. An-Magritt tegnes i et særdeles godt lys av fortelleren: ”Nattefrierne [...] så og hørte alt. Hver eneste sjel – nei rev – som kom og bar smurning og bestiktelser. Men én malmkjører så utpåkarene aldri om nettene – An-Magritt fra Kiempeplassen. Og de tok – den hatten de ikke hadde – av for An-Magritt. Hun holdt sin sti ren” (Falkberget 1974: 293). Fortellerens empati med An-Magritt er særdeles gjennomsiktig, og det er ingen tvil om at An-Magritt er fortellerens store helteskikkelse. Fortellerens stolthet over An-Magritt skinner tydelig gjennom:

Hestekjørerne nibante. En gault: Ø, garp-Magritt! For første gang lød det i An-Magritts ører som et heltenavn. Hovistuten nådde land først. Oksene – én for én – vagget inn i rennen. Hestene tapte. An-Magritt vant – vant over en skugge i sitt eget sinn. Den hette

– garp-Magritt. Om hun så kom til å hete det i Himlen skulle det aldri mer gjøre vondt (Falkberget 1974: 299).

Fortellerens skildringer av An-Magritt bidrar i stor grad til at romanteksten oppfattes som følelsesladet. For en moderne leser kan dette føles fremmed, da teksten har en slik sentimental og inderlig tone. Om en sammenligner med noen av samtidens romaner, med tanke på skrivestil, føles Falkbergets skrivestil overdrevent svulstig og emosjonell. Setter en til eksempel Erlend Loes *Naiv. Super* fra 1996, med sin knappe og nøkterne skrivestil, til sammenligning, føles skrivestilen i *An-Magritt* alderdommelig og sentimental.

Andersen framhever det samme aspektet ved Falkberget: ”Forfattere som har så sterke fortellinger å fortelle, og som forteller dem med så stort engasjement, har lett for å komme nær det sentimentale. Det skjer av og til hos Falkberget” (Andersen 2008: 356). Falkberget er slik en forfatter som skriver sine fortellinger med patos og følelse. Det kan ofte være en god egenskap da det gir leseren større mulighet til å leve seg inn i det som blir fortalt og bli emosjonelt påvirket. For dagens unge lesere kan denne stilen fremstå noe svulstig og overdrevent. Unge i 2012 er vant med en helt annen virkelighet, særlig i media. Gjennom nyheter og mediaverden blir de i dag bombardert med sterke og dramatiske historier fra virkeligheten. Film, tv og dataspill er medier som fenger de unge, og dette er medier som opererer uten filter. Ungdom er vant med disse mediernes noe usentimentale holdning til liv og død, og er på denne måten mer herdet for å bli affektet av dette. Når *An-Magritt* er en roman som i stor grad legger vekt på det sentimentale og inderlige, kan dette være med å skape en større distanse til dagens lesere. Det sentimentale og inderlige i romanen kan slik stå i fare for å virke for svulstig, kunstig og overdådig følelsesbasert. Unge kan slik sette opp et filter som sier at: ”Huff, nei, dette blir for overdramatisert og svulstig for meg”, ”Sånn tenker vi jo ikke i dag!”. Dette kan være med på å sette opp emosjonelle sperrer i lesningen av *An-Magritt*, og slik bidra til å gjøre romanen til noe fremmedartet og dermed irrelevant for en ung leser. Dette bidrar i den fremmedgjøringsprosessen som det selvrelaterende filteret setter i gang hos ungdommer i dag, jamfør Ziehe og hans utfordringstankegang.

Det emosjonelle, patosfylte ved *An-Magritt* gir allikevel en mulighet for innfølelse hos eleven. Selv om dagens medier opererer uten filter og med en usentimental holdning, kan det derfor være bra for ungdom å få trening i empati og innlevelse i andre mennesker. Dette er aspekter som Andersen vektlegger i litteraturundervisninga, jamfør kapittel 2. En evne til empati og medfølelse er noe han setter høyt, og dette er noe han mener vi trenger i dagens samfunn. I tråd med dette perspektivet vil elever i den videregående skole ha godt av å kunne leve seg inn i noe som krever en viss emosjonell innsats og innlevelse. Dette vil være med på

å utvide deres perspektiver og emosjonelle repertoarer. Sett opp mot dannelsingsprosjektet i den norske skolen, vil slike fokus i litteraturundervisninga i skolen være en helt naturlig del. Også Skardhamar trekker fram muligheten litteratur har for å utvide elevens perspektiver. Her snakker hun særlig om muligheten litteratur gir for innfølelse (Skardhamar 2005: 192, 193). Slik jeg tolker det kan dette gi muligheter for at eleven kan utforske seg selv og sine perspektiver og meninger på en følelsesmessig bakgrunn. Dette er en sentral del av det skolen har som mål gjennom dagens læreplan og dannelsingsprosjektet. Jeg gjentar her utdrag fra den generelle delen av læreplanen:

Det fremste mål for utdanning er **utvikling**. [...] Opplæringens mål er å ruste barn, unge og voksne til å møte livets oppgaver og mestre utfordringer **sammen med andre**. [...] opplæringens mål er å utvide barns, unges, og voksnes evner til **erkjennelse og opplevelse, til innlevelse, utfoldelse og deltakelse**. [...] Sluttmålet for opplæringen er å anspore den enkelte til å realisere seg selv på måter som kommer fellesskapet til gode - å **fostre til menneskelighet for et samfunn i utvikling** (Utdanningsdirektoratet 2006: 5, 2,22, min utheving).

Det kommer således fram at egen utvikling og samhandling med andre mennesker er et kjerneperspektiv i læreplanens generelle del. Dette gir legitimering for at de perspektivene som Andersen og Skardhamar kommer med helt klart har noe for seg i skolen, og at et arbeid med *An-Magritt* kan baseres på en slik tankegang. Det har slik noe for seg å kunne overskride ungdommens grenser for hva som er spennende, relevant og aktuelt, da sett i et dannelsings- og utdanningsperspektiv.

6.3 Miljøet i *An-Magritt*

6.3.1 Miljø og samfunn i tekster

I denne delen av avhandlingen vil jeg vektlegge *An-Magritts* miljø og samfunnsskildringer. Som i det foregående, vil jeg her fokusere på hvordan disse aspektene kan tolkes i en lesning av *An-Magritt* i den videregående skole. Et litterært miljø defineres slik; ”[...] en litterær ►persons eller persongruppes omgivelser, ytre livsvilkår og de påvirkninger den blir utsatt for” (Lothe, Refsum og Solberg 2007: 139). Tekstens miljø er slik viktig for karakterene. I kapittel 4 om ungdomsleseren kom det til syne at den litterære karakteren er meget sentral for ungdomsleseren. Når denne er så viktig vil også de rammer karakteren er satt i, eller dens betingelser, altså miljøet, være sentralt for hvordan unge lesere oppfatter et litterært verk. Lothe trekker fram hvordan miljøet i fortellende litteratur står i nær relasjon til handlingsforløpet, persontegningen og det narrative rom (Lothe, Refsum og Solberg 2007: 139). Slik er framstillingen av miljø og samfunn i litteratur en viktig komponent for hvordan

skjønnlitterære tekster forstås. Miljøet utgjør dermed rammen for de hendelser som skildres i en litterær tekst. Som ramme, og dermed betingelse for historien, vil miljø og samfunn ha mye å si for det teksten kan formidle.

Åsmund Hennig har skrevet om klassikers rolle i skolens litteraturundervisning. De betraktningene han gjør seg, mener jeg er relevant for all eldre litteratur, og dens bruk i skolen. Han trekker fram utilgjengeligheten ved språk og miljø i eldre romaner, og skriver:

Utfordringer er jo at en klassiker er et, mer eller mindre, *eldre* verk. Det er vurderinger gjort over tid, som regel flere generasjoner, som gjør at vi etter hvert finner ut om et verk fortjener klassikerstatus eller ikke. Verken språk eller miljø er derfor umiddelbart tilgjengelig for unge lesere, og det vil *alltid* være utfordrende for dem å lese klassikerne (Hennig 2010: 136, Hennigs egen kursivering).

Her peker han på hvordan det at et verk er gammelt, naturlig vil føre med seg utfordringer for en yngre leser i å forstå språk og miljø. Dette nettopp fordi det ligger tilbake i tid.

I kapittel 4 presenterte jeg Appleyards punkter for hva som kjennetegnet ungdomsleseren. Et viktig punkt her var at ungdom ønsker at litteraturen skulle *gjenspeile virkeligheten*. I stor grad kan dette dreie seg om at den verden, samfunn eller miljø fortellingen foregår i, må, på ulike måter, reflektere virkeligheten. Dette betyr at det som vi kjenner som *tekstens miljø* må gjenspeile virkeligheten. Jeg har også trukket fram hvordan også fantasy-sjangeren fenger unge, selv om denne ikke direkte gjenspeiler virkeligheten. Dette, mener jeg, kan skyldes at selv om fantasy-romanenes verden er en fiktiv eller modifisert virkelighet, inneholder den allikevel mange aspekter som framstår som speil av virkeligheten. Her vil jeg særlig trekke fram prosessen det er å vokse opp og verdivalg, spesielt opp mot det gode og det onde. Miljø er slik særlig viktig i den grad det kan speile og tematisere aspekter som ungdom opptas av, i en virkelig eller uvirkelig kontekst.

Skardhamar trekker fram et annet viktig perspektiv på ungdoms lesning. Det er at ungdom ofte betrakter det de leser som virkelighet. Ungdom forstår tekster som refleksjoner av virkeligheten, ikke framstillinger av den. Skardhamar peker på hvordan det er tolkning som står i sentrum i skolens litteraturarbeid: ”Det er legitimt å betrakte og tolke teksten i sammenheng med virkeligheten. Arbeid med skjønnlitterære tekster i skolen er tolkningsarbeid mer enn litteraturforskning [...]” (Skardhamar 2005: 64). Nettopp fordi det er tolkning som står i sentrum for litteraturarbeidet i skolen, og ikke en formell, estetisk analyse, vil det å forstå teksten i forhold til være helt legitimt for en ungdomsleser i skolen. Deres referanseramme for å forstå det de leser vil nettopp være deres egen virkelighet. At ungdom dermed overfører det de leser til deres egen virkelighetsforståelse, er derfor helt naturlig.

Miljøskildringene i *An-Magritt* sentrerer rundt de menneskene som lever rundt og arbeider ved Cornelia smeltehytte. Historien i *An-Magritt* er for øvrig helt fiktiv, selv om den har sterke paralleller til historiske hendelser. Senere i denne delen av avhandlingen skal jeg se nærmere på hvordan miljøet og samfunnet i *An-Magritt* har mye til felles med det samfunnet som eksisterte rundt Røros på denne tiden. I *An-Magritt* følger leseren karakterene fra 1650 til 1667 (Falkberget 1974), og handlingen er slik lagt tilbake i tid. Det historiske perspektivet ved *An-Magritt* var noe forfatteren selv var meget bevisst på, noe Rolv Thesen framhever: ”Falkberget betoner i sin omtale av *Nattens brød* at han gikk til verket fordi han ville vise det samfunnet som først hadde skimtet dagranden av det nye Norge, og **som en arkeolog hadde han i denne romanen gravd seg ned til 1600-tallet**” (Thesen 1959: 99, min utheving). Falkberget har slik vært meget bevisst på *An-Magritt* som et verk med historisk bakteppe. Disse faktorene gjør det helt sentralt å undersøke hvordan *An-Magritt* kan fungere som en historisk roman i skolen.

Den historiske romanen har handlingen, noe selvsagt, lagt tilbake i tid. Lothe sier at den historiske romanen ”[...] ikke bare henter sine hendelser og personer fra historien, men i tillegg tar lar historiske hendelser og tidstypiske spørsmål prege hovedpersonene og den narrative fremstillingen” (Lothe, Refsum og Solberg 2007: 89). Det er slik de sentrale trekkene for den bestemte historiske tida som den historiske romanen vil belyse. Agnes Bøttcher definerer den historiske romanen som en roman hvor ”[...] handlingen er lagt til en tidsperiode som ligger forut for forfatterens egen erfaringshorisont” (Bøttcher 2004: 64). Videre sier hun at det er en konsensus om at ”[...] litterære verker som foregår i perioden før 1900, før dagens besteforeldre generasjon kom til verden, regnes som historiske romaner” (Bøttcher 2004: 64). Med *An-Magritts* handling lagt til 1600-tallet er den, etter Bøttchers definisjoner, en historisk roman.

Bøttcher påpeker også hvordan historiske romaner ofte ”[...] representerer en ambisjon om å fortelle historien om et kollektiv, nasjonen, staten eller folket” (Bøttcher 2004: 64). Dette er et trekk som også kommer til syne i *An-Magritt*, også her finnes det mange aspekter som er knyttet til en mer kollektiv framstilling av samfunnet rundt smeltehytten. Dette er også et perspektiv som det er meget interessant å se hvordan kan fungere i klasserommets forståelse av miljøframstilling i *An-Magritt*.

6.3.2 Relevans i romanens miljø og samfunn

Min mening er at romanens multikulturelle innslag kan brukes for å skape en parallell til dagens multikulturelle Norge. Dette kan være et aspekt ved romanen som kan være med på å

vekke en gjenkjennelse i elevene. På tross av at Grópa-samfunnet er et lukket samfunn, vil jeg hevde at det er et meget multikulturelt samfunn. Det inneholder mange ulike folk, med mange ulike nasjonaliteter. Jeg har allerede nevnt tyskerne Jürgen og Johannes, dansken Cimber og svensken Hedstrøm. Det kommer slik til syne at det finnes mange internasjonale innslag i det likevel så lukkede samfunnet. Verden utenfor Grópa angår ikke majoriteten av karakterene i *An-Magritt*, men i stor grad er verden utenfor kommet inn i det lille samfunnet. Impulser utenfra har kommet med de personene som er blitt en del av det nye industrisamfunnet: ”Konstknekten talte forståelig lakei-dansk. [...] Pliktsfogden – som skjønnte et sammensurium av tysk og hollandsk fra opphold ved smeltehyttene lenger sør i landet – nødtes oversette hvert eneste ord. Og han fusket når det måtte til” (Falkberget 1974: 21). Det er slik tydelig i *An-Magritt* at miljøet er preget av mange ulike mennesker og nasjonaliteter.

Jeg mener dette multikulturelle trekket ved *An-Magritt* kan være en spennende og nyttig innfallsvinkel til en lesning av romanen i den videregående skolen. Læreplan vektlegger også multikulturelle perspektiver, og læreplanen for norsk presiserer i *Formål med faget* viktigheten av slike perspektiver:

Internasjonale perspektiver i norskfaget kan bidra til å utvikle kulturforståelse, toleranse og respekt for mennesker fra andre kulturer. [...] I denne sammenheng byr norsk kulturarv på et forråd av tekster som kan få ny og uventet betydning nettopp når kommunikasjonen får nye former og perspektivene utvides (Utdanningsdirektoratet 2010).

Læreplanen peker her på hvordan litteraturen kan få ny betydning når perspektivene utvides. En lesning med vekt på det multikulturelle kan nettopp gi nyttige perspektiver opp mot det multikulturelle Norge dagens ungdom lever i. Videre trekker læreplanen også fram kulturforståelse, toleranse og respekt for mennesker fra andre kulturer. Dette vil være viktige aspekter i en lesning som har multikulturalitet som perspektiv.

En slik lesning av *An-Magritt* kan skape en gjenkjennelse i dagens ungdom. Dette fordi det kan gi en gjenklang til den verden de lever i i dag. Slik kan kanskje romanen oppleves som mer dagsaktuell og spennende for en leser i 2013. Samtidig kan en slik lesning være med på å vise hvordan Norge lenge har vært et land bestående av mange nasjonaliteter. Dette kan bidra til bedre forståelse for dagens multikulturelle Norge og bidra til mer toleranse for andre etniske grupper. *An-Magritt* er ofte blitt forstått som lokal heimstaddiktning (Andersen 2006: 166). Som jeg tidligere har trukket fram, kan særlig språkføringen i *An-Magritt* være en utfordring for elever med annet morsmål enn norsk. Ved å fokusere på Grópa-samfunnet som et samfunn med multikulturelle innslag kan en kanskje skape en større

relevans for elever med en annen etnisk bakgrunn. Et slikt perspektiv på lesningen kan være med på å utvide horisontene til ungdom, og åpner opp det litteraturdidaktiske rommet romanen kan leses innenfor. Dette vil ytterligere bidra til en større bevissthet hos ungdommen, som klart kan settes i sammenheng med dannelsingsprosjektet. Det kan åpne opp deres horisonter og skape en større innsikt og erkjennelse.

6.3.3 Distanse i romanens miljø og samfunn

Først og fremst skildrer *An-Magritt* et helt ukjent miljø for ungdom i dag. Miljøet som skildres er lagt til slutten av 1600-tallet, og er slik meget vanskelig for ungdom å relatere til i dag. Kirka og presten har meget stor makt i samfunnet som skildres. Et svært talende eksempel er Kiempe-Anes straff for utukt:

Kiempe-Ane skulle i dag *stå kirkens* disiplin for leiermål med gevorbnere Ole Soldat.[...] Vergen leide Ane lempelig til pelen og kneppet nestingen rundt halsen hennes. Han våget ikke – for å tekkes presten – la være å spytte synderinnen i ansiktet. Tvi skamme deg, Ane! Vær sjelegla at du slepp å stå nakjin i kjerkdøren (Falkberget 1974: 9, 10, Falkbergets egen kursivering).

Denne staffen fører til så stor nedverdiggelse for henne at hun tar sitt eget liv: ”Kiempe-Ane mistet vett og forstand den søndagen. [...] Neste kirkehelg mens det ringte til sjelefrelse kastet Ane seg ut i Eafossen. Hun skulle etter loven stå i skampelen under tre messer” (Falkberget 1974: 13). Kirka spiller slik en stor rolle i samfunnet som skildres i *An-Magritt*. Den har en overordnet autoritet og er den viktigste korreksinstans. I dagens samfunn har kirka en helt annen rolle i folks liv. Ungdom kjenner kirka kanskje best fra kikrelig konfirmasjon. Kirka håndhever ikke de strenge reglene som før, den har blitt mer liberal. Barn utenfor ekteskap er blitt dagligdags, og det er blitt ”normalt” å være ung alenemor i dag. Den strenge, tuktede kirka er derfor noe ungdom kun har lest om i historiebøkene, og dette vil derfor være et aspekt ved *An-Magritt* som vil stå fjernt fra norske ungdommer i dag. Det kan slik være vanskelig å kunne relatere til en kirke som er så til stede i folks liv.

Selv om *An-Magritt* framviser et samfunn på tur inn i en mer moderne tid, er det framdeles et førindustrielt samfunn som skildres. Det er på denne måten en helt annen tid og virkelighet som skildres. Over viste jeg hvordan Appleyard pekte på at ungdom ønsket at det de leste skulle framstå som virkelighet. Min tanke er at ikke alle ungdommer stiller med den nødvendige ballast som kreves for å forstå samfunnet i Grópa som *virkelighet*. Det at det er så fremmed vil kunne føre til at de ikke kan ”overføre” det til sin forståelse av virkelighet, og

dermed miste interessen på grunn av dette. Samfunnskildringene vil dermed framstå som for fjerne for ungdom at de avviser det som *virkelighet*, altså deres forståelse av virkelighet.

Samfunnet rundt Cornelia smeltehytte et lukket samfunn. På tross av de utenlandske karakterene; den svenske kullfogden Hedstrøm, de tyske knektene Johannes og Jürgen og den danske kullannammeren Cimber, er samfunnet i Grópa relativt lukket. Det er få nyheter fra verden utenfra. Interessen for storpolitiske hendelser er liten, og det disputeres gang på gang hvem som er konge over Danmark-Norge for tiden:

En åndsfattig husmann spurte: Er'n Christian kvart konge ennå? Og en rødskjegget oksekjører svarte; Han tok'n Gammel-Erik for sytten år sea! Ny gaplatter. De kjeglet lenge og sint om hva kongen nå egentlig het. Inntil Cimber – den danske dreng – fikk ordet og sa: Vor majestet heder skam Fredrik d.III.! (Falkberget 1974: 37).

Miljøet som skildres i *An-Magritt* sentrerer rundt smeltehytten og kirken, og impulsene fra omverden er dermed få. I *An-Magritt* er kirka der hvor sladra går og folk treffes, i dag bruker vi Facebook. Fotposten er raskeste måte å få brev rundt, i dag har vi e-post og sms. An-Magritts okse er tidens muskelmaskin, i dag har vi biler og store maskiner. I dagens samfunn med internett, e-post og mobiltelefoni er verden tett knyttet sammen. Det er slik et hav av utvikling som ligger mellom An-Magritts verden og den verden norske ungdommer i dag lever i. Det er slik ikke vanskelig å forestille seg hvordan det for norsk ungdom per 2013 kan være utfordrende å relatere seg til den verden som framstilles i *An-Magritt*.

Innledningsvis i dette delkapitlet tok jeg for meg den historiske romanen og dens kjennetegn. Der trakk jeg fram hvordan denne har sin handling lagt tilbake i tid. *An-Magritt* kan leses som en historisk roman. Den har sin handling lagt til siste halvdel av 1600-tallet og omtaler hendelser som historisk sett betegner denne perioden: ”Vinteren 1665. [...] Dyr og menneske kjempet” (Falkberget 1974: 25, 33). Ikke bare er fortellingen om An-Magritt lagt tilbake til 1600-tallet, men den tematiserer også helt tydelig tidens historiske hendelser. Dette historiske trekket ved *An-Magritt* preger alle de aspekter som jeg tidligere har vurdert og drøftet, som karakteren An-Magritt og romanens språk og form. *An-Magritt* slik er en historisk roman som tydelig både omhandler og tematiserer 1600-tallet, altså ikke et ”nå”, men et ”da”. Som drøftet i kapittel 1, i tråd med begrepet subjektiv relevans og samtidslitteraturen, så jeg på spennet mellom ”nå” og ”da”, ”vårt” og ”ikke-vårt”. Her vil elevenes interesse og engasjement ligge hos det som bekrefter dem selv, altså ”nå” og ”vårt”. Det er slik tydelig at *An-Magritt* som en historisk roman, slik vil skape motstand i elevene, og framstå som irrelevant for deres livsverden. For å unngå en egosentrisk utviklingsprosess for

de unge i skolen i dag, mener jeg det er helt nødvendig å introdusere dem for det som ikke er ”nå” og ikke ”vårt”. Sett opp mot danningsperspektivet er det avgjørende at det finnes impulser i skolen som søker å overskride det bekreftende og subjektivt relevante i eleven, og dermed kan bidra til en utvikling gjennom utvidelse av elevens perspektiver.

Selv om romanens hovedpart handler om ungjenta An-Magritt, skildrer også romanen inngående de mennesker og folkegrupper som finnes i Grópa-samfunnet. Tidvis forlater fortelleren An-Magritt, og fokuset legges i enkelte kapitler fullstendig på samfunnet og menneskene rundt. Kanskje er enkelte kapitler slik preget av en mer kollektiv framstilling av historien. Thesen påpeker også dette perspektivet ved *Nattens brød*: ”Den er – særlig på grunn av hovedpersonen – «mindre» kollektiv enn «Christianus Sextus». Med den gir et broket og levende bilde av miljøet i Grópa(sic) og deromkring [...]” (Thesen 1959: 194). Jeg mener det kan være spennende og nyttig å se *An-Magritt* i et slikt perspektiv, da med fokus på hvordan deler av romanen framstiller samfunnsgruppen(e) rundt Grópa.

Det er et *helt samfunn* som skildres, og alle grupper kommer til syne:

--- Ja så ble avgrunnen Grópa å likne med Noas ark. Her kom settvedhuggere, kølbrennere, konstknekt, byggmestere, belgmakere, smeltere, stemknekt, hyttesmeder, stybknabere, murere, pliktgeseller, hester, bønder, bøxelmenn og radmagre og langhårete husmenn. Gnisten fra helvete slo ut i veldige luer (Falkberget 1974: 18).

Alle sosiale lag kommer fram i *An-Magritt*, også det øvre lag. Presteskikkelsen er en sentral skikkelse, og det er en høyst sympatisk prest som framstilles: ”Katekistasjonen ble ingen moro. [...] Han var for slapp – nypresten” (Falkberget 1974: 166). Av andre øvrighetsskikkelser i Grópa-samfunnet er smeltehyttens ”ledelse” godt skildret. Her gis et overblikk over smeltehyttens daglige drift: ”Hver lørdag [...] veiet de i degnen Cimbers overvær ukens kåppårutvinning. [...] Vektene falt sjelden gledelig ut. I nedslående manquementer førte hytteskriveren inn i rapporten et passende beskjedent forskudd på senere oppveining” (Falkberget 1974: 114). Slik får leseren et tydelig innblikk i de øvre lag av samfunnet.

Tydeligst skildret er det sosiale laget An-Magritt selv hører til, nemlig kullkjørere, bønder og leilendinger. Her skildres denne gruppens slit og fattigdom: ”Leilendinger og husmenn slaktet. Kuer og kalver repet de ned blodete malmsleder. Besetningene svant inn. Hvem torde legge til med mer krøtter enn de kunne fø fram. [...] Istedetfor penning kom fattigdom. Velstanden de fablet om ble til armod” (Falkberget 1974: 113). An-Magritt blir en tydelig representant for denne gruppen.

Til syne kommer også samfunnets nedre lag. Representanter for disse er blant annet Filip og Pistolen. Filip er sønn av en død taterkvinne "[...] der kreperte i prestegårdsfjøset under hr. Mikjels embedstid" (Falkberget 1974: 138). Han har slik det verste utgangspunktet for sitt liv. Filip blir en representant for disse lave gruppene i samfunnet: "Fantejagere og ståarkonger drev tatere og kjedelflikkere i flokkevis oppad daler og nedad fjell. I utlauer lå deres gjenglemte oldinger og spebarn nedgravd i høiet. Først utpå vårparten – når lauvet spratt – kom likene i jorden uten følge og klokking" (Falkberget 1974: 138). Leseren får også høre om sjuåringen Pistolen, som stiller med de verste kort på hånden for sitt liv:

Pistolen var uten foreldre og hjemsted i verden. En slektsløs legdegutt. Hans trøstesløse liv angikk ingen. Nei ingen og alle. Næringe husmødre dryppet lut i melken hans for å krympe tarmene. Han – og alle legdeonger – levde i lus og lort. [...] Hver natt gråt og frøs han i søvne. Hadde han hørt et eneste trøstens ord i noen munn? Tre fingrer i været: Aldri! (Falkberget 1974: 204).

Pistolen utgjør en figur som det er lett å få empati med da hans situasjon skildres så inngående. (Dette kan også knyttes opp til Andersens oppøving av empati i litteraturundervisninga.) En kan gjennom disse utdragene se at det er et sammensatt samfunn som skildres fra topp til bunn i *An-Magritt*.

Den dyptgående skildringen av de ulike samfunnslagene, mener jeg viser hvordan Falkberget har vært opptatt av å framstille samfunnet han skaper som en *helhet*. Det er slik totalbilde av Grópa-samfunnet som skapes i *An-Magritt*, og Falkberget har laget dyptgående skisser av alle tidens folk. Med et stort persongalleri og et mylder av folk fra alle samfunnslag, framviser *An-Magritt* et gjennomført tidsbilde av samfunnet som helhet. Det at samfunnet som helhet opptar så stor plass mener jeg, som Thesen, gjør at *An-Magritt* kan forstås som en roman med sterke kollektive trekk. Jeg mener at en slik kan se handlingen i *An-Magritt* på to plan. Det ene er det mer personlige plan som sentrerer rundt An-Magritt, med vekt på hennes utvikling, og det andre er det større samfunnsmessige plan som sentrerer rundt smeltehytten og samfunnet som helhet. På bakgrunn av dette mener jeg det er helt legitimt å betrakte *An-Magritt* som en roman med sterke kollektive innslag.

Hvordan vil så ungdom reagere på de sterke kollektive innslagene som *An-Magritt* framsyner? For mange vil nok det sterke kollektive preget i romanen være vanskelig å relatere til. Penne mente, jamfør kapittel 4, at ungdom å ønsker ha individet i fokus i litteraturen (Penne 2001: 304). For ungdom vil det slik ligge nærmere å kunne relatere til An-Magritt som individ. Dette perspektivet har jeg allerede sett nærmere på i kapittel 6.1, hvor jeg betraktet hvordan *An-Magritt* kunne ses som en dannelsesroman, og hvordan dette kunne bidra til at

unge fikk en følelse av subjektiv relevans da det angikk et individ i utvikling. Slik kan nok det at *An-Magritt* preges av store kollektive innslag virke i motsatt retning, ved at ungdomsleseren kan føle at de mister det nære og individuelle perspektivet, som Appleyard mente ungdom ønsker å gå opp i. Dette kan være et aspekt som kan skape distanse til ungdomsleseren og skape motstand i lesningen.

7.0 Avslutning

I denne avhandlingen har jeg ønsket å se nærmere på hvordan vi i skolen i dag arbeider med skjønnlitteratur. Her har jeg særlig villet undersøke aspekter knyttet til hvilken litteratur lærere i den videregående skolen bruker i litteraturundervisninga. Sentrale spørsmål var: Hvilken litteratur brukes, og hvilke argument framsettes for dette valget? I avhandlingens kapittel 1 tok jeg innledningsvis for meg dannelsingsprosjektet i den norske skolen, og så på hvordan dette har elevens utvikling som kjerneverdi. Videre så jeg på hvordan lærere velger å arbeide med litteratur som baserer seg på elevens interesser og premisser. Som eksempel på denne tendensen trakk jeg fram Smidts begrep subjektiv relevans. Smidts litteraturdidaktiske retning baserer seg på en grunnleggende forståelse av at den litteraturen en arbeider med i skolen, bør være den som engasjerer og interesserer elevene personlig. Det skal slik være en litteratur som er gjenkjennelig og bekreftende for eleven og dens liv.

Videre så jeg på hvordan samtidslitteraturen kan være et naturlig valg på bakgrunn av Smidts begrep. Her vektla jeg hvordan samtidslitteraturen i stor grad kun forholder seg til vårt eget ”nå”, altså som tid og tilstand, og bekrefter kun ”oss selv”. Dette vil altså være det som er relevant for elevene. I tråd med dette pekte jeg på begrensninger ved samtidslitteraturen, og uttrykte en bekymring over hvordan dette kan skape en mangel på felles referanserammer i samfunnet. Dernest trakk jeg fram hvordan kanoniserte tekster og forfattere ofte er løsningen for å skape en balanse til samtidslitteraturen. Også her vurderte jeg muligheten for at disse tekstene i stor grad kan være en del av vårt ”nå” og ”oss selv”, da de er omskiftelige vurderinger gjort fra *vårt* historiske ståsted. Disse vil slik også bekrefte oss selv. Som en kritikk mot denne elevsentrerte og nåtidsbekreftende tendensen henviste jeg til Ove Skarpenes og hans tanke om den norske skolens ”pedosentrisme”, som han mener har skapt et relevanskrav i skolen. Han peker på farene ved å ta den subjektive erfaringen og den personlige gjenkjennelsen i eleven for alvorlig.

Det er på bakgrunn av dette litteraturdidaktiske resonnementet min avhandling er skrevet innenfor. I kapittel 1 skisserte jeg slik opp et litteraturdidaktisk spenningsfelt; mellom Smidts begrep subjektiv relevans og Skarpenes sin tanke om ”pedosentrisme” i den norske skolen. Mer konkret er min avhandling skrevet på bakgrunn av spennet som finnes mellom det nye og det gamle i skolens litteratur, mellom det bekreftende og det utfordrende, mellom det elevsentrerte synet og det utviklingsorienterte dannelsingsperspektivet. Det er disse motsetningene som gjør seg gjeldende i et av norskfagets viktigste spørsmål: Hvordan arbeide med skjønnlitteratur i skolen i dag? Min problemstilling har derfor vært: Hvordan kan en

lesning av Falkbergets *An-Magritt* fungere i klasserommet, i spennet mellom gjenkjennelse og utfordring?

Jeg ønsket i denne avhandlingen å ta for meg *An-Magritt* av Johan Falkberget for å drøfte og vurdere dette spørsmålet. Dette fordi *An-Magritt* ikke er samtidslitteratur da den er skrevet i 1940, og jeg anså *An-Magritt* som en roman som framsto som perifer i dag, altså utenfor kjernen av norsk kanonlitteratur. I avhandlingen har jeg også gjort rede for Falkberget og hans rolle som forfatter, da han ikke innehar en tydelig klassikerrolle i dag. *An-Magritt* står slik langt fra det som ved første øyekast kan tenkes å engasjere unge lesere og gi dem en følelse av subjektiv relevans og gjenkjennelse. Som en bakgrunn for min didaktiske vurdering og drøfting av *An-Magritt*, tok jeg for meg noen sentrale litteraturdidaktikere. Andersens, Aases og Kampps didaktiske perspektiver dannet et teoretisk grunnlag for denne avhandlingen. Andersens perspektiver har vært særs viktige for avhandlingens drøfting. I tillegg har jeg brukt sentrale perspektiver fra Ziehes ungdomsforskning, som har gitt avhandlingen en god forankring når det gjelder ungdoms måte å forholde seg til verden. Jeg har også villet skissere litteraturundervisningas mål i skolen i dag, da gjennom både den overordnede generelle delen av læreplanen og læreplanen i norsk. Dette har gitt en god basis for å kunne drøfte skjønnlitteraturens rolle i skolen, og dermed se hvilket grunnlag en eventuell bruk av *An-Magritt* i skolen har.

Mitt metodegrunnlag har jeg også gjort rede for, og pekt på ulike sider ved dette. Som en avhandling skrevet som en *litteraturdidaktisk vurdering*, har jeg derfor intet empirisk datamateriale å henvende meg til. Dette gjør at jeg i denne avhandlingen kun kan gjøre kvalifiserte antagelser. I denne sammenheng pekte jeg på hvordan de vurderingene jeg her har gjort meg, kan sammenlignes med de vurderinger norsklæreren gjør seg før han/hun setter i gang et skjønnlitterært arbeid i skolen. Gjennom dette mener jeg at min avhandlings metode er tett knyttet til praksis i den norske skolen og det arbeid norsklærere gjør der. Jeg håper at mine vurderinger, gjennom mitt teoretiske grunnlag og lærererfaring, kan oppleves som reflekterte og begrunnede, og ikke minst, spennende og nyttige.

I avhandlingens hoveddel har jeg, gjennom en lesning av *An-Magritt*, søkt å belyse ulike aspekter ved romanen som vil være sentrale for bruk i den videregående skolen. Jeg har her valgt ut aspekter ved romanen som tydelig inntar en posisjon i det spenningsfeltet min avhandling er skrevet innenfor; spennet mellom det kjente og ukjente, det bekreftende og det utfordrende. Her har jeg valgt tre aspekter som jeg kort vil oppsummere. Disse er *An-Magritt* som karakter, romanens språk og form og romanens miljø. Det skal igjen presiseres at disse er valgt nettopp av det de vil være naturlige aspekter å trekke fram i en lesning i den

videregående skoles norskfag. Jeg har ønsket å vurdere og drøfte hvilke komponenter i de ulike aspektene som taler for en gjenkjennelse og kan oppleves som subjektivt relevant for elevene, og hvilke som vil yte en motstand og slik oppleves fremmede, ukjente og dermed irrelevante.

Det er mange trekk ved *An-Magritt* som kan trigge en subjektiv relevans i eleven og dermed skape en større interesse for romanen. I hoveddelens første del; An-Magritt som karakter, kom det fram at karakteren var særst viktig for ungdomsleseren. Her pekte jeg på flere trekk ved An-Magritt som karakter som jeg mener kan tale for en gjenkjennelse eller opplevelse av relevans i eleven. Det var her sentralt hvordan An-Magritt gjennomgår en oppvekstprosess gjennom romanen, og hvordan dette kan ses som en parallell til den oppvekstprosessen som elevene i videregående selv gjennomgår. Når det gjelder muligheten for relevans i formen og språket i *An-Magritt* så jeg på ulike sider av romanen. Her trakk jeg fram bruken av dialekt for elever i Trøndelagsfylkene, *An-Magritt* som en dannelsesroman og romanen som et sterkt eksempel på etisk realisme. Videre pekte jeg på hvordan romanens bruk av ironi og lette sarkasme kan være med på å fenge unge lesere. Til sist så jeg på hvordan romanens miljø, som er lagt til 1600-tallets Trøndelag, kan appellere til norske ungdommer i dag da den i stor grad portretterer et multikulturelt miljø.

Alle disse aspektene jeg trakk fram kan skape en interesse i eleven og dermed gjøre dem mer engasjert i lesningen av romanen, i tråd med Smidts begrep subjektiv relevans. De kan slik føle at den i større grad angår dem. Ved å tenne en interesse i dem, kan en lede de inn i et verk som ved første øyekast vil framstå som lite subjektivt relevant og lite interessent for norske ungdommer i dag. En ser likevel at det finnes tydelige trekk ved romanen *An-Magritt* som kan være med på å skape en interesse i eleven, på tross av dens status som en eldre roman som i stor grad står utenfor sentrum av den norske litterære kanon i dag. Jeg påpekte tidligere i avhandlingen min personlige oppfatning av at få unge mennesker i dag har lest noe av Johan Falkberget. Egen erfaring tilsier at de som har lest noe i skolen av Falkberget er godt voksne mennesker eller har hatt lærere som selv var særlig engasjerte i Falkberget, da gjerne med et lokalt tilsnitt. Det har slik vært ekstra spennende å vurdere *An-Magritt* didaktisk, og gjennom dette kunne se at det finnes aspekter ved den som kan vekke interesse blant unge mennesker.

Jeg har også villet belyse de aspekter ved *An-Magritt* som vil by på utfordringer for en ung leser i dag. Det er sider ved romanen som ikke vil tiltale unge lesere og slik vil virke *mot* leserens engasjement og interesse for romanen. Dette fordi den vil føles fremmed eller ikke subjektivt relevant. Her har jeg trukket fram karakteren An-Magritts slit som malmkjører og

hennes mangel på en familie og venner, alt i alt et støttende nettverk. Når det gjelder språk har jeg vist hvordan *An-Magritts* språk, gjennom bokmålsnorm, dialekt og fremmedspråk, kan skape utfordringer i lesningen av romanen. Dette vil være elementer som arbeider mot at eleven skal finne noe som bekrefter seg selv og sitt. Videre har jeg trukket fram romanens forteller og hvordan den er tydelig tilstede i fortellingen med kommentarer som styrer lesningen. Jeg har også sett på hvordan bruken av ordspråk og det jeg har kalt en bibelsk diskurs, skaper motstand i romanens språkføring. Dette vil være enda vanskeligere for en ung leser uten stor erfaring med kompleks språkføring. Det siste aspektet innenfor form og språk jeg har vektlagt er hvordan *An-Magritt* kan framstå som en sentimental og patosfylt roman, som skaper et alderdommelig preg, som naturligvis ikke lett appellerer til ungdom. Innenfor aspektet romanens miljø har jeg sett på samfunnet *An-Magritt* lever i og hvordan det er et førindustrielt, førmoderne samfunn, og her særlig hvordan kirka spiller en så stor rolle. Videre har jeg tatt for meg hvordan samfunnet i *An-Magritt* er et lukket samfunn, på tross av at det er et samfunn med store multikulturelle trekk. Til sist har jeg sett på hvordan *An-Magritt* kan leses som en historisk roman, og hvordan denne har sterke kollektive trekk, begge aspekter som vil tale mot at ungdomslesere lett kan fatte interesse for romanen.

Det er således mange aspekter ved *An-Magritt* som karakter, romanens språk, form og miljø som vil være utfordrende for en ung leser å forholde seg til. De vil helt klart skape en følelse av irrelevans i eleven, da det er så mange aspekter som vil stå fjernt fra elevens eget liv. Elevene vil ha vanskelig for å kunne relatere til mange av *An-Magritts* sider, og i tråd med Ziehes begrep *selvrelatering* vil de kanskje finne *An-Magritt* å være en helt irrelevant roman fra et ungdomsperspektiv.

Jeg har gjennom denne avhandlingen allikevel forsøkt å drøfte hvordan de fremmede aspektene ved *An-Magritt* kan ha noe for seg. På bakgrunn av det teoretiske grunnlaget lagt i kapittel 1 og 2, mener jeg det finnes sterke argumenter for at også det fremmede og det subjektivt *irrelevante* skal ha en naturlig og nødvendig plass i litteraturundervisninga i den norske skolen. Her har jeg særlig trukket fram hvordan læreplanen, både generell del og fagspesifikk del for norskfaget, vektlegger et dannelsesperspektiv. I denne avhandlingen har jeg forstått dette dannelsesperspektivet med sterkt fokus på personlig utvikling, menneskelig samhandling og utvidelse av egne perspektiver og horisonter. I tråd med dette har jeg vist hvordan det fremmede og det urelaterbare kan ha en nødvendig funksjon i norskfaget i skolen i dag.

Det er vekselvirkningen mellom det subjektivt relevante og det fremmede som jeg her har ønsket å tale for. Jeg har gjennom avhandlingen tatt for meg både aspekter ved romanen

som tydelig kan skape en følelse av gjenkjennelse og relevans i eleven, og samtidig belyst de sidene som vil skape en motstand i eleven. Videre har jeg vektlagt de positive sidene ved å igangsette de bekreftende tendensene i eleven, nemlig ved å fokusere på hvordan dette kan skape interesse og engasjement for lesningen. Om elevene ser at romanen *An-Magritt* kan ha trekk ved seg som oppleves som subjektivt relevant, eller byr på paralleller til deres egen virkelighet, kan dette bidra til engasjement og interesse i arbeidet med romanen. Jeg har i denne avhandlingen særlig vektlagt det subjektivt relevante som en viktig *inngangsbillett* til litteraturens rom. På denne måten mener jeg, på tross av en noe kritisk holdning, at Smidts begrep subjektiv relevans har noe for seg i arbeidet med litteratur i skolen. Da særlig som en igangsetter og interesseskaper. Dette mener jeg kan være en meget fornuftig og nyttig måte å forholde seg til begrepet subjektiv relevans.

Samtidig mener jeg at også det fremmede og subjektivt irrelevante kan ha en viktig rolle i litteraturundervisninga. Det har jeg særlig knyttet til dannelsesperspektivet i den norske skolen. Her har jeg lagt vekt på hvordan det å utfordre og overskride de personlige preferansene og referansene ungdom sitter inne med, kan være med på å åpne deres horisonter og gi dem nye perspektiver. Thomas Ziehes perspektiver på ungdom og deres selvrelatering har også gitt en god bakgrunn for å hevde at skolen må bygge på *mer* enn det bekreftende for eleven. Dette har jeg ment er en viktig komponent i dannelsesprosessen unge skal gjennom i den norske skolen, og viktig for å unngå en egosentrisk (ut)danning. Dette har jeg også knyttet opp til særlig Andersens perspektiver som tar for seg utviklingen av empati, forestillingsevne og globale perspektiver.

Jeg mener særlig det fremmede bør ha en sentral rolle i litteraturundervisninga. Tett knyttet opp til det dannelsesperspektivet som kommer til syne både i læreplanen og hos Aase, mener jeg utvikling for eleven står i sentrum. Om en kun skal innskrenke seg til det som oppleves som kjent og bekreftende, altså subjektivt relevant, vil en, i et utviklingsperspektiv, holde seg *på stedet hvil*. Det skjer ingen virkelig utvikling eller danning om en stadig skal kretse om det som er kjent for eleven. Dette krever nye impulser.

Det å overskride det bekreftende og kjente for eleven, krever en innsats. Slik må også eleven selv være en virksom kraft i sitt eget utviklingsarbeid. Utvikling skjer ikke i et vakuum. Det kreves både aktive krefter utenfra, fra læreren og de tekstene han/hun bruker, og ikke minst, en indre interesse og ønske om utvikling fra eleven selv. Jeg mener læreren kan virke som en aktiv kraft utenfra som leder elevene inn i litterære territorier som overskrider deres personlige referanser og deres begrensninger til denne. Samtidig må eleven selv være en aktiv deltaker i sin egen utviklingsprosess, sett opp mot dannelsesperspektivet. For å tenne en

interesse i eleven mener jeg det subjektivt relevante for eleven kan nyttes med stor fordel. Om en tenner en slik interesse i eleven, kan dette skape en følelse av relevans og dermed vil kanskje eleven selv kunne bli en mer aktiv deltaker. Dette gjør igjen lærerens jobb med å introdusere fremmede elementer for eleven, lettere da eleven slik har satt *døra på gløtt* til det litterære rommet og dets muligheter. Det er slik tydelig at min innstilling til norskfagets litteraturarbeid baserer seg på en tydelig, men viktig, vekselvirkning mellom et ”nå” og et ”da”, det kjente og det ukjente, det gjenkjennelige og det utfordrende.

Jeg håper at denne avhandlingen og dens litteraturdidaktiske refleksjoner kan være en inspirasjon til lærere til å arbeide med eldre, mer fremmed skjønnlitteratur i skolen. Videre håper jeg at jeg gjennom denne avhandlingen har fått frem spennende perspektiver på arbeidet med skjønnlitteratur i skolen, og forhåpentligvis kan dette inspirere andre norsklærere til å utforske eldre skjønnlitteratur i klasserommet. Jeg har i denne avhandlingen ønsket å vise at selv om romanen *An-Magritt* står fjernt fra den litteratur som mer direkte egner seg for subjektiv relevans hos elevene i klasserommet, som for eksempel samtidslitteraturen, kan den allikevel ha mye å i en klasseromssammenheng i den norske videregående skolen.

Litteraturliste

- Aase, Laila. 2005. "Norskfagets dannelsingspotensial i fortid og samtid." I A.J. Aasen og S. Nome (red.): *Det nye norskfaget*. Oslo: Fagbokforlaget/LNU.
- Aaslestad, Petter. 1999. *Narratologi. En innføring i anvendt fortelle teori*. Oslo: LNU/Cappelen.
- Aaslestad, Petter og Erik Bjerck Hagen. 2007. *Den Norske litterære kanon 1900-1960*. Oslo: Aschehoug.
- Amdam, Per. 1995. "Ny realisme. Historie og samtid." I E. Beyer (red.): *Norges litteraturhistorie - fra Hamsun til Falkberget*. Oslo: Cappelen.
- Andersen, Per Thomas. 2006. "Gruven. Den edle malm og menneskeslaget." I P.T. Andersen (red.): *Lesing og eksistens. Festskrift til Otto Hageberg*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag.
- Andersen, Per Thomas. 2008. *Norsk litteraturhistorie*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Andersen, Per Thomas. 2011 *Hva skal vi med skjønnlitteraturen i skolen?* Hentet fra: http://www.norskundervisning.no/index.php?option=com_content&view=article&id=215:per-thomas-andersen&catid=49:nr-2-2011-nytteverdi-og-vidunderkraft&Itemid=27 Nedlastet 11.10.2011.
- Appleyard, J. A. 1991. *Becoming a Reader. The Experience of Fiction from Childhood to Adulthood*. Cambridge/New York: Cambridge University Press.
- Bakhtin, Mikhail. 1981. "From the Prehistory of the Novelistic Discourse." I M. Holquist (red.): *The Dialogic imagination*. Austin: Texas UP.
- Beyer, Edvard og Harald Beyer. 1978. *Norsk litteraturhistorie*. Oslo: Aschehoug.
- Beyer, Harald og Edvard Beyer. 1996. *Norsk litteraturhistorie*. Oslo: Tano Aschehoug.
- Birkeland, Tone, Gunvor Risa og Karin Beate Vold. 2005. *Norsk barnelitteraturhistorie*. Oslo: Samlaget.
- Bjorvand, Agnes-Margrethe og Elise Seip Tønnesen. 2002. *Den andre leseopplæringa - Utvikling av lesekompetanse hos barn og unge*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Bloom, Harold. 1996. *Vestens litterære kanon*. Oversatt av J.B. Gundersen. Oslo: Gyldendal norsk forlag.
- Bokklubben. 2011. "Tall og fakta". Hentet fra: <http://www.bokklubben.no/SamboWeb/side.do?dokId=585408>. Nedlastet: 09.01.2013
- Bokmålsordboka. 2010a. Oppslagsord "Samtid". Hentet fra: <http://www.nob-ordbok.uio.no/perl/ordbok.cgi?begge=+&ordbok=bokmaal&s=n&alfabet=n&renset=j&OPP=samtid>. Nedlastet: 10.09.2012
- Bokmålsordboka. 2010b. Oppslagsord "Skarn". Hentet fra: <http://www.nob-ordbok.uio.no/perl/ordbok.cgi?OPP=skarn&begge=+&ordbok=begge>. Nedlastet: 03.03.2013
- Bøttcher, Agnes. 2004. "Møte med fortiden. Essay om den nye historiske romanen." *Bokvennen* no. nr.4 - 2004.
- Claesdotter, Annika. 2011. "Vill utmana ungas världar". Hentet fra: www.lararnasnyheter.se/print/slojdforum/2011/05/11/vill-utmana-ungas-varldar. Nedlastet: 25.10.2012
- Døhl, Einar. 1963. *Johan Falkberget - Bergstadens dikter*. Oslo: Aschehoug.
- Døhl, Einar. 1971. *Johan Falkberget på nært hold - glimt fra en brevbunke og mange samvær*. Trondheim: Det nordenfjelske forlag.
- Falkberget-Ringen. udatert. "Falkberget.no". Hentet fra: www.falkberget.no. Nedlastet: 19.09.2012
- Falkberget, Johan. 1974. *An-Magritt*. Oslo: Aschehoug.

- Haugli, Ida Marie. 2012. *Hva leser vi? En vurdering av litteraturens rolle i fem sentrale læreverk for ungdomsskolen*. Masteravhandling, Høgskolen i Oslo og Akershus, Oslo. Hentet fra: https://oda.hio.no/jspui/bitstream/10642/1332/2/Haugli_IdaMarie.pdf
Nedlastet: 25.02.2013
- Hejlsted, Annemette. 2007. *Fortellingen - teori og analyse*. Frederiksberg: Forlaget Samfundslitteratur.
- Hennig, Åsmund. 2010. *Litterær forståelse. Innføring i litteraturredidaktikk*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Kittang, Atle. 2008. "Om litterær kanonisering." I S. Sæterbakken og J.K. Larsen (red.): *Norsk litterær kanon*. Oslo: Cappelen Damm.
- Kojen, Jon. 1949. *Dikteren fra gruvene*. Oslo: Ansgar.
- Kojen, Sturle. 2007. *Johan Falkberget - Forteller og stridsmann*. Oslo: Aschehoug.
- Lothe, Jakob, Christian Refsum og Unni Solberg. 2007. *Litteraturvitenskapelig leksikon*. Oslo: Kunnskapsforlaget/Gyldendal
- Morris, Pam. 2009. *Realism*. I J. Drakakis (red.): *The New Critical Idiom*. London/New York: Routledge.
- Mæhle, Leif. 1979. "Tankar og tru i Johan Falkbergets diktning." I T.B. Pettersen (red.): *Falkberget nå - artikler ved hundreårsjubileet*. Oslo: Aschehoug.
- Nodelman, Perry. 1997. "Barnelitteratur som sjanger." I H. Bache-Wiig (red.): *Nye veier til barneboka*. Oslo: Cappelen Akademiske Forlag.
- Nordahl, Helge. 2011. *Johan Falkberget - Adelspenn i arbeidsneve. Foredrag og taler om Johan Falkberget, holdt på Røros, 1999-2010*. Røros: Falkberget-Ringen.
- Paasche, Fredrik (red.). 1939. *Til Johan Falkberget på 60-årsdagen*. Oslo: Aschehoug.
- Penne, Sylvi. 2001. *Norsk som identitetsfag - norsklæreren i det moderne*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Penne, Sylvi. 2006. "Profesjonsfaget norsk i en endringstid. Norsk på ungdomstrinnet. Å konstruere mening, selvforståelse og identitet gjennom språk og tekster. Fagets rolle i et identitetsperspektiv, i et likhet- og et ulikhetsperspektiv". Hentet fra: <http://www.uv.uio.no/ils/forskning/publikasjoner/rapporter-og-avhandlingen/Penne%5B1%5D.pdf>. Nedlastet: 07.11.2012
- Penne, Sylvi. 2010. *Litteratur og film i klasserommet*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Pettersen, Turid Barth (red.). 1979. *Falkberget nå - artikler ved hundreårsjubileet*. Oslo: Aschehoug.
- Rotmo, Hans og Vømmøl Spællmannslag. 1974. *Vømmøl'n*. Oslo: Mai Plateselskap.
- Sjklovskij, Viktor. 1991. "Kunsten som grep." I A. Kittang, A. Linneberg, A. Melberg og H.H. Skei (red.): *Moderne litteraturteori*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Skardhamar, Anne-Kari. 1993. *Litteraturundervisning - teori og praksis*. Oslo: TANO.
- Skardhamar, Anne-Kari. 2001. *Litteraturundervisning - teori og praksis*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Skardhamar, Anne-Kari. 2005. *Kunsten å lese skjønnlitteratur. Om lesestimulering og lesekompetanse*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Skarpenes, Ove. 2005. "Pedosentrismens framvekst . Kunnskapens rolle i skolens nye sosialiseringsparadigme." *Nytt norsk tidsskrift* no. 05-04.
- Skouen, Arne. 1969. *An-Magritt*. Norge: Norsk Film AS.
- Smidt, Jon. 1989. *Seks lesere på skolen*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Sæterbakken, Stig og Janike Kampevold Larsen (red.). 2008. *Norsk litterær kanon*. Oslo: Cappelen Damm.
- Thesen, Rolf. 1959. *Johan Falkberget og hans rike*. Oslo: Aschehoug.

- Tønnesen, Elise Seip. 2007. "Bøker for hver enkelt og for fellesskapet. Loggskrivning og høytlesning." I H. Dahll-Lassøn (red.): *Inn i teksten - ut i livet. Nøkler til leseglede og litterær kompetanse*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Utdanningsdirektoratet. 2006. "Den generelle delen av læreplanen". Hentet fra: http://www.udir.no/Upload/larerplaner/generell_del/generell_del_lareplanen_bm.pdf?epslanguage=no. Nedlastet: 14.11.2012
- Utdanningsdirektoratet. 2010. "Læreplan i norsk". Hentet fra: <http://www.udir.no/kl06/NOR1-04/>. Nedlastet: 22.10.2012
- Vaage, Odd Frank. 2011. "Norsk mediebarometer 2011". *Norsk mediebarometer*. Hentet fra: <http://www.ssb.no/emner/07/02/30/medie/sa128/boker.pdf>. Nedlastet: 13.02.2013
- Vassenden, Eirik. 2007. "Hva er "samtidslitteratur", og hvorfor leser vi den? Noen begrepshistoriske og fagkritiske bemerkninger." *Edda* no. 4-07:357-371.
- Villum, Asbjørn. 1954. *Poesi og prosa*. Oslo: Gyldendal.
- Winsnes, A.H. 1961. "Norges litteratur - fra 1880-årene til første verdenskrig." I F. Bull, F. Paasche, A.H. Winsnes og P. Houm (red.): *Norsk litteraturhistorie*. Oslo: Aschehoug.
- Ziehe, Thomas. 1989. *Kulturanalyser: Ungdom, utbildning, modernitet*. Oversatt av J. Retzlaff. I B. Svensson og B. Östling (red.): *Moderna tyska tänkare från Adorno till Ziehe*. Stockholm: Symposion bokförlag.