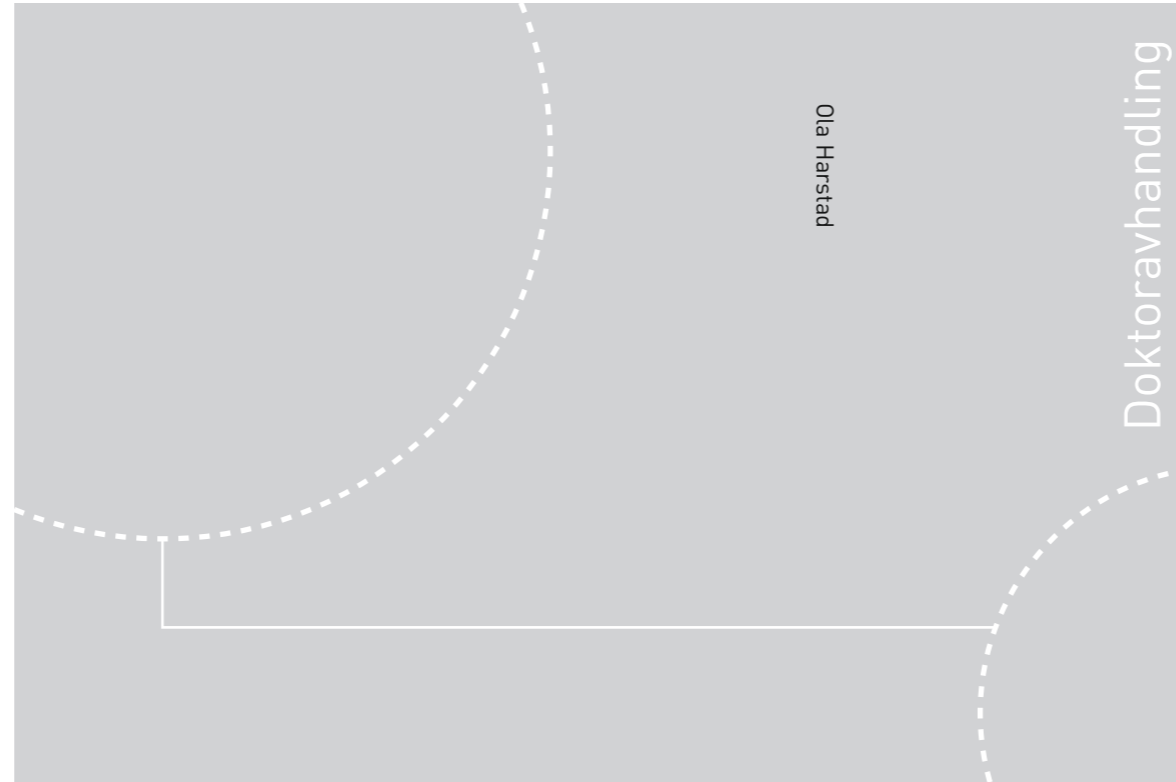


ISBN 978-82-326-3482-8 (trykt utg.)  
ISBN 978-82-326-3483-5 (elektr. utg.)  
ISSN 1503-8181



Doktoravhandling ved NTNU, 2018:347

Ola Harstad

## Mot en mindre litteraturlærer

En fremskrivning av problemet om  
litteraturlærerens bliven

 **NTNU**  
Kunnskap for en bedre verden

**NTNU**  
Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet  
Avhandling for graden  
philosophiae doctor  
Fakultet for samfunns- og utdanningsvitenskap  
Institutt for pedagogikk og livslang læring

Doktoravhandling ved NTNU, 2018:347

 NTNU

 **NTNU**  
Kunnskap for en bedre verden

Ola Harstad

# Mot en mindre litteraturlærer

En fremskrivning av problemet om  
litteraturlærerens bliven

Avhandling for graden philosophiae doctor

Trondheim, desember 2018

Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet  
Fakultet for samfunns- og utdanningsvitenskap  
Institutt for pedagogikk og livslang læring

**NTNU**

Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet

Avhandling for graden philosophiae doctor

Fakultet for samfunns- og utdanningsvitenskap  
Institutt for pedagogikk og livslang læring

© Ola Harstad

ISBN 978-82-326-3482-8 (trykt utg.)  
ISBN 978-82-326-3483-5 (elektr. utg.)  
ISSN 1503-8181

Doktoravhandlinger ved NTNU, 2018:347

Trykket av NTNU Grafisk senter

## Forord

Gjennom litteraturlærerutdanningen blir den fremtidige litteraturlærer oppfordret til å bli *større*; få høyere litterær kompetanse, skaffe seg flere studiepoeng, lære seg flere begreper og utvikle sin faglige profesjonalitet. Hva om det like avgjørende er å bli *mindre*; like avgjørende for en utvikling hvor man blir en annen enn den man var i utgangspunktet? Denne avhandlingen har verken til hensikt å finne ut hvordan litteraturlærerutdanning foregår eller belære om hvordan den bør foregå; den vil heller synliggjøre en mulig måte å tenke om litteraturlærerutdanning.

Leseren inviteres til å tenke med og imot, og i så måte kan avhandlingen betraktes som en *begynnelse* (i H. Arendts betydning). Forhåpentligvis får den sin *fortsettelse* utenfor avhandlingens kontroll eller intensjon. For å åpne for dette er ikke avhandlingen enhetlig i sin metode; den gjør sprang og fall, finner systematiseringer, men avviker fra disse, tar omveier og snarveier. Den er likevel enhetlig i sin søken, som M. Heidegger kaller det. En søken som altså dreier seg om å skrive frem forestillingen om en mindre litteraturlærer.

En stor takk rettes til dem som har bidratt til å muliggjøre (et muntert) avhandlingsarbeid: For det første takkes veiledere Kjetil Steinsholt og Jon Smidt, som har supplert hverandre på utmerket og merkverdig vis. Ved Institutt for lærerutdanning (NTNU) takkes i tillegg fagseksjon for norsk, spesielt ved Sindre Dagsland, Tatjana Kielland Samoilow, Even Igland Diesen, Harald Morten Iversen, Hildegunn Otnes

og Thoralf Berg som har brukt av sin tid og klokskap til å diskutere og respondere på avhandlingen. Ved samme institutt takkes forskningsprosjektet «SKRIVUT - Writing and reflecting in the digital room», som har til hensikt å generere kunnskap om tilblivelsen av læreres faglige identitet. Ved Institutt for pedagogikk og livslang læring (NTNU) takkes instituttleder Hans Petter Ulleberg som har stilt til rådighet et cellekontor for det siste halve året av stipendperioden (uten dette hadde det ikke vært mulig å skrive denne avhandlingen). Ved NTNU for øvrig takkes Knut Ove Eliassen, forskergruppen *Estetikk og fenomenologi* og alle dem som holder på med sitt. Sist men ikke minst rettes en stor takk til svigermor Birgit for korrektur, og Johanne og Edvard for støtte og vitalitet.

Utover dette er det intet å tilføye, utenom å ønske enhver som leser avhandlingen - ikke minst enhver som har nok med forordet - et oppriktig lev vel!

Rotvoll/Dragvoll/Kalvskinnet, 2014-2018

|  |            |
|--|------------|
| <b>1.0 INNLEDNING .....</b>  | <b>1</b>   |
| 1.1 FOKUS OG FORMÅL .....  | 1          |
| 1.1.1 <i>En global, litteraturredaktisk og filosofisk bakgrunn.....</i>  | <i>3</i>   |
| 1.1.2 <i>Noe tvang frem tenkning.....</i>  | <i>16</i>  |
| 1.2 DYSTOPISK KONTEKST OG POTENSIAL - LITTERATUR SOM OBJEKT FOR LITTERATURREDAKTISK TENKNING .....             | 20         |
| 1.3 OM Å TENKE MED DELEUZE: EN BEVEGELSE FRA VEREN TIL BLIVEN.....   | 27         |
| 1.3.1 <i>Om å stille spørsmålet og skape problemet.....</i>  | <i>29</i>  |
| 1.4 Å BYGGE OPP AVHANDLINGEN FOR Å SKAPE PROBLEMET .....   | 30         |
| <b>2.0 Å TENKE MED - OG IMOT - DELEUZE.....</b>  | <b>35</b>  |
| 2.1 Å TENKE MED DELEUZE SOM ET LEDD I Å SKAPE EN LITTERATURPEDAGOGISK FILOSOFI .....                           | 36         |
| 2.1.1 <i>Værensglemsel og legitimeringsdebatt.....</i>   | <i>40</i>  |
| 2.2 Å TENKE MED DELEUZE ER Å GÅ INN I FORHOLDET MELLOM GRUNNLEGGENDE ANTAKELSER OG KONSEKVENSER AV DISSE ..... | 44         |
| 2.2.1 <i>Underliggjøring av forholdet mellom grunnleggende antakelser og konsekvenser av disse.....</i>        | <i>48</i>  |
| 2.2.2 <i>Grunnleggende antakelser om subjekt og litteratur.....</i>  | <i>51</i>  |
| 2.3 Å TENKE MED DELEUZE ER Å TENKE MED HVA HAN TENKER OG HVORDAN HAN TENKER .....                              | 55         |
| 2.3.1 <i>Fallgrube 1: For mye fokus på hva-dimensjonen.....</i>  | <i>56</i>  |
| 2.3.2 <i>Fallgrube 2: For mye fokus på hvordan-dimensjonen.....</i>  | <i>60</i>  |
| 2.3.3 <i>Å «lage barn» med Deleuze.....</i>  | <i>62</i>  |
| 2.4 Å TENKE MED DELEUZE ER Å SKRIVE FREM FORESTILLINGEN OM BLIVEN .....  | 65         |
| 2.4.1 <i>Vitalistisk etikk: Å affirmere verden i sin bliven.....</i>   | <i>70</i>  |
| 2.4.2 <i>Kaos og orden.....</i>  | <i>73</i>  |
| 2.4.3 <i>Blivens tidrom.....</i>   | <i>78</i>  |
| 2.4.4 <i>Litteraturlærerbliven er mindre og rhizomatisk.....</i>   | <i>92</i>  |
| <b>3.0 LITTERATURLÆRERBLIVEN OG EPISTEMISK KULTUR.....</b>   | <b>97</b>  |
| 3.1 LITTERATURLÆRERUTDANNING SOM EPISTEMISK KULTUR .....   | 99         |
| 3.2 EPISTEMISK KULTUR SOM SAMMENSETNING MED ULIKE LINJETYPER .....   | 102        |
| 3.2.1 <i>Molar linjetype.....</i>  | <i>105</i> |
| 3.2.2 <i>Molekylær linjetype.....</i>  | <i>107</i> |
| 3.2.3 <i>Fluktlinje.....</i>   | <i>110</i> |
| 3.3 LINJETYPENE SOM BESTÅENDE AV SERIER .....  | 112        |
| 3.3.1 <i>Serie av antakelser om subjektet i den epistemiske kulturens molar linjetype.....</i>                 | <i>114</i> |
| 3.3.2 <i>Serie av antakelser om subjektet i den epistemiske kulturens molekylære linjetype.....</i>            | <i>121</i> |
| 3.3.3 <i>Et rhizom av litteraturlærerbliven.....</i>   | <i>125</i> |
| 3.4 OPPSUMMERING .....   | 128        |
| <b>4.0 METODOLOGISKE LESESIRKELBETRAKTNINGER.....</b>  | <b>131</b> |
| 4.1 EKSEMPLER FRA EMPIRISK DELEUZE-FORSKNING.....  | 132        |
| 4.2 LESESIRKELEN SOM LITTERÆR SAMTALE .....  | 137        |
| 4.3 LESESIRKELEN SOM INTERVENSJON.....   | 140        |
| 4.3.1 <i>Intervensjon som affirmasjon.....</i>   | <i>145</i> |
| 4.3.2 <i>Formativ intervensjon.....</i>  | <i>147</i> |
| 4.3.3 <i>Performativ intervensjon.....</i>   | <i>150</i> |
| 4.3.4 <i>Effekt av intervensjonen?.....</i>  | <i>153</i> |
| <b>5.0 LABORATORIUM FOR ERFARINGSEKSPERIMENT .....</b>   | <b>157</b> |

|  |            |
|--|------------|
| 5.1 KUNSTENS KRAFT I SUBJEKTIVERINGEN AV FREMTIDIGE LITTERATURLÆRERE.....  | 163        |
| 5.2 ANTAKELSE OM LITTERATUR: <i>LITTERATUREN VIRKER</i> .....  | 165        |
| 5.2.1 <i>Immanens og interpretosis</i> .....   | 171        |
| 5.2.2 <i>Litteraturen bevarer affekter</i> .....   | 177        |
| 5.3 ANTAKELSE OM SUBJEKT: SUBJEKTIVERING SOM FRISSETTING AV AFFEKTER.....  | 185        |
| 5.3.1 <i>Hva er litteraturlæreren i stand til? Kroppens kapasitet til å påvirke og å bli påvirket</i> .....  | 187        |
| 5.4 HENIMOT EN AVSLUTNING (OG EN SENSIBILITETS- ELLER SANSESPIRAL) .....   | 194        |
| <i>Vedheng: Om muligheten for å omtale utfallet av laboratorieeksperimentet som estetisk erfaring</i> .....  | 200        |
| <b>6.0 SUBJEKTIVERENDE POTENSIAL I KOSMOS</b> .....  | <b>209</b> |
| 6.1 INN I MYLDERET.....  | 209        |
| 6.2 Å LESE KOSMOS SOM FILOSOFI.....  | 212        |
| 6.2.1 <i>En kosmogonisk fluktlinje</i> .....   | 214        |
| 6.2.2 <i>Kosmos som ren forskjellighet - det virtuelle</i> .....   | 216        |
| 6.3 SUBJEKTIVERING SOM FORSTYRRELSE AV SELVET.....   | 218        |
| 6.3.1 <i>Kosmos som kriminalroman: Interpretosis og forståelse</i> .....   | 219        |
| 6.3.2 <i>Form som urkraft: Repetisjonen</i> .....  | 222        |
| 6.4 BETRAKTNINGER OMKRING KOSMOS` LITTERATURDIDAKTISKE POTENSIAL.....  | 225        |
| <b>7.0 LITTERATURUNDERVISNINGSSITUASJONEN SOM JAM HVOR MAN IMPROVISERER OVER LITTERATUREN</b> .....  | <b>229</b> |
| 7.1 FRA JAZZ OG KOSMOS TIL TENKNING OM LITTERATURUNDERVISNINGSSITUASJONEN.....   | 232        |
| 7.1.1 <i>Affirmasjonen av visse sider ved jam og improvisasjon</i> .....   | 237        |
| 7.1.2 <i>Bliven som jam og å komme seg inn i bliven ved å jamme</i> .....  | 240        |
| 7.1.3 <i>Jam som situasjon for å spille sammen</i> .....   | 258        |
| 7.2 AVSLUTNING: OM «Å VÆRE I NUET».....  | 264        |
| <b>8.0 (HENI) MOT EN MINDRE LITTERATURLÆRER</b> .....  | <b>267</b> |
| 8.1 OM Å BLI MINDRE I DET STØRRE.....  | 270        |
| 8.1.1 <i>Om affirmasjon som et alternativ til kritikk</i> .....  | 274        |
| 8.2 OM Å BLI TIL I MØTE MED LITTERATUR.....  | 279        |
| 8.2.1 <i>Henimot en overskridelse av den erfaringsbaserte og den analytiske tilnærmingen, gjennom en affektorientert og kroppslig funderet litteraturundervisning?</i> ..... | 284        |
| 8.2.2 <i>Norsk- og litteraturredaktikken som kunstfag?</i> .....   | 291        |
| 8.3 ER DET MULIG Å VÆRE LITTERATURLÆRERUTDANNER?.....  | 295        |
| <b>LITTERATUR</b> .....  | <b>299</b> |

## 1.0 Innledning

### 1.1 Fokus og formål

Foreliggende avhandling har sitt utgangs- og omdreiningspunkt i følgende spørsmål: Hva er en litteraturlærer? Bruken av «er» påpeker spørsmålets ontologiske karakter og retter oppmerksomheten mot litteraturlærerens væren. På samme måte spør Martin Heidegger (2000) hva en ting er. Henvisningen til Heidegger gjøres ikke for å påpeke det han spør om, men den måten han spør på, som har til hensikt å skape et rykk ut av det tilvante og dagligdagse slik at man kan se det som ellers blir oversett. Og som Heideggers spørsmål om tingen, kan spørsmålet om litteraturlæreren virke overflødig fordi svaret er så selvsagt at det ikke er noe å spørre om: Litteraturlæreren er vel en som underviser i litteratur. Fortsettes Heideggers fenomenologiske resonnement, viser et slikt svar til en sentral *egenskap* som litteraturlæreren har, mens litteraturlæreren altså er noe ved hvilket denne og andre egenskaper har samlet seg. Like fullt gjenstår spørsmålet: Hva er en litteraturlærer?

Spørsmålet stilles innenfra grunnskolelærerutdanningen, og hensikten med å stille det på denne måten er å dreie oppmerksomheten mot avhandlingens overordnede mål: *Å skape (en kanskje noe annerledes) tenkning om lærerutdanningens utdanning av litteraturlærere*<sup>1</sup>. Utforskningen av spørsmålet gjøres fra et dobbelt perspektiv, et pedagogisk-filosofisk og

---

<sup>1</sup> Lærerutdanningen er en integrert helhet, bestående av pedagogikk og ulike skolefag, som norskfaget. Sistnevnte består igjen av flere ulike fagområder, slik som eksempelvis litteraturredidaktikk. Det eksisterer altså ingen formelt avgrenset institusjonell «litteraturlærerutdanning» hvor «litteraturlærerutdannere» utdanner «litteraturlærere». Det er likevel slik den omtales i denne avhandlingen.



et litteraturdidaktisk. Avhandlingen kan derfor karakteriseres som et bidrag innenfor *litteraturpedagogisk filosofi*. Dette innebærer at det vies stor oppmerksomhet til utforskningen av begreper formulert av den franske filosofen Gilles Deleuze (1925-1995). Overordnet dreier dette seg om å skrive frem og utforske hans metafysiske forestilling om *bliven*. Dette er en forestilling som dreier seg om hvordan virkeligheten produseres, spatielt og temporalt. Denne kan tilby perspektiver for å tenke om utdannelsen av fremtidige litteraturlærere, fordi også denne er en del av virkelighetsproduksjonen. Med en slik kobling vil den relativt teoretiske fremskrivningen likevel være virkelighetsnær, i den forstand at den foregår med sterke bånd til litteraturlærerutdanningen.

Selv om ovennevnte hybrid skaper utgangspunktet for et fruktbart bidrag innenfor begge felt, er den også kilden til avhandlingens største utfordring: *Avhandlingens manglende posisjonering innenfor ett avgrenset felt*; spesielt siden avhandlingen også må bevege seg innom Deleuze-forskning, lærerutdanningsforskning, litteraturteori og fagdidaktikk. Gjennom avhandlingsarbeidet har dette skapt vanskeligheter med å få oversikt (og dessuten bestemme hva det er man skal få oversikt over). Den pragmatiske og noe naive løsningen har blitt å la skrivingen, lesningen og tenkningen lede inn og ut av ulike felt, uten særlig omtanke for hvilke spørsmål, begreper, dialoger eller perspektiver som til enhver tid gjelder.

1.1.1 En global, litteraturdidaktisk og filosofisk bakgrunn

Samtidig som spørsmålet om litteraturlæreren utforskes *innenfra* lærerutdanningens litteraturdidaktiske sfære, hentes altså pedagogisk-filosofiske elementer *utenfra*. Dette er elementer - som eksempelvis det å tenke med Deleuzes filosofi - som ikke er vanlige innenfor litteraturlærerutdanningen, men som vil kunne bidra til å skape rykket ut av det tilvante og dagligdagse, slik Heidegger påpeker. I *Væren og Tid* (2007, s. 32) beklager han seg over *værensglemselen* som forfølger det moderne mennesket; som bidrar til å tappe dets tilværelse for mening. Denne vil han bidra til å motvirke, blant annet ved å stille grunnleggende spørsmål om hva noe er. Denne avhandlingen er inspirert av Heidegger ved at den tar et (ganske formidabelt) sprang fra hans før-ontologiske undersøkelser, til å spørre hva en litteraturlærer er. Når dette gjøres innenfra grunnskolelærerutdanningen, er det fordi behovet for å dreie oppmerksomheten mot noen grunnleggende spørsmål ved denne også synes formidabelt. Dette behovet synliggjøres flere steder gjennom avhandlingen, men noen overordnede aspekter nevnes nå.

Fra et deleuziansk perspektiv påpeker Jenny Steinnes (2011, s. 197) at *alt* er politikk. Det må i så fall innebære at litteraturlærerutdanning, litteratur, møtet mellom litteratur og leser etc. er politisk. Fra annet pedagogiske hold sier Johan Öhman (2014, s. 39) seg enig, og påpeker at all utdanning må ses i relasjon til politikk, og at alt som skjer i et klasserom er relatert til politiske maktforhold. Også i en norsk- og litteraturdidaktisk kontekst påpeker Jon Smidt (2018, s. 21) at litteraturundervisningen avspeiler samfunnets prioriteringer og verdier til enhver tid. Disse påstan-

dene synes spesielt treffende for grunnskolelærerutdanningen, som er svært politisert; ikke bare i form av føringer på et overordnet nivå, men også gripende langt inn i det litteraturfaglige ved litteraturlærerutdanningen. Nå er det ikke denne avhandlingens oppgave å undersøke denne inngripen, men den bidrar likevel til å utgjøre bakgrunnen for den.

I Norge er det en lang tradisjon for at den overordnede styringen av lærerutdanningen skal ligge hos nasjonale, politiske organ, og da landet fikk sin første selvstendige lov om lærerutdanning i 1890, hadde allerede Stortinget styrt lærerutdanningen gjennom integrerte lovbestemmelser i lover om folkeskolen (Halvorsen, 1999, s. 161). Over hundre år senere er saken noenlunde den samme, selv om lærerutdanningens lovbestemmelser er integrert i Universitets- og høyskoleloven (Kunnskapsdepartementet, 2018a). Spesielt for lærerutdanningens rammeplan i 2018 er imidlertid at den i stor grad er informert av pedagogiske strømninger på et overnasjonalt eller *globalt nivå*. Dette er et nivå som blir spesielt fremtredende fra slutten 1990-tallet, med utgangspunkt i spørsmål om hvilke kvalifikasjoner og kompetanser den oppvoksende slekt i vestlige industriland trenger for å kunne delta i samfunnet (Smidt, 2018, s. 40). Dette er interessant spørsmål å stille, men det kan også sies å være et samfunnsøkonomisk fundert spørsmål; av og for transformerende velferdsstaters forsøk på å effektivisere og maksimere utbyttet av menneskelig kapital, en sammenheng hvor utdanning nettopp ses som svært viktig (Esping-Andersen, 2017). Påvirkningen velferdsstatens transformasjon har på utdanning på ulike nivå er vanskelig å slå fast, ikke minst fordi påvirkningen

ikke kan forstås som en enkel determinerende bevegelse ovenfra og ned. Pedagogen Gert Biesta (2014, s. 23) hevder likevel at det globale utdanningsnivået postulerer en utdanning som skal være evidensbasert og målbar, predeterminerbar og standardisert, slik at de «beste» måtene å undervise kan overføres og deles mellom ulike land.

Fra et litteraturdidaktisk perspektiv fra en norskseksjon ved en norsk lærerutdanning virker dette globale nivået og problematikken den representerer langt unna, noe det også er. Men det er også nært: Hvis man ser lærerutdanningen i ovennevnte samfunnsøkonomiske perspektiv, er rimeligvis denne noe man investerer i, noe som helst skal gjøres med minimal risiko og på forhånd kalkulert utbytte. Et eksempel på noe som anses som en relativt sikker investering, er investeringen i det som omtales som *grunnleggende ferdigheter* (Basic skills) (DeSeCo, 2005), som også står sentralt i den norske lærerutdanningens rammeplan (Kunnskapsdepartementet, 2018b)<sup>2</sup>. Av disse er *lesing* den ferdigheten som er mest interessant i en litteraturdidaktisk sammenheng. Denne er basert på Organisation for Economic Co-operation and Development (OECD) sin definisjon av lesing, og innebærer at:

[...] elevene kan forstå, bruke, reflektere over og engasjere seg i skrevne tekster for å kunne nå sine mål, for å utvikle sine kunnskaper og evner, og for å delta i samfunnet (Udanningsdirektoratet, 2015).

---

<sup>2</sup> I *Læreplanverket for Kunnskapsløftet* (LK06) er de fem grunnleggende ferdigheter i grunnopplæringen definert som: Lesing, skriving, muntlighet, regning og IKT.

Det er mye å si (og mye sagt) om dette lesebegrepet, men det mest påfallende er kanskje dets relativt instrumentelle tilsnitt, hvor lesing i stor grad sees i relasjon til et på forhånd bestemt mål. Selv om lesebegrepet anvendes og operasjonaliseres i størst grad på grunnskolenivå, angår det også grunnskolelærerutdanningen, spesielt på grunn av disses nære relasjon. Av den grunn er det mulig å hevde at fremtidige litteraturlærere og deres litteraturlærerutdannere må forholde seg til dette lesebegrepet på den ene eller andre måten.

Fundert i ovennevnte globale strømninger, foregår det noe som gjerne omtales som «kampen om den profesjonelle lærer». Dette er en kamp som, ifølge Endre Kanestrøm og Eldar Taraldsen (2014), må løftes frem i lyset fordi:

Kunnskapsdepartementet og deler av akademia har kuppet eierskapet til hva som ligger i det å bedrive profesjonell pedagogisk virksomhet. Ord som; *systematisering, kontroll, kunnskap om hva som virker, kunnskapsbasert, evidensbasert, vitenskapsbasert osv.* benyttes i alt av rammeplaner, stortingsmeldinger og i debatter slik at når folk hører disse ord så kobles dette til å være en profesjonell lærer (Kanestrøm & Taraldsen, 2014, s. 15).

Som sitatet impliserer, er forfatterne av dem som er kritiske til hegemoniet over forestillingen om den profesjonelle læreren, og er rede til å utkjempes kampen. I all hovedsak synes dette å være en pedagogisk kamp, hvor den generiske lærers profesjonalitet står på spill. Og selv om man ikke ser denne kampen i like stor grad stå om spesifikke faglæreridentiteter, har den likevel begynt å få avleiringer innom det norskdidaktiske feltet. John Brumo, Thomas Dahl og Lars August Fodstad (2017) stiller eksempelvis spørsmål om hva som kan

sies å kjennetegne den profesjonelle norsklærer, og etterlyser samtidig forskning om emnet. Det er betimelig etterlysning, for hvis det globale utdanningsnivået også griper inn i norsk grunnskolelærerutdanning, er det viktig å forholde seg til en slik bevegelse - ikke bare fra et mer overordnet pedagogikkfaglig hold - men også fra de ulike fags ståsted, slik som norsk- og litteraturdidaktikkens. Kan eksempelvis litteraturen man befatter seg med i norskfaget forstås fullt ut, slik ovennevnte lesebegrep impliserer, og som tester som PISA måler? Og finnes det sikre, generiske måter å forholde seg til og arbeide med litteratur på, som det er mulig å måle utfallet av og som man i ettetid kan løfte frem som «kunnskap om hva som virker i *litteraturundervisningen*», uavhengig av teksten det arbeides med, studentene som er involvert eller situasjonen som oppstår? Eller er det heller slik at litteraturen som kunnskaps- og erkjennelsesobjekt er så uensartet at dette blir et helt urimelig og utopisk mål? Disse litteraturdidaktiske spørsmålene - og den pedagogiske kampen de kan sies å inngå i - bidrar til å utgjøre bakgrunnen for denne avhandlingen, og uten at sistnevnte har som mål å definere «den profesjonelle litteraturlærer», har den likevel som mål å bidra med tenkning om litteraturlærerens væren som på sett og vis kan bidra til å belyse problematikken.

Et mulig problem med et globalt utdanningsnivå drevet fremover av et samfunnsøkonomisk mandat, er at det kan føre til former for *fremmedgjøring*, settende den enkelte ute av stand til å engasjere seg eller påvirke den utdanning man er en

del av<sup>3</sup>. Biesta (2014, s. 8) påpeker i den forbindelse at spørsmål om hva som er meningen med utdanning nesten er forsvunnet fra den globale diskusjonen om pedagogikk og utdanning. Det kan synes paradoksalt i en tid hvor utdanningsmyndighetene oppgir at de er opptatte av å svare på spørsmål om lærerutdanning og lærerrolle (Kunnskapsdepartementet, 2009; Kunnskapsdepartementet, 2011), men muligens oppleves ikke spørsmålene som relevante hvis svarene allerede er gitte. Nå har riktignok både viktigheten og naturligheten ved arbeid med *litteraturdidaktiske grunnlagsspørsmål* blitt påpekt, eksempelvis av Moen (1993) og Smidt (2018), men det grunnleggende spørsmålet om litteraturlærerens varen synes så langt å være mangelfullt behandlet. Om dette er av værensglemsel, fremmedgjøring eller om det simpelthen aldri har opptatt aktørene innenfor lærerutdanning og litteraturdidaktikk vites ikke. At spørsmålet om litteraturlærerens varen ikke er *besvart* er på ingen måte ikke merkelig, for hva det vil si å være en litteraturlærer er ikke noe man lærer gjennom en avhandling. Det fordrer nok heller spranget inn i litteraturen og ut i undervisningen; man må være litteraturlærer. Det merkelige er imidlertid at ingen *stiller* spørsmålet. Muligens har det dannet seg et dogme fundert i ovennevnte politikk som ikke bare hevder spørsmålets overflødighet, men som også aksepterer at det blir forsømt til fordel for mer presserende spørsmål, om hva som virker eller hvordan dette kan måles.

---

<sup>3</sup> Valget av «fremmedgjøring» er muligens truffet i mangel på en bedre term, og er ikke ment som i Marxs tradisjon. Denne bygger på en forestilling om at ting som opprinnelig og naturlig hører sammen blir adskilt (Andersen, 2008, s. 29). Man kan samtidig bli fremmedgjort sin daglige virksomhet, uten at noe naturlig sammenkoblet adskilles.

Når spørsmålet nå stilles er valget fundert i undertegnede bidrag i lærerutdanningen, nettopp til å utdanne litteraturlærere. Dette gjøres på en tilvakt og dagligdags måte, gjennom å forelese, diskutere, veilede, respondere på studenttekster, lese litteratur, sensurere, observere og respondere i praksisperioder, lage pensumlistor og eksamensoppgaver, ha møter, tolke emnebeskrivelser osv. Listen er lang over litteraturlærerutdannerens daglige gjøremål. *Til tross for* å være midt i alt dette til daglig, og derigjennom det ganske målrettede bidraget til utdannelsen av litteraturlærere, oppstår altså behovet for å stille grunnleggende spørsmål om hva en litteraturlærer er. Kanskje forholder det seg heller motsatt, at det nettopp er *på grunn* av bidraget at behovet oppstår? Den russiske litteraturteoretikeren Viktor Sjklovskij (2003, s. 19) hevder at det man persiperer gjentatte ganger blir automatisert og fanget i *gjenkjennelsen*, noe som fører til at man ikke ser tingen selv om den befinner seg rett fremfor en, og man er klar over det. Dette gir gjenklang i Heideggers påpekte behov for rykket ut av det dagligdage og tilvante for å kunne «se», og hvis man følger Sjklovskij dreier dette rykket seg om å få en *følelse* for litteraturlæreren. Det kan høres mystisk ut, men er simpelthen et uttrykk for et ønske om å bidra til å befri litteraturlæreren fra persepsjonens automatisme; å gi litteraturlærerutdanneren muligheten til å se det vante på en uvant måte. Dette er et særdeles viktig poeng, som også fremhever viktigheten av at den kommende generasjon av litteraturlærerutdannere ikke uten videre må overta den foregående generasjons måter å gjøre tingene på, uten å undersøke disse selv. Slik sett er avhandlingen en anledning for litteraturlærerutdanneren (også undertegnede) til å tenke over sin gjerning.



Hvis det i litteraturlærerutdanningen, blant litteraturlærerutdannere, eksisterer en værensglemsel, er det i form av en manglende oppmerksomhet overfor de grunnleggende spørsmål som hele tiden aktualiseres og står på spill i det dagligdagse. I denne avhandlingen vil disse bli gitt oppmerksomhet gjennom et fokus på den *metafysiske* dimensjonen ved sentrale litteraturlærerutdanningselementer som 1) *subjekt*, 2) *litteratur*, 3) *situasjon* og 4) *institusjon*. Dette er elementer som henger uløselig sammen i litteraturlærerutdanningen: 1) Det å bli litteraturlærer handler om subjektivering av litteraturlærere, men hva er et subjekt og hvordan konstitueres det? 2) I litteraturlærerutdanningen skjer subjektivering blant annet gjennom møter med litteratur, men hva er litteratur og hvordan er det mulig å artikulere et slikt møte? 3) Sistnevnte skjer alltid i en gitt situasjon, men hva er det og hvordan kan litteraturlærerutdanneren tenke om - og derigjennom handle i - en litteraturundervisningssituasjon? 4) Alle de tre første elementene foregår dessuten innenfor en spesifikk institusjon, men hva er det og hvordan forholder litteraturlærerutdanneren seg til den?

Med fokuseringen på disse fire litteraturlærerutdanningselementene, må avhandlingens overordnede mål nyanseres og utvides til: *Å skape (en kanskje noe annerledes) tenkning med Deleuze om litteraturlærerutdanning, gjennom å gå inn i noen grunnleggende metafysiske antakelser om litteratur, subjekt, situasjon og institusjon*. Med en slik justering av avhandlingens mål, påpekes det også at Deleuzes overordnede blivensforestilling vil suppleres ved hjelp av noen av hans begreper vedrørende subjektivitet, kunst, tid og struktur, svarende til de nevnte litteraturlærerutdanningselementene. Begrepene kan sies å utgjøre temmelig ulike deler av Deleuzes

filosofi, men kan likevel sies å inngå i det som her omtales som deleuziansk metafysikk.

Forståelsen, samt en nødvendig problematisering, av deleuziansk metafysikk vil primært bli utlagt i neste kapittel, men må allerede nå bestemmes på overordnet nivå. En vanlig leksikondefinisjon av metafysikk er: «[...] det filosofiske studiet av det som ligger til grunn for virkeligheten» (Duenger Bøhn, 2017). På sett og vis gir dette gjengklang i det som tidligere er sagt: Det finnes *noe mer* enn det som umiddelbart er tilgjengelig i den dagligdagse og tilvante omgang med fremtidige litteraturlærere, mulig å få tilgang til ved en frigjøring fra persepsjonens automatisme. Samtidig har en slik forståelse et potensial til å bli realisert i form av abstrakte resonnement, løsrevet fra den virkelighet av litteraturlærerutdanning den forsøker å belyse. En slik abstrahering er spesielt tydelig i den klassiske metafysikken, som handler om tenkning som alene orienterer seg mot den logiske erkjennelse (Jørgensen, 2015, s. 223). En slik *transcendent* metafysikk vil innebære en dreining mot oversanselige fenomener som styrer eller regulerer det sanselige som vil stå i motsetning til den deleuzianske, som heller innebærer at den metafysiske dimensjonen er *immanent*, det vil si konkret iboende i livet slik det manifesterer seg i det dagligdagse. Selv om det dermed er et relativt moderne metafysikkbegrep som benyttes i denne sammenhengen, må det advares mot at det til tider *kan virke som om* resonnementet befinner seg et stykke unna og utenfor litteraturlærerutdanningen. Dette er imidlertid et nødvendig grep; for ved nettopp ikke å benytte de mest kjente og «opplyste» litteraturdidaktiske «hovedveier», men heller mindre kjente og «dunkle» pedagogisk-filosofiske «omveier» vil det

være mulig å se de vante litteraturlærerutdanningselementene - litteratur, subjekt, situasjon og institusjon - på en mer uvant måte.

En litteraturdidaktisk «hovedvei» i det skandinaviske landskapet, går mellom det som gjerne omtales som en *erfaringsbasert* og en *analytisk* tilnærming til litteraturundervisning. Den erfaringsbaserte tilnærmingen har røtter i erfaringsbasert pedagogikk og leserorientert teori (Smidt, 2018, s. 30), og setter kort sagt subjektet i forgrunnen for litteraturarbeidet; det handler om at eleven eller studenten får muligheten til å koble lesningen til sine erfaringer. Den analytiske tilnærmingen kan på samme måte sies å sette litteraturen i forgrunnen for litteraturarbeidet. Med røtter i den litteraturteoretiske nykritikken og andre verkimmanente tradisjoner, vektlegger den gjerne litteraturens bestanddeler. Dermed fokuseres det gjerne på studenters eller elevens utvikling av et fagspesifikt metaspråk, bestående av analysebegreper etc. (Kaspersen, 2004; Penne, 2006; Rødnes, 2014). I de senere år har forskere med en analytisk tilnærming spesielt orientert seg mot begrepet *faglighet*, for å fremholde det spesifikt litteratur- og norskfaglige, og knytter også dette til grunnleggende ferdigheter med sitt fokus på hva norskfaglig lesning er (i motsetning til i matematikk eller gymnastikk) (Se eksempelvis Jørgensen, 2004; Gourvennec, 2016; Gourvennec, Nielsen & Skafun, 2014).

I sin oversiktsartikkel over skandinavisk, litteraturdidaktisk forskning, påpeker Kari Anne Rødnes (2014) at skolens litteraturundervisning - og forskning om denne - primært er erfaringsbasert. I lærerutdanningen tematiseres riktignok begge tradisjoner på ulike vis, men hovedvekten må kunne

sies å ligge på den analytiske tilnærmingen. Dette innebærer at utdannelsen av fremtidige litteraturlærere i stor grad dreier seg om å utvikle faglig kompetente litteraturlærere med litterær kompetanse, et spesifikt metaspråk og visse praksiser. Fra litteraturdidaktisk hold i høyere utdanning finnes det en analytisk innvending mot den mer erfaringsbaserte tilnærming som foregår i skolen. Den sterkeste kritikken kommer fra Sylvi Penne (2012), som hevder at elevenes ønsker og preferanser har blitt satt i sentrum utover det 20. århundre, noe hun ser som uheldig fordi disse blir prioritert fremfor faglige formål. Litteraturundervisningen blir preget av en «omsorgsdiskurs» hvor:

Lærerne leser høyt for elevene, de oppmuntrer og trøster, de finner praktiske løsninger her og nå. Elevene skal «kjenne seg igjen», de skal lese om noe som er «nær deres virkelighet» og som de «liker å lese om» (Penne, 2012, s. 51).

Også Hallvard Kjelen (2013) påpeker at lærere, i sine begrunnelser for valg av litteratur, er skeptiske til begrepsbaserte, faglige tilnærminger til litteratur, og vurderer det slik at lærerne har en uklar forståelse av hva litterær kompetanse er. Det er all grunn til å problematisere uforpliktende lesning hvor litteraturen i beste fall blir sekundær, men er det ikke også slik at det man observerer som noe hyggelig eller ufaglig i realiteten også kan være noe som gir innsikt eller erkjennelse på måter som ikke lar seg fange av en strengt definert faglighet? Når Penne (2006) påpeker at elevene har behov for å lære noe hverdagsspråkets ikke gir dem innsikt i, påpeker hun altså noe viktig, men er det ikke også slik at det faglige metaspråket som gir denne innsikten står i fare for å utelukke den innsikt man kan få

i møte med litteraturen som verken lar seg fange i et hverdagsspråk eller et faglig språk?

I *Så mye lengsel på så liten flate* (2017) skriver Karl Ove Knausgård med utgangspunkt i sitt møte med Edvard Munchs kunst om en slik form for innsikt:

Ja, det finnes intuitiv kunnskap, det finnes taus visdom, det finnes instinktiv innsikt, og denne uformulerte forståelsen av verden tror jeg utgjør en langt større del av vårt selv enn vi vanligvis tenker oss det. Nettopp det at den er anelses- og fornemmelsesbasert, aldri eksplisitt formulert eller argumentert for, gjør at den unnslipper det apparatet vi ellers begriper verden med, fornuften og fornuftens språk, og på den måten er nesten usynlig og uerkjent (Knausgård, 2017, s. 47).

Dette er et relevant sitat for denne avhandlingens mål om å tenke noe annerledes om utdanningen av litteraturlærere; for hva hvis det tause, ubevisste, uformulerte, anelses- og fornemmelsesbaserte også kan være av stor betydning for subjektivering av den fremtidige litteraturlærer? Hvis ovennevnte globale utdanningsnivå går i retning av det målbare, predeterminerte og risikofrie, er dette et perspektiv i sterk kontrast, ettersom det Knausgård omtaler er vanskelig å vite særlig mye om på forhånd; kanskje til og med umulig å gripe hvis det oppstår. I denne avhandlingen er det som Knausgård forsøker å tematisere gjennomgående viktig, inngående i det som omtales som *mindre*. Det innebærer imidlertid ikke at det er mindre reelt enn det bevisste, synlige, eksplisitte, argumenterbare og fornuftige; som eksempelvis det fagspesifikke metaspråket som kan sies å kjennetegne den profesjonelle litteraturlærer; ei heller utelukker det den slags.

Det kan likevel være at avhandlingen med dette forsøker å løfte frem noe som ikke så lett lar seg løfte frem; spesielt ikke i en utdanningskontekst. Et første steg er å etablere en antakelse: *Fremtidige litteraturlærere blir til i møte med litteratur*. Selv om denne antakelsen impliserer en tilhørighet til den erfaringsbaserte tradisjonen («at fremtidige litteraturlærere blir til i møte med erfaringer med litteratur») og en mulig implisert fortsettelse som styrker denne tilhørigheten («og ikke primært gjennom å lære seg fagspesifikke begreper eller praksiser»), kan avhandlingen ses som et forsøk på en overskridelse av den erfaringsbaserte og den analytiske tradisjonen. Dette er også noe Rødnes (2014) etterlyser:

En vesentlig didaktisk utfordring blir *hvordan* læringsarbeidet skal organiseres for å ivareta både erfaringsbaserte og analytiske perspektiver i litteraturarbeidet, og *hvordan* man kan sette disse perspektivene i dialog (Rødnes, 2014, s. 17).

Rødnes viser med dette sitatet til en litteraturdidaktisk utfordring, ikke bare for litteraturlærere, men også for litteraturlærerutdannere. Denne avhandlingen vil bidra til å belyse utfordringen, spesielt dens siste ledd, og har til hensikt å sette perspektivene i dialog ved hjelp av Deleuzes filosofi. Denne påpeker eksempelvis hvordan subjektet ikke fungerer som organiserende prinsipp for en erfaring, men motsatt noe som konstitueres av erfaring i møte med noe, eksempelvis litteratur. Dermed gjøres litteraturen til det primære for subjektivering av fremtidige lærere. I denne sammenhengen er det litteraturens *affektive dimensjon* som vektlegges, noe som dreier oppmerksomheten mot litteraturens mulige virkning på transformasjon av den fremtidige litteraturlærers sanser. Det betyr ikke at subjektivering av

sistnevnte ikke innebærer en utvikling av et faglig meta-språk, men at det som er mindre, vanskeligere å gripe og språkliggjøre også kan være av avgjørende betydning.

#### 1.1.2 Noe tvang frem tenkning

Med sin hensikt i å artikulere en tenkning om litteraturlærerutdanning fundert i Deleuzes blivensforestilling, har ikke avhandlingen til hensikt å frembringe empiriske analyser av litteraturlærerutdanningen. For å vise hvordan den metafysiske dimensjonen er immanent i sistnevnte må det likevel benyttes eksempler fra denne. Det gjør at avhandlingen inneholder empiriske elementer. Avhandlingens empiriforståelse vil bli ytterligere omtalt i kapittel 4.0, men det nevnes nå at empiri må forstås i relativt vid forstand, i tråd med ordets etymologi, som noe som grunner seg på erfaring (De Caprona, 2013, s. 933). Dette gjelder spesielt undertegnede erfaring som litteraturlærerutdanner, som også har synliggjort muligheten for å tenke annerledes om hva en litteraturlærer er.

Deleuze (2014, s. 183) påpeker at det alltid finnes noe som tvinger oss til å tenke, og at dette noe ikke er et objekt av gjenkjennelse, men noe som genererer et «fundamentalt møte». For om lag tre år siden bidro undertegnede til å starte en lesesirkel med og for interesserte og engasjerte lærerstudenter med den hensikt å diskutere litteratur. Og uten at sirkelen først var tenkt inn i avhandlingsarbeidet, førte den nettopp til et temmelig konkret rykk ut av en dagligdags og tilvant tenkning som litteraturlærerutdanner; den ble nettopp et møte som overskred gjenkjennelsen av litteraturlæreren og tvang frem en måte å tenke om sistnevnte

på. I ettertid er det mulig å se at mye lå til rette for dette, ettersom bakgrunnen for opprettelsen var en oppfatning av den ordinære litteraturundervisningen i lærerutdanningen som vel (mål)styrt av emnebeskrivelser, pensum, eksamen, arbeidskrav, det forskningsbaserte og «nyttige». Ved opprettelsen så vi på lesesirkelen som et litt mer *leket* rom for litteraturarbeid, blant annet for å motvirke det *alvor* den fremtidige litteraturlæreren blir grepet av, når han eller hun på et eller annet vis blir bedt om å ytre seg klokt om tolkningen av en tekst eller bruken av den i en eller annen sammenheng. Et slikt alvor kan være påført fra den *institusjonelle* sammenheng man befinner seg i, som dreier seg om at man alltid forbereder seg til eksamen, tilegner seg studiepoeng eller blir prøvd i korrekt anvendelse av pensumets metaspråk. Alvoret kan også ha sitt utspring i *situasjonen*, hvor studentene sitter sammen med mange andre studenter og terskelen for å prøve ut en tolkning eller si hva som traff en i lesningen kan være relativt høy. Endelig kan alvoret være fundert i *subjektets* forestilling om *litteraturen* som gjerne innebærer at litteraturen har en mening det er mulig å finne gjennom tolkning, som også gjør at subjektet forstår og får kontroll på litteraturen. Studenten glemmer i så fall at litteraturen blir lykkelig (hvis den kunne føle) bare den leses, og dermed ikke fornærmet om man som leser får noe ut av den som ved første øyekast fremstår helt urimelig, faglig sett.

Oppfatningen om dette alvoret er basert på erfaring fra litteraturlærerutdanningen, og det samme kan man si om tenkningen som tvang seg frem omkring disse spørsmålene etter lesesirkelens første ordentlige møte. Dette ble brukt til å



diskutere William Shakespeares *Hamlet*, i anledning oppsetningen av stykket på Trøndelag Teater. I tillegg til å diskutere teksten, så vi oppsetningen og fikk til et uformelt treff med to av skuespillerne hvor vi fikk diskutert teksten fra deres perspektiv. Vi fikk altså erfart teksten på ulike måter, og over lengre tid enn innenfor den ordinære litteraturundervisningen (selv om teaterbesøk ikke er uvanlig). På dette tidspunktet var ikke lesesirkelen tenkt inn i avhandlingen, noe som dermed også gjaldt for skuespillersamtalen. Den nevnes likevel, fordi skuespilleren som spilte Hamlet forstod være-eller-ikke-være-monologen<sup>4</sup>, ikke som et valg eller dilemma mellom å være eller ikke å være, men som et forsøk på å overskride denne dikotomien. Analysen gjorde inntrykk, ikke bare fordi den aktualiserte værensproblematikken i *Hamlet* på utmerket vis, men også fordi den synliggjorde helt andre måter å prate om teksten på – i helt andre omgivelser – enn de vi var vant med fra litteraturlærerutdanningen. Ifølge studentene ble møtet med *Hamlet* «spennende» og «litt annerledes». For undertegnede kan det nevnes at skuespillerens analyse i tillegg ga gjenklang i Deleuze og medforfatter Felix Guattaris *A Thousand Plateaus* (2013), hvor et av hovedpoengene synes å være overskridelse av binære opposisjonspar (som å være eller ikke være) i hierarkiske strukturer. Sammenfallet mellom lesningen av denne og skuespillerens analyse av *Hamlet* rettet oppmerksomhet mot det fruktbare ved å gjøre nye og uvante koblinger. Dessuten var det lesesirkelen som på sett og vis hadde skapt et rom for å muliggjøre dette, et slags mellomrom som både befant seg

---

<sup>4</sup> Berømt monolog i tredje akt, første scene som starter slik: «Å være eller ikke være, det er problemet» (Shakespeare, 2007, s. 67). «Problemet», ifølge rolleinnhaveren, viser altså ikke til et dilemma, men dikotomien som besørger dilemmaet.

på innsiden og utsiden av den institusjonelle utdanningen på samme tid.

I tiden som fulgte begynte vurderingen av om lesesirkelen nettopp kunne fungere som et fruktbart rom for å skape nye og uvante koblinger som kunne bety noe for fremtidige litteraturlærere. Selv om det gikk enda litt tid før studentene ble forespurt om de var villige til å innlemme lesesirkelen i avhandlingsarbeidet, utviklet lesesirkelen etter *Hamlet* seg til noe mer. Og etter at studentene hadde svart positivt<sup>5</sup> på forespørselen, ble sirkelen betraktet som et sted innenfor litteraturlærerutdanningen hvor det var mulig å prøve ut, eksperimentere og finne muligheter her-og-nå i møte med litteraturen på litt andre måter enn erfaringer fra den ordinære litteraturlærerutdanningen ville tilsi. Dette ble muliggjort av lesesirkelens eneste uttalte regel: *Alle har lest teksten*. Dermed representerte også lesesirkelen en utfordring av lærerutdanningens ordinære litteraturlærerutdanning, for i stedet for at emnebeskrivelser med forhåndsdefinerte mål fikk forsøke å predeterminere studentenes utvikling, la sirkelen opp til at erfaring fra eksperimentelle møter med litteraturen fikk skape andre koblinger enn de allerede etablerte. Med tidligere nevnte Sjklovskijs (2003) ord, bidro lesesirkelen langt på vei til å frigjøre forestillingen om litteraturlæreren fra den institusjonaliserte persepsjonenes automatisme, ved å synliggjøre noen grunnleg-

---

<sup>5</sup> Studentene ble forespurt muntlig og gjort oppmerksomme på muligheten for å trekke seg, også underveis. Samtlige studenter svarte ja og ingen trakk seg. I den grad konkrete episoder fra lesesirkelen blir trukket inn i avhandlingsresonnementet, er den enkelte deltaker anonymisert med pseudonym.

gende sider ved spørsmålet om litteraturlæreren. Lesesirkelen bidro kort sagt til å *underliggjøre* litteraturlæreren. Og selv om lesesirkelen ikke pågikk lengre enn om lag et halvt år, er tenkningen i avhandlingen derfor i stor grad fundert i lesesirkelen, som dermed utgjør dens viktigste empiriske element.

## 1.2 Dystopisk kontekst og potensial - litteratur som objekt for litteraturdidaktisk tenkning

Underliggjøring er for Sjklovskij (2003, 18) noe som foregår i litteraturen; det er «kunstens grep» i den desautomatiseringsprosessen som kreves for å skape en følelse som overskrider gjenkjennelsen<sup>6</sup>. I en underliggjøring av litteraturlæreren kan det derfor være hensiktsmessig å la litteraturen slippe til. Et av de skjønnlitterære eksemplene Sjklovskij selv anvender er fra Lev Tolstojs fortelling «Målestokken», hvor en hest forteller om en samtale mellom mennesker: «[...] det var den gang helt uklart for meg hva ordene *mitt* og *hans* føll betydde. Det fremgikk av dem at menneskene forutsatte en eller annen forbindelse mellom meg og stallmesteren» (Tolstoj i Sjklovskij, 2003, s. 19). I eksempelet underliggjøres menneskenes eiendomsrett, ikke gjennom menneskets, men hestens oppfatning av den. I litteraturen, i kunsten, er slikt både mulig og *vanlig*, og kan potensielt sett også virke tilbake på leserens verden og gjøre denne *uvanlig*. Sitatet

---

<sup>6</sup> Interessant nok har undertegnede brukt Sjklovskijs tekst en god del i arbeidet som litteraturlærerutdanner, hvor den gjerne får figurere som et typisk eksempel på en teori om litteraturens literasitet. Nå får den selv virke som underliggjørende virkemiddel, og vitner dermed om muligheten for å se det vante (Sjklovskijs tekst) på en uvant måte.

og underliggjøringen eksemplifiserer dermed også litteraturens vilje til å eksperimentere, og derigjennom bryte med etablerte konvensjoner og former, noe som kjennetegner moderne litteratur spesielt (Prytz, 2012). Hvordan forholder det seg så med den moderne litteraturlæreren? Er det mulig å eksperimentere med etablerte konvensjoner som bidrar til å utfordre og utvikle lærerutdanningens utdanning av litteraturlæreren? Ovennevnte lesesirkel kan i hvert fall sees som et eksperiment med etablerte konvensjoner om litteraturundervisning i lærerutdanningen, hvor subjektivering av litteraturlæreren tilskrives møtet med litteraturen mer enn litteraturdidaktisk teori, styringsdokumenter eller den formell-organisatoriske strukturen som regulerer utdanningen.

Dette poenget løfter ikke bare litteraturen opp som et mulig primært omdreiningspunkt for litteraturlærerutdanning, men også for litteraturdidaktisk tenkning. I den forbindelse er det verdt å påpeke i hvor liten grad litteraturen selv får plass i litteraturdidaktiske undersøkelser av ulik art. Innenfor det litteraturdidaktiske forskningsfeltet dreier undersøkelser seg oftere om aspekter ved formen på litteraturundervisningen (som hos Fjørtoft, 2014), legitimeringsdebatt (som hos Kjelen, 2013) eller utvikling av faglighet (som hos Gourvenec, Nielsen & Skaftun, 2014). Og selv om dette er eksempler på interessant og god forskning, hvor litteraturen på ingen måte er fraværende, uttrykker de også det paradoksale faktum at mye av den litteraturdidaktiske forskningen i praksis fremholder litteraturen selv som sekundær i utviklingen av litteraturdidaktikk. Dette fører videre til at litteraturdidaktikken som utvikles ofte blir generisk, slik at den i prinsippet kan anvendes på hvilken som helst lit-

terær tekst. Dette gjelder i stor grad innenfor litteraturlærerutdanningen, hvor dreiningen mot generiske undervisningsmodeller underlegger seg litteraturen. Resultatet er en tendens i retning av et litteraturdidaktisk fokus på undervisningens form; på metodikk som vandrer mellom ulike litteraturundervisningssituasjoner på ulike nivå. Dette kan være særdeles problematisk, all den tid ulik litteratur gjerne virker på sitt vis og dermed krever sin spesifikke litteraturdidaktikk (Nyrnes, 2002). Det er også beklagelig, så vel som noe merkelig, at litteraturen i såpass liten grad blir utgangspunkt for litteraturdidaktisk tenkning, all den tid litteraturen kan tilby innsikt som ikke er tilgjengelig på andre måter. Nå finnes det litteraturdidaktiske eksempler på det motsatte (se eksempelvis Johansen, 2015), men det er heller sjeldent. Innenfor den pedagogiske filosofien er det imidlertid ikke uvanlig å tenke med litteratur på ulike måter (se eksempelvis Steinsholt, 2011; Myhr, 2017), og i fagfilosofien er det en lang tradisjon for å betrakte litteraturen som potensielt sannhetsbærende (Meland, 2017, s. 9).

For å gi et innblikk i hvordan litteraturen vil kunne fungere som objekt for litteraturdidaktisk tenkning om litteraturlærerutdanning i denne avhandlingen, eksemplifiseres det med den første romanen vi leste i lesesirkelen, som så får virke tilbake på avhandlingen i utdypningen av dens kontekstuelle forhold<sup>7</sup>. *Epp* (1965) av Axel Jensen omhandler et dystert framtidssamfunn hvor en totalitær stat har sørget for at alle store problem er løst, automatisert eller gjort om til

---

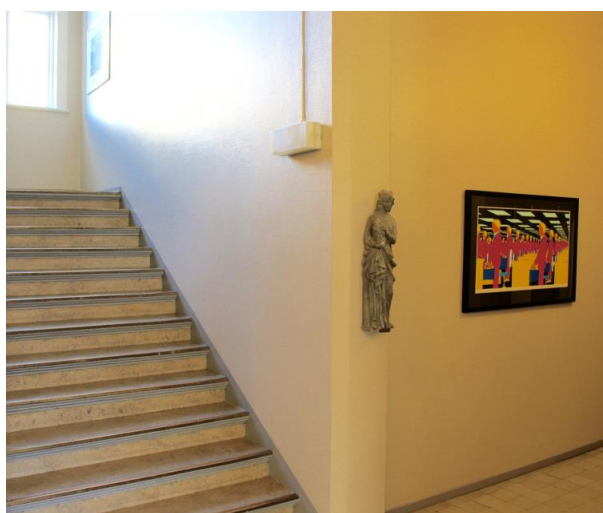
<sup>7</sup> Eksempelen som følger er også brukt i en artikkel om en type metode-tenkning i forbindelse med det å forske med kunsten. Se Harstad (2017, s. 38).

fjernsynsunderholdning. Den enkelte er redusert til en brikke i et maskineri hvor den ikke har noen annen rolle enn å reprodusere samfunnets ferdig definerte mål. Protagonisten, Epp, er en kynisk forbruker som ikke evner å tenke forbi seg selv og sitt eget. Han bor i en blokk hvor kikkhullet i hver leilighet er erstattet med et «Judasøye», mulig å se gjennom fra begge sider. Dette skaper en bestemt type «åpenhet» mellom Inspektørene og beboerne. Selv bruker Epp tiden til å føre rapport, noe som understreker overvåknings- og angiversamfunnet han selv bidrar til å opprettholde. Nedenfor følger et kort utdrag fra en slik rapport:

Jeg liker å la Inspektørene se at det er liv i meg. Annet er de vel i grunnen ikke ute etter. De gjør sine runder gjennom blokken for å forvise seg om at det ikke ligger lik på rommene. Det er ikke nok for dem at vi har meldeplikt. Folk dør uten å melde fra. Usk i hybel 1422 tok strupen. Så kom det folk fra Helserådet og pakket ham inn i et hvitt klede og bar ham på bære ned gjennom korridoren. Jeg har ikke noe å innvende mot at han gjorde det, for slik er livets lov, som man sier, men for ordens skyld synes jeg godt han kunne meldt fra (Jensen, 2002, s. 15).

Som andre dystopier kan *Epp* være egnet til å få leseren til å tenke annerledes, gjerne subversivt, om sitt eget samfunn. I sirkelen startet vi med en runde der alle fikk si noen innledende ord om sin egen lesning, og åpnet dermed for de ulike mulighetene romanen hadde skapt. Lesesirkeldeltaker «Britt» så paralleller mellom romansamfunnets fiendestat og de ulike stater vi i vesten er fiender med, som skaper og opprettholder forestillingen mellom «oss» og «dem». «Johanne» påpekte videre vårt samfunns tendens til å stue bort eldre mennesker og behandle dem som byrder. Epp og de andre beboernes boforhold i blokken fikk henne til å assosiere til

sin demente bestemor på sykehjemmet. «Stian» påpekte at *Epp* var illustrert av Hariton Pushwagner, noe som også ledet oss til bildet «Getting up» av Pushwagner som henger ved hovedinngangen på campus ved lærerutdanningen. Dette var ifølge «Stian» morsomt fordi vi hver dag får påpekt at vi er «flittige arbeidsmaur» av dette bildet.



«Getting up» ved hovedtrappen i A-bygget på Campus Rotvoll, NTNU  
(foto: Ola Harstad)

«Mia» påpekte på sin side vårt eget samfunn som overvåkings-samfunn, gjennom å henvise til datalagringsdirektivet som disiplinierer og dermed innskrenker den enkeltes rett til å ytre seg i frykt for å bli overvåket. Denne gangen skapte altså lesesirkelen en bevegelse ut av teksten og inn i en slags kritisk analyse av vårt eget samfunns dystopiske trekk, noe som skjedde når vi lot teksten virke uten å predeterminere utfallet av vår felles lesning av den.

Hvis endelig undertegnede, som også var deltaker i lesesirkelen, skal følge oppfordringen om å anlegge et syn på det «samfunn» som omgir litteraturlæreren og denne avhandlingen, er det også mulig å gjenkjenne noen dystopiske trekk som bidrar til å legitimere behovet for å tenke annerledes om utdannelsen av litteraturlæreren. I forordet til *Listening to Children. Being and Becoming* (2014), viser Gunilla Dahlberg og Peter Moss til tidligere nevnte globale utdanningsnivå og hevder at vi lever i en verden hvor vi trues av et «diktatur uten alternativ»; et neoliberalistisk regime hvis totaliserende fortelling om nødvendigheten av konkurranse, kalkulering og individuelle valg må utføres av det foreskrevne subjektet: *Homo economicus*. Denne fortellingen kommer ifølge forfatterne til uttrykk i en utdanningsdiskurs som er hengiven og lojal til produksjonen av generiske individer, hvis funksjon er å bidra til markedsøkonomisk vekst. Denne diskursen artikuleres også i en skole, lærerutdanning og litteraturundervisning som preges av målstyring og normativitet (Løvlie, 2005; Olsen, Hopfenbeck & Lillejord, 2013). I forlengelsen av dette er det interessant å påpeke at OECD, som i tillegg til å konstruere «lesing som grunnleggende ferdighet» og undersøkelser som Programme for International Student Assessment (PISA)<sup>8</sup> for å måle leseferdigheten, arbeider for «[...] policies that will improve the economic and social well-being of people around the world» (OECD, 2015). Som en del av litteraturlærerutdanningen lar man altså en organisasjon med *økonomisk vekst* som sin fremste

---

<sup>8</sup> Studien gjennomføres hvert tredje år (for første gang i år 2000), og kartlegger 15-åringers kompetanse i lesing, matematikk og naturfag.



kompetanse og mål definere lesebegrepet man opererer med<sup>9</sup>. I tillegg kunne den utstrakte kontrollen av lærerens virksomhet (som på mange måter tildeles rollen som Epp) påpekes i fortellingen om skole og utdanning som dystopi. Å tenke med *Epp*, og lesesirkelens behandling av den, har altså skapt et perspektiv som gir gjenklang i tidligere nevnte kamp om den profesjonelle lærer; et perspektiv som går lengre i å påpeke behovet for å undersøke og ekspandere mulighetene for svar på spørsmålet om hva en litteraturlærer er, som står i fare for å bli redusert til den målbare og predeterminerte normen som alle blir mer eller mindre avvikende varianter av.

Dette leder videre til dystopiens kritiske og emansipatoriske potensial: Man blir klar over det man mener er feil ved sitt eget samfunn, slik at man kan endre det gjennom å skape noe nytt. Hvis man oppjonerer mot dette beskrevne systemet på dystopisk vis, vil altså en revolusjon av litteraturlærerutdanningen være det neste. Nå er undertegnede verken protagonisten i en dystopi eller av den oppfatning at total omveltning er ønskelig. Og selv om det er mulig å se hvordan aktører som OECD legger premisser for den norske skole- og utdanningspolitikken (Sjøberg, 2014), er det likevel vanskelig å se på lærerutdanningens utdanning av litteraturlærere som en del av et dystopisk samfunn. Det betyr imidlertid ikke at litteraturlærerutdanningen ikke kan eller

---

<sup>9</sup> Fra litteraturdidaktisk hold kan det virke som en uriktig påstand, ettersom lesebegrepene som anvendes like gjerne kan være inspirert av litteraturteori. I den forbindelse minnes det om at OECDs leseforståelse ikke er til å unngå i *lærerutdanningens* litteraturdidaktikk, både fordi denne i seg selv er styrt av en rammeplan preget av visse forståelser og fordi lærerutdanningen utdanner lærere til en skole som i enda større grad kan sies å være preget av tidligere nevnte globale utdanningsdiskurs. I tillegg tildeles gjerne statlige forskningsmidler til forskning på lesing som grunnleggende ferdighet.

bør problematiseres. Dette skal også avhandlingen gjøre, gjennom å la seg inspirere av Axel Jensens underliggjørende grep med å plassere en merkelig olding (Epp) i det dystopiske samfunnet. Og denne avhandlingens «olding» er ovennevnte filosof Gilles Deleuze, nærmere bestemt hans blivensforestilling.

### 1.3 Om å tenke med Deleuze: En bevegelse fra væren til bliven

Selv om Deleuzes filosofi er noe brukt innenfor lærerutdanningsforskning (en bruk som også stadig er økende), er den i mindre grad anvendt innenfor den delen av lærerutdanningen som dreier seg om litteraturundervisning eller den litteraturdidaktiske forskningen for øvrig. Det er ikke merkelig, ettersom Deleuze verken var litteraturlærer, litteraturviter eller litteraturlærerutdanner. Han var klassisk skolert filosof, orientert mot fagfilosofiske spørsmål om tid, mening og væren. Det betyr at hans filosofi inngår i helt andre dialoger enn de som er vanlige innenfor litteraturlærerutdanningen. Når det likevel gjøres et forsøk på å opprette en kobling mellom disse to, bygges det videre på oppfatningen om at det å bringe inn et element som i utgangspunktet ikke hører til kan skape koblinger som fører til bevegelse innenfor andre felt enn de filosofien normalt operer innenfor (Colombat, 1991; Stivale, 2005; Andersen, 2015). Deleuzes filosofi kan altså være fruktbar i den underliggjøringen som skal til for å kunne betrakte litteraturlæreren på en uvant måte, *fordi den er et fremmedelement* innenfor lærerutdanningens litteraturdidaktiske sfære. Samtidig brukes Deleuze relativt mye innenfor en del profesjonsforskning som lærerutdanningen ikke synes alt for langt unna. Spesielt gjelder

dette norsk og internasjonal barnehageforskning, hvor Deleuze synes spesielt populær. Også innenfor dette feltet brukes Deleuze gjerne for å tilby et litt annerledes blikk på praksis (Andersen, 2015). Det vil bli redegjort ytterligere for norsk og internasjonal forskningsbruk av Deleuze underveis, og på dette tidspunktet er det mest hensiktsmessig å si noe overordnet om bruken i denne avhandlingen.

Den utstrakte bruken av Deleuze innenfor praktisk rettede forskningsfelt, samt det faktum at hans filosofi blir ansett som en av få som kan anvendes på ulike måter og i direkte relasjon til hverdagslig praksis (Olsson, 2014, s. 37), er viktig for valget av hans filosofi. I kontrast til en del tidligere bruk av Deleuze vil denne avhandlingen fokusere på hans metafysikk, og slik sett forsøke å være noe nærmere dialogene hans filosofi i utgangspunktet har blitt til i. Dette er forsøkt synliggjort med spørsmålet «Hva er en litteraturlærer?», påkallende litteraturlærerens væren. Å tenke med Deleuze får imidlertid umiddelbare konsekvenser for dette spørsmålet. For Deleuze er nemlig ikke verden, men *blir*. Dette er en påstand fundert i hans metafysiske forestilling om *bliven*<sup>10</sup>, som på sett og vis erstatter væren (Deleuze & Guattari, 1994; 2013). Deleuze har dermed ingen ontologi<sup>11</sup>, altså en «lære om væren», men heller en slags «lære om bliven». Denne går ut på at virkeligheten produseres kontinuerlig, spatielt og temporalt, hvor det hele tiden skapes noe nytt på grunn av en virkelighetsproduserende livs-

---

<sup>10</sup> «Bliven» er en oversettelse av det engelske «becoming» (fransk: «devenir»).

<sup>11</sup> Av gresk «ontos»: «værende», dvs. det som er.

kraft. Tenkningen med Deleuze påkaller dermed ikke litteraturærerens varen, men heller *litteraturlærerens bliven*. Dette får også konsekvenser for spørsmålsformuleringen «Hva er en litteraturlærer?», nettopp fordi dette er et ontologisk spørsmål. Spørsmålet kunne ha blitt omformulert til: «Hva ~~er~~ en litteraturlærer?» for å påpeke at litteraturlæreren ikke er en fast værenssubstans. Likevel gripes ikke den kontinuerlige blivensprosessen, og ved å ta konsekvensen fullt ut av å tenke med Deleuze må heller spørsmålet omskapes til: «Hvordan blir litteraturlæreren?».

#### 1.3.1 Om å stille spørsmålet og skape problemet

Hvordan blir litteraturlæreren? Bruken av «blir» retter oppmerksomheten mot litteraturlærerens bliven, og det er altså dette spørsmålet avhandlingen skal stille. Først må det imidlertid bestemmes hva som menes med dette «å stille et spørsmål». I denne sammenhengen har det den spesifikke betydningen «å oppstille et spørsmål». Oppstillingen av spørsmålet gjelder ikke bare av selve spørsmålsformuleringen, men også *problemet om litteraturlærerens bliven*, som i denne avhandlingen skal *skapes*. Når man står overfor et (opp)stilt spørsmål, forventer man vanligvis at det skal *besvares*, slik at problemet det uttrykker kan *løses*. I *What is Philosophy?* (1994, s. 5) distanserer imidlertid Deleuze & Guattari seg fra en filosofi som søker å løse (allerede gitte) problem, og mener at filosofi er å skape begrep, avtegne og diagnostisere problem, og slik tenke og ytre seg om verden på nye måter. Viktige og reelle problem kjennetegnes nemlig av at de aldri mister sin problematiske karakter, siden dette er et kjennetegn ved verden i sin kontinuerlige bliven. Konse-

kvensen av å tenke med Deleuzes blivensforestilling er dermed ikke å finne, besvare og løse, men heller utforske, åpne opp og problematisere litteraturlærerutdanningen. Det er i lys av denne forståelsen man må forstå tidligere formulerte hensikt med avhandlingen. «Å skape en (kanskje noe annerledes) tenkning med Deleuze om litteraturlærerutdanning ...» gjøres dermed gjennom å *skape problemet om litteraturlærerens bliven*.

Det må påpekes at det ikke er denne avhandlingens oppgave å skape problemet om litteraturlærerens bliven i all sin kompleksitet. Den vil heller nøye seg med å påpeke at problemet kan eksistere; at også dette er en måte å tenke om litteraturlærerutdanningen på. Litteraturlærerutdanningselementene avhandlingen rører ved (litteratur, subjekt, situasjon og institusjon), og som den hele tiden vil komme tilbake til, kan imidlertid sies å være elementer som har vesentlig betydning for hele problemet, på den måten at det bidrar til å skape mulighetsbetingelser for lærerutdanningens utdanning av litteraturlærere.

#### 1.4 Å bygge opp avhandlingen for å skape problemet

Som nevnt skapes problemet om litteraturlærerens bliven ved å skrive frem Deleuzes blivensforestilling i tilknytning til de fire nevnte litteraturlærerutdanningselementene, *litteratur, subjekt, situasjon* og *institusjon*. Denne fremskrivningen har fått følgende oppbygning:

I kapittel 2.0 vil det etableres en forståelse av det å tenke med Deleuze, spesielt hans blivensforestilling. Denne innebærer ikke bare en teori om virkelighetsproduksjon, men også

en form for metodologi. Kapitlet vil dermed fungere som et overordnet teori- og metodekapittel. I og med at forståelsen av blivensforestillingen vokser ut av denne avhandlingens spesifikke litteraturlærerutdanningssammenheng, vil forestillingen forankres relativt bredt i et litteraturlærerutdanningslandskap. Det betyr at kapitlet ikke bare bidrar med teoretiske og metodologiske perspektiver på skapningen av problemet om litteraturlærerens bliven, men at det også til selve skapningen.

I kapittel 3.0 snevres rammen inn, og det institusjonelle perspektivet trer i forgrunnen. Dette operasjonaliseres i form av hvordan bliven som virkelighetsproduserende kraft kan sies å organisere seg institusjonelt. Dette gjøres ved å omtale litteraturlærerutdanningen som *epistemisk kultur*, en vitenskapsteoretisk term som suppleres av Deleuzes begrep om *sammensetning*. Og selv om kapitlet ikke har til hensikt å gjøre en empirisk analyse av litteraturlærerutdanning som epistemisk kultur, har det til hensikt å skape en måte å tenke om sistnevnte på, som kan peke mot et mulig analyseverktøy. I tillegg vil kapitlet være viktig for å forstå hvordan lesesirkelen kan sies å etablere seg i tidligere nevnte mellomrom, og peker slik sett mot neste kapittel.

I og med at mye av tenkningen produsert i denne avhandlingen har sitt utspring i lesesirkelen, vil det i kapittel 4.0 bli synliggjort noen metodologiske betraktninger vedrørende sirkelen som *performativ intervensjon*. Disse betraktningene vil i all hovedsak dreie seg om forholdet mellom lesesirkelen som sted for litteraturundervisning og etter hvert som forskning, samt litteraturlærerutdanner- og forskerposisjonen som følger med en slik utvikling. Kapitlet peker videre mot de

tre neste kapitlene, som alle dreier seg om tenkning som har vokst ut av sirkelen.

I kapittel 5.0 løftes metafysiske antakelser om litteratur og subjekt frem, for å si noe om samspillet mellom dem. Dette er særdeles viktig, spesielt for tidligere nevnte antakelse om at den fremtidige litteraturlærer blir til i møte med litteratur. I kapitlet etableres en overordnet metaforikk om litteraturundervisning som *laboratorium for litterære erfaringseksperiment*, for å vektlegge det usikre utfallet av slike møter. Denne usikkerheten beror blant annet på litteraturens affektive dimensjon, svært sentralt i kapitlet.

I kapittel 6.0 utdypes enkelte aspekter fra kapittel 5.0 gjennom en eksemplifisering av *Kosmos*, en roman av Witold Gombrowicz som ble brukt i lesesirkelen. Lesningen vil bli presentert som en vurdering av romanens litteraturdidaktiske potensial, og er slik sett å betrakte som litteraturlærerutdannerens forberedelse til undervisning. I vurderingen vil det spesielt fokuseres på muligheten for å betrakte *Kosmos* som filosofi.

I kapittel 7.0 dreies oppmerksomheten mot litteraturundervisningssituasjonen, gjennom artikuleringen av en forestilling om litteraturundervisning som *jam* hvor det *improviseres* over litteraturen. Dette er en forestilling som har vært med i lesesirkelen fra et tidlig tidspunkt, og som også suppleres av en diskurs om pedagogikk som improvisasjon som allerede eksisterer innenfor den pedagogiske filosofien. Dette er en diskurs som imidlertid preges av romantiserende tenkning, som med fordel kan suppleres av blivensforestillingen. Det

vil også bli eksemplifisert fra lesesirkelens arbeid med *Kosmos*.

I kapittel 8.0 oppsummeres avhandlingen. Spesielt sentralt står forestillingen om en mindre litteraturlærer; hva dette kan være, hvordan den forholder seg til avhandlingens kontekstuelle forhold og hva slags litteraturdidaktiske tanker den innebærer. Selv om avhandlingen ikke har til hensikt å utlede praktisk litteraturundervisning, vil det likevel pekes i retning av en slik.

Selv om oppbygningen viser at ulike kapitler i all hovedsak har sitt element (institusjon, subjekt, litteratur eller situasjon) i forgrunnen, vil også de andre elementene være til stede i bakgrunnen. Slik sett er avhandlingsresonnementet sirkulært heller enn lineært, slik at det hele tiden forsøker å komme tilbake til det samme - om enn på en forskjellig måte. Dette er ikke bare en hensiktsmessig måte å synliggjøre tilblivelsen av tenkningen på, men også resultatet av forsøket på å la bliven som forestilling om virkelighetsproduksjon få slippe til (også i produksjonen av den virkeligheten som avhandlingen er).





## 2.0 Å tenke med – og imot – Deleuze

Dette kapitlet er en bestemmelse av hva det vil si å *tenke med Deleuze* i denne avhandlingen. Det innebærer å begynne fremskrivningen av Deleuzes metafysiske forestilling om *bliven*, samt andre omkringliggende begreper som svarer til denne avhandlingens fokus på de fire ovennevnte litteraturlærerutdanningselementene. Gjennom en innsirkling av begrepene, vil kapitlet vise *hva* den deleuzianske filosofien kan bidra med i tenkningen om litteraturlærerutdanning, men også *hvordan* den kan bidra. Dette vil berede grunnen for kapitlene som skal komme, men er også i seg selv en del av skapningen av problemet om litteraturlærerens *bliven*, ettersom ovennevnte begreper blir skrevet frem i tilknytning til enkelte aspekter ved litteraturlærerutdanningen. Hva og hvordan henger også sammen med *hvorfor*, noe som innebærer at kapitlet også forankrer tenkningen med Deleuze ytterligere i avhandlingens kontekstuelle forhold.

I en avhandling som denne, som i så stor grad forholder seg til ett bestemt teoretisk perspektiv, er det presserende å påpeke at Deleuzes filosofi ikke inviterer til en for tro eller ukritisk bruk av seg selv, noe som simpelthen ville være relativt «udeleuziansk». Dette innebærer at den som ønsker å bruke Deleuze til å tenke om litteraturlærerutdanning, kan møte vanskeligheter hvis det «å tenke med» forstås som å bruke Deleuzes begreper som faste størrelser, eller til og med la dem bli *Sannheten*. Frida Beckman (2017, s. 14) påpeker, også fra et deleuziansk perspektiv, at det å følge for tett i en annens fotspor vil bety å «lukke døren», både for det som livet og filosofien er ment å handle om; nemlig skapning, grunnleggende møter og tilblivelser. Beckman oppfordrer derfor til å la en form for «trofast utroskap» eller

«utro troskap» prege forskerens relasjon til Deleuze som bringer medtenkingen *gjennom* og *hinsides* hans filosofi. Dette er utfordrende, men også en oppfordring undertegnede tar gjennom å koble blivensforestillingen og litteraturlærerutdanningen. Å *tenke med* får dermed en bestemt betydning, som også innebærer å *tenke imot* Deleuze. Dette er ikke bare en normativ fordring hos Deleuze, som påminner brukeren om også å tenke litt imot *i tillegg til* å tenke med; snarere er det et grunnleggende poeng ved blivensforestillingen at noe nytt skapes ved at noe unnslipper det gamle. I den forstand er det å tenke med Deleuze *alltid allerede* å tenke imot. For denne avhandlingens del betyr dette blant annet at Deleuzes begreper vil måtte endres i relasjon til denne avhandlingens behov, også ved en supplerings av andres begreper.

## 2.1 Å tenke med Deleuze som et ledd i å skape en litteraturpedagogisk filosofi

Før etableringen av blivensforestillingen kommer i stand, er det nødvendig å utdype sammenhengen den skal inngå i. Dette er en sammenheng som omhandler å bidra til en noe annerledes tenkning om litteraturlærerutdanningen; et bidrag til det som kan karakteriseres som *litteraturpedagogisk filosofi*. Denne termen er ikke funnet anvendt noe sted, men det finnes likevel flere eksempler på det som kan sies å falle innunder en slik karakteristik. Paradoksalt nok vokser ikke eksemplene ut av det litteraturdidaktiske feltet.

Det første eksemplet som nevnes i denne sammenhengen er Aslaug Nyrnes (2002), som diskuterer det didaktiske feltet og finner det mangelfullt, i den forstand at det ikke eksisterer didaktisk tenkning som primært funderes i det

singulære kunnskapsinnholdet. Hun skaper derfor begrepet *mindre didaktikk*, som postulerer at enhver didaktikk alltid allerede er innskrevet i den enkelte tekst<sup>12</sup>. Et annet eksempel er Kjetil Steinsholt (2011) som bruker dannelsesromanen som objekt for pedagogisk tenkning om danning. Steinsholt viser hvordan mottakelsen av dannelsesromanen kan ses som et tegn på at dannelsen «sekulariseres» og utvides til et intellektuelt, moralsk, estetisk og politisk prosjekt. Et siste eksempel er Rannveig Oliv Myhr (2017), som skriver om sin høytlesning av litteratur i pedagogikkundervisningen for lærerstudenter. Hun oppfatter litteraturen som «sanselig» og «før-brukbar», og mener derfor at den hører med i pedagogikken som en viktig motsetning til pedagogikk forstått som vitenskap. Disse eksemplene har fellestrekk som også synliggjør to grunnleggende premiss for denne avhandlingen som litteraturpedagogisk filosofi: 1) Det dreier seg om å skape koblinger mellom litteratur og pedagogisk tenkning som ikke primært generer undervisningsmetodikk. Tenkningen må heller møtes av dem som eventuelt skal undervise i litteratur, som selv må finne ut hvordan man skal gjøre dette. 2) Litteraturen er det primære omdreinings- og utgangspunkt for tenkning om litteraturundervisning, og dermed litteraturundervisningen selv. Dette innebærer samtidig en problematisering av generiske undervisningsmodeller eller skjemaer som underlegger seg litteraturen.

I disse premissene, som i avhandlingens overordnede mål, står bruken av «å tenke» sentralt. I *Litteraturens nytteverdi*

---

<sup>12</sup> Dette gjør hun ved selv å lese didaktikk ut av Ludvig Holbergs *Moralske Tanker*, noe som dessuten er inspirert av Deleuze & Guattari (1986).

(2009, s. 29) påpeker Atle Skaftun at litteraturdidaktisk tenkning, som han riktignok omtaler som «refleksjon», handler om metode (hvordan) i arbeidet med tekster (hva), men også verdien av det man holder på med (hvorfor). Denne triaden er på ingen måte fraværende i denne avhandlingen. Samtidig påkaller termen «å tenke» et noe annet forhold til den litteraturdidaktiske virkeligheten. Heidegger (2012, s. 150) hevder at tenkning verken fører frem til viten (som vitenskapen gjør) eller gir oss noen umiddelbar handlekraft; heller lar den oss tre ut av vår «fortapelse» i virkeligheten, setter oss i stand til å oppheve de umiddelbare situasjonenes kontinuerlige krav, avstå fra hele tiden å følge opp én nyttig handling med en annen og på den måten etablere et rom hvor verden ikke slipper til. Undertegnede tar seg denne friheten, men ser likevel det problematiske ved å opprette et slikt rom ettersom man simpelthen må forholde seg til virkeligheten; spesielt i en avhandling hvor tenkningen nettopp vokser ut av den. Det betyr imidlertid ikke at de aspektene ved virkeligheten som Heidegger fremhever, likevel ikke kan bli holdt utenfor. Selv om Deleuze langt på vei kunne støtte Heideggers forstilling om tenkning, må det legges til at han vil vektlegge tenkningens produktive aspekt. Steinnes (2011) skriver om dette aspektet: «Tenkning er reell produksjon, noe som kan gå ut over det allerede skapte» (Steinnes, 2011, s. 199). I så måte bidrar termen «å tenke», ikke bare med tilstrekkelig distanse til den litteraturdidaktiske virkelighet man vanligvis er «fortapt» i til daglig (som avkrever umiddelbare, nyttige handlinger), men også muligheten for å skape forestillinger som går forbi denne.

At foreliggende virkelighet presser seg på, har mer enn en gang blitt aktualisert i avhandlingsarbeidet. Dette har eksempelvis manifestert seg gjennom innvendingen: «Litteraturlærer, det er da vel ikke noe; mener du norsklærer?». Det er en treffende innvending, utfordrende å imøtekomme på en overbevisende måte. Og uten at det er dekkende for alt som foregår innenfor en institusjon, er det interessant at innvendingen finner støtte ved nærmere undersøkelse. Et søk på universitets nettsider<sup>13</sup> etter «litteraturlærer» ender opp i null treff, mens eksempelvis «Norsklærer» ender opp i 22. Søkeresultatet er forståelig, ettersom «norsklærer» henter sitt navn fra den faglige og institusjonelle organiseringen av norskfaget. Slik sett er sistnevnte term kun hensiktsmessig når omdreiningspunktet er norskundervisningen. Det er det nødvendigvis ikke for den litteraturpedagogiske filosofien, ettersom den kan innbefatte alle former for undervisning hvor litteraturen spiller en rolle.

Gitt avhandlingens bakgrunn (kapittel 1.0) er det heller ikke norsklæreren som synes å være «konkurrenten» til litteraturlæreren. For det er «lesing», gjennom utdanningsmyndighetenes innføring av grunnleggende ferdigheter, som har blitt gjort til tverrfaglig omdreiningspunkt med *leselærer* som dets manifestasjon<sup>14</sup>. Konstruksjonen av termen «leselærer» signaliserer at ferdigheten lesing er blitt

---

<sup>13</sup>Mens denne avhandlingen ble skrevet, fusjonerte Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet med Høgskolen i Sør-Trøndelag, som var institusjonen arbeidet begynte innenfor.

<sup>14</sup>Eksempler på dette kan være Oslo kommunes stillingsannonse som nettopp etterspør «Leselærer» (Finn.no, 2014) eller Astrid Roe (2008) som setter opp kjennetegn på «gode leselærere».

gjort til hovedfokus for lærere som bruker litteratur i undervisningen. Her er det ikke termen i seg selv som er det viktige, men dens fokus på undervisningens *form* som den impliserer. Det er lesemetodikken og dens strategier, tester, målbarhet og generiske ambisjoner som kan og bør problematiseres. Litteraturlærertermen dreier i så måte oppmerksomheten mot undervisningens *innhold*; mot litteraturen som ikke så enkelt lar seg standardisere og fange - i hvert fall ikke om man er interessert i å la den virke. Noe polemisk er det mulig å hevde at *leselæreren blir til ved å lære seg form*, som han så kan overføre til en hvilken som helst tekst og undervisningssituasjon. Noe romantiserende er det på andre siden mulig å hevde at *litteraturlæreren blir til i møte med litteratur*.

#### 2.1.1 Værensglemsel og legitimeringsdebatt

I innledningen ble litteraturredidaktikkens værensglemsel fremholdt som noe av det som legitimerer behovet for det å tenke med Deleuze, og dessuten hvordan denne værensglemselen dreier seg om en manglende oppmerksomhet, nettopp overfor den metafysiske dimensjon ved litteraturlærerutdanningen. Hva er det så ved ovennevnte antakelse om at litteraturlæreren blir til i møte med litteratur, som kan belyses metafysisk? Heidegger, som fremholder påstanden om værensglemselen, påpeker at litteraturen: «[...] slår opp et åpent sted midt i det værende, hvor alt er annerledes enn ellers» (2000, s. 86). Det er en flott, men også voldsom påstand om litteraturen som i seg selv kan sies å motvirke værensglemselen. Heidegger skriver riktignok ikke bare om litteratur, men all kunst, som for ham blir et eksempel på noe som - selv om den som bruksting er fremstilt av mennesker - lar oss ta del i

aktiviteter som ikke er styrt av en mål-middel-logikk. Dette kan sies å stå i kontrast til en litteraturdidaktisk oppfatning om at litteratur er til for å brukes i klasserommet, selv om påstanden absolutt ikke utelukker en slik oppfatning. Saken er imidlertid at værensperspektivet åpner opp for at kunsten er noe radikalt annerledes, og som det blir hevdet i kapittel 5.0 er kunsten for Deleuze & Guattari (1994) noe som bevarer livskrefter. For å akseptere denne litteraturens annerledeshet, må man anlegge et perspektiv på den som kunst; i den forstand at den er noe helt annet enn alle andre tekster man omgir seg med. Det er nærmest en fjern og litt sprø tanke, spesielt hvis man ser til gjeldende læreplan, hvor det såkalte utvidede tekstbegrep (Utdanningsdirektoratet, 2018) – som primært er opptatt av tekster som kommunikasjon – underlegger seg og sidestiller alle tekster. Å betrakte litteraturen som kunst, som noe annet, utelukker selvsagt ikke at den også er tekstlig kommunikasjon. Det betyr imidlertid at den også kan være noe mer og annet, og at det også kan finnes mange måter å forholde seg til dens væren som til tider synes «glemt» i litteraturlærerutdanningen og det litteraturdidaktiske feltet for øvrig.

Samtidig er det ikke slik at grunnleggende spørsmål er fraværende innenfor det litteraturdidaktiske feltet. Svein-Roald Moen (1993) ser også til det litteraturdidaktiske forholdet mellom hva, hvordan og hvorfor, og peker ut *hvorfor* som oppåpnende for diskusjonen av litteraturdidaktiske grunnlagsspørsmål. Tittelen på hans bok, *Hvorfor leser vi litteratur?: et grunnlagsspørsmål i allmennlærerutdanningens norskfag*, er i så måte treffende. Dette grunnlagsspørsmålet er det mange som er opptatt av, noe litteraturdidaktikkens



*legitimeringsdebatt* synliggjør. Dette er en debatt som «blusser opp» med (u)jevne mellomrom, gjerne i forbindelse med læreplanarbeid. Forrige gang dette skjedde i en viss skala, var etter at den offentlige utredningen «Fremtidens skole» (Kunnskapsdepartementet, 2015) ble lagt frem av det såkalte Ludvigsen-utvalget. Dette utvalget, ledet av pedagogen Stein Ludvigsen, hadde som mandat å si noe om hvordan den norske skolen kan fornyes for å møte fremtidige kompetansebehov i arbeids- og samfunnsliv, det vil si *bli mer nyttig* i en bestemt forstand. I den sammenhengen ble norskfaget omtalt som språk- og kommunikasjonsfag, samtidig som det ble påpekt at litteraturfaget norsk kunne gjøres mindre omfattende.

Peter Kaspersen (2012) knytter legitimeringsdebatter som oppstår i slike sammenhenger til det han omtaler som «litteraturdidaktikkens dilemma». Dette går ut på at litteraturundervisningen i morsmålsfaget befinner seg i en fundamental krise og at den samtidig er viktig. Videre innebærer «krisen» forestillingen om en form for *marginalisering* av litteraturen, som hele tiden må legitimere sin plass og nytte i norskfaget. Legitimeringsdebatten, og spesielt dens spørsmål om litteraturens nytteverdi, løper som én tråd gjennom denne avhandlingen. Gitt avhandlingens fokus på litteraturlæreren, kan tittelen (*Mot en mindre litteraturlærer*) synes å bety: «Her kommer et forsvarsskrift for litteraturlæreren», eller «slutt med denne marginaliseringen av litteraturlæreren». Det betyr den imidlertid ikke, ettersom «mot» er i betydningen «henimot». I denne avhandlingen er det derfor ikke hensikten å «slå et slag» for å gjøre litteraturlæreren til majoritet, men heller å lete etter en konstruktiv måte å forholde seg til marginaliseringen på. Denne måten innebærer

ikke å anvende Kaspersens krisekarakteristikk, men skal heller bidra til å overskride tendensen til en ufruktbar dikotomisering i legitimeringsdebatten (Smidt, 2018). I den forbindelse er det interessant å påpeke at enkelte synes nostalgiske - nærmest eskatologiske - i sin vurdering av skjønnlitteraturens minskende plass i norskfaget. Dette innebærer gjerne at «det var bedre før», og at vi nå nærmer oss slutten på norsk som litteraturfag, gjerne på grunn av tendenser på tidligere nevnte globale utdanningsnivå. Undertegnede kan selv anklages for å ha vært representant for en slik posisjon i et avisintervju (Simenstad, 2013), en posisjon som er grunnleggende historieløs: Det er nemlig ikke slik at det er nåværende læreplan som marginaliserer skjønnlitteraturens plass, slik har det nemlig «alltid» vært. Witold Gombrowicz bemerker dette noe humoristisk når han skriver: «Det er et faktum - et faktum, det vil si en ubønnhørlig makt man må bøye seg for - at dikt ikke blir lest» (2013a, s. 315). Det er heller ikke slik at dagens kommunikasjonsorienterte forskere og utredningsutvalg er spesielt hissige etter å marginalisere litteraturen. Immanuel Kant (2016) hevder eksempelvis at det er direkte skadelig for barn å lese romaner fordi de ikke får annen bruk for romanene enn som underholdning i det de leser dem, i tillegg til at slik lesning svekker hukommelsen. Fra norskfagets spede begynnelse viser Laila Aase (2002, s. 93) hvordan rektor Holmboe i Bergen i 1831 også advarer mot det skadelige ved skjønnlitterær lesning.

Uavhengig av hva en historisering av legitimeringsdebatten måtte frembringe, er det mulig å foreslå at det ikke er litteraturens marginalisering som representerer problemet, men heller ønsket om å se den bli majoritet. Litteratur er

ikke et objekt som ber om å bli majoritet, den er heller noe som unndrar seg majoriteten. Gitt Heideggers syn på litteraturen som kunst, kan man til og med si at litteraturens styrke ligger i dens marginaliserte posisjon; og fra Deleuzes ståsted er det litteraturen som mindre som gir den kraft.

2.2 Å tenke med Deleuze er å gå inn i forholdet mellom grunnleggende antakelser og konsekvenser av disse

Blivensforestillingen skal bidra til å artikulere sistnevnte litteratursyn, men overordnet er den en forestilling om hvordan virkeligheten, mest grunnleggende sett, produseres. Slike forestillinger får også konsekvenser for hvordan man forholder seg til virkeligheten. I romanen *De grunnleggende bestanddeler* (2015) omtaler forfatteren Michel Houellebecq det han kaller «metafysiske forvandlinger». Disse beskrives som «radikale og globale forandringer av massenes verdensbilde», og påpeker at de er sjeldne i menneskehetens historie. Kristendommens frembrudd nevnes som ett eksempel. Videre påpeker Houellebecq at det ikke står i menneskets makt å stanse en metafysisk forvandling, ettersom det bare er noe en ny metafysisk forvandling kan gjøre. Dette eksemplet er valgt for å synliggjøre tilsynekomsten av en tenkemåte, for under lesningen av Houellebecq ble det klart at denne måten å tenke på er mulig å overføre til avhandlingen; ikke primært med hensyn til Houellebecqs forvandlingsaspekt, men i form av å gå inn i og diskutere noen grunnleggende metafysiske antakelser om utdanning av litteraturlærere i lærerutdanningen. Tenkemåten var ikke helt fremmed i møte med Houellebecq; poenget er nok heller at den ennå ikke var artikulert.

Houllebecq utdyper sitt syn på grunnleggende metafysiske antakelsers betydning, når han understreker at verdensbildet menneskene i et samfunn til enhver tid slutter seg til blir utslagsgivende for dette samfunnet på ulike vis; de får praktiske konsekvenser. Dette støttes også av tidligere nevnte leksikondefinisjon av metafysikk, som påpeker at «[...] det vi gjør, tror og vet må ha premisser som ikke selv kan bevises» (Duenger Bøhn, 2017). *Premiss* er i denne sammenhengen et interessant begrepsvalg, fordi grunnleggende antakelser som premiss er noe som skaper mulighetsbetingelser for hva det er mulig å si, gjøre, mene osv. Dette er en måte å tenke på som ikke er uvanlig i en vitenskapsteoretisk og metodologisk dialog, noe som eksempelvis synliggjøres gjennom Thomas Kuhns (2002) paradigmebegrep eller Michel Foucaults (2006) epistemebegrep. I forskningsmetodologien påpekes det også, av Gubrium & Holstein (1997), at metodevalg og -prat kan forstås som konsekvenser av ulike og gjerne uartikulerte forestillinger hos forskeren. Hvis man går videre inn i enkelte forskningsfelt ser også en variant av denne forestillingen ut til å ha en viss utbredelse. Om historiefaget påpeker eksempelvis Michael Delanda (2016, s. 13) at historiske forklaringer uunngåelig formes av historikerens ontologiske forpliktelser, altså av historikerens (gjernes uttalte) svar på spørsmålet «hva er historie?». Ilai Rowner (2015, s. 27) ser på sin side enhver litteraturteori fundert i et ontologisk stratum, som på liknende vis er litteraturteoretikerens (gjernes uttalte) svar på spørsmål som «hva er litteratur»? Disse eksemplene indikerer et vitenskapsteoretisk poeng om at grunnleggende antakelser alltid allerede kan sies å være til stede i enhver undersøkelse, selv om de ikke blir gjort til studieobjekt

eller eksplisitt forklart som premissleverandør for ulike valg.

Ovennevnte eksempler på forholdet mellom grunnleggende metafysiske antakelser og praktiske konsekvenser er mulig å overføre til litteraturlærerutdanningen, og etablere en forestilling om at litteraturlærerutdannerens grunnleggende antakelser skaper mulighetsbetingelser for dagligdags litteraturundervisningspraksis. Slike antakelser er selvsagt bare noe av det som til enhver tid utgjør mulighetsbetingelser, som ellers kan være politiske, materielle, økonomiske, teknologiske osv. Selv om det ofte er vanskelig å skille disse fra hverandre, er denne avhandlingens fokus på de metafysiske, og det er dette fokuset som gjør at avhandlingen åpnet med det ontologiske spørsmålet «Hva er en litteraturlærer?». Hvilke impliserte svar på dette spørsmålet gir man når man underviser og utdanner fremtidige litteraturlærere? Og hvilke andre svar kunne man ha implisert? Så langt har blivensforestillingen sørget for at dette spørsmålet har blitt omformulert til «Hvordan blir en litteraturlærer?», som i og for seg også kan betraktes som et svar.

Fra et lærerutdanningsperspektiv synes Deleuzes metafysiske forestilling om en verden i kontinuerlig bliven hensiktsmessig, ettersom utdanningen har som oppdrag å skape og legge til rette for tilblivelsesprosesser. Slik sett er det paradoksalt at spørsmålet om litteraturlærerens bliven er såpass lite behandlet i forskningen, noe som også gjelder den generiske lærerens tilblivelsesprosess (Klemp, 2012). Innenfor lærerutdanningsforskning som anvender Deleuze er det en ganske omforent forståelse av prosessen som

springende, rotete og kompleks, og det er flere som problematiserer den som en lineær prosess langs pre-determinerte punkt som ender i en «ferdig» lærer (Allan, 2004; Gregoriou, 2004; Mckay, Carrington & Iyer, 2014). Denne avhandlingens bruk av Deleuze bygger videre på disse, men vil ta mer eksplisitt tak i blivensforestillingen som innebærer at virkeligheten ikke produseres *lineært*, men *sirkulært*. Blivens temporalitet tas opp senere i kapitlet, men den nevnes nå siden lærerutdanningens utdannelse av (litteratur)lærere er bygget opp nettopp som en lineær prosess langs predeterminerte punkt, noe som i og for seg innebærer et institusjonelt svar på spørsmålet om litteraturlærerens bliven: «Litteraturlæreren starter sin tilblivelse ved inngangen til utdanningen og blir til gjennom en stegvis og predeterminerbar utdannings- og utviklingsprosess, som avsluttes ved endt utdanning». For at en slik type bliven skal kunne oppnås, må elementer som styringsdokument, undervisning, teori etc. på ulike vis synliggjøre et ferdig produkt. For Deleuze & Guattari (2013, s. 277) produserer derimot reell bliven ikke noe annet enn seg selv. Det betyr at bliven ikke kan sammenliknes med noe fordi den alltid innebærer *produksjonen av noe nytt*. Den type «samme-bliven» som eventuelt kan produseres med utgangspunkt i det forhåndsdefinerte vil dermed ikke være bliven, men heller en form for reproduksjon av noe gammelt (Deleuze, 2013, s. 87). Og i kontrast til lærerutdanningen som kan synes å hvile på en forestilling om litteraturlæreren som et en gang ferdig og retningsbestemt produkt, har bliven verken opphav eller endelig destinasjon.

Man kan, som Steinnes (2004, s. 670) gjør med utgangspunkt i Jacques Derridas tenkning, være fristet til å stille

spørsmål om det overhodet er mulig å være pedagog, spesielt hvis blivensforestillingen har noe for seg; er det egentlig mulig å koble blivensforestillingen med litteraturlærerutdanningen? Man må huske på at en metafysisk forestilling og en institusjonell struktur ikke er det samme, og det er selvsagt mulig å mene at det er en viss rimelighet ved blivensforestillingen og samtidig mene at en formalisert utdanning nødvendigvis må ha en start og en slutt. Poenget med å sette disse opp mot hverandre er ikke å hevde at litteraturlærerutdanningen skal innrette seg etter blivensforestillingen; det ville være å behandle blivensforestillingen som Sannheten, og det ville nok dessuten ha ført til en umiddelbar nedleggelse av hele institusjonen. Poenget er heller å synliggjøre et poeng om at langs en lineær og formalisert utdanningsprosess skjer det virkelighetsproduksjon som strukturen ikke fanger opp, og som den muligens heller ikke kan fange opp. Og mens sistnevnte nødvendigvis må innebære en eller annen form for *homogenisering* av fremtidige litteraturlærere, foregår det ifølge blivensforestillingen *heterogeniserende* prosesser som en del av den øvrige virkelighetsproduksjonen.

#### 2.2.1 Underliggjøring av forholdet mellom grunnleggende antakelser og konsekvenser av disse

Selv om det finnes sider ved blivensforestillingen som både er intuitive og greie å forholde seg til, er den også et godt eksempel på det som gjør Deleuzes tekster vanskelige; til tider uforståelige. Dette er en oppfatning undertegnede ikke er alene om å ha. Morten Kyndrup (1995) oppgir eksempelvis at lesningen av Deleuze går langsomt, mens Eve Tuck (2010) går videre og beskriver leseopplevelsen som

svimlende og ikke særlig behagelig. Hva kan i så fall være årsaken til det? Opplevelsen og vurderingen av noe som vanskelig eller uforståelig kan det selvfølgelig være flere årsaker til, som eksempelvis ord på fremmedspråk eller mangel på referanser. Selv om disse er reelle utfordringer og relevante element for å skjønne hva som gjør Deleuze vanskelig, er det heller en formmessig effekt (hvordan) av den innholdsmessige årsaken (hva) som virkelig gjør Deleuze uforståelig: At tekstene allerede er *konsekvenser* av andre grunnleggende metafysiske antakelser enn de man gjerne er vant med: Deleuze *underliggjør* grunnleggende antakelser om hvordan verden er skrudd sammen. Kanskje er det dette forfatter Finn Janning (2016) er inne på når han sammenlikner det å lese Deleuze med å ha sin mor på besøk: Etterpå er alt flyttet rundt på og umulig å finne. Man må altså bevisstgjøre seg selv om at man er tilbøyelig til å absorbere Deleuze etter målestokken som tilhører forestillingene man ifølge sine lesevaner medbringer. Et illustrerende eksempel på noe som først kan fremstå som uforståelig, men som så kan anses som en ganske rimelig konsekvens av den metafysiske påstanden om at verden er i sin bliven, er dette sitatet:

Becomings-Animal are neither dreams nor phantasies. They are perfectly real. But what reality is at issue here? For if becoming animal does not consist in playing animal or imitating animal, it is clear that the human being does not "really" become an animal any more than the animal "really" becomes something else. Becoming produces nothing other than itself. We fall into a false alternative if we say that you either imitate or you are. What is real is the becoming itself, the block of becoming, not the supposedly fixed terms through which that which becoming passes. [...] There is a block of becoming that snaps up the wasp and the orchid, but from which no wasp-orchid can ever descend (2013, s. 277).



I og med at «Becomings-Animal» («bliven-dyr») beskrives verken som drøm eller fantasi, men som noe helt reelt, oppstår først spørsmålet «hva er et bliven-dyr?». Hvis det er slik som Deleuze & Guattari (1994) hevder, at «jeg» er en vane, har man ikke annet enn sine vaners kategorier (som skiller mellom menneske og dyr) å møte dette sitatet med, og da vil et slikt spørsmål aldri kunne besvares, siden bliven-dyret er fundert i en annen forestilling. For å gjøre sitatet leselig, må man heller spørre «hva er bliven-dyr en konsekvens av?». Svaret er: En konsekvens av påstanden om at verden er i sin bliven. Vaner, som kan innebære en forestilling om dyrets og menneskets essens synliggjøres også, nettopp ved at det er vanskelig eller umulig å forstille seg dette bliven-dyret som hevdes å være helt reelt. Det som i sitatet skaper den underliggjørende effekten og først gjør det uleselig, er dermed at grensene som man er vant med å tenke innenfor allerede er flyttet. Dette forklarer hvorfor forfatterne kan skrive at det ikke handler om at mennesket enten imiterer eller leker dyr, siden dette ville ha forutsatt at man ikke har tatt konsekvensene av å oppheve kategoriene. Hvis man dermed flytter grensene for skapte kategorier, gjennom å skape andre koblinger, vil man også se nye kategorier som ikke viser til substanser eller essenser av væren, men relasjoner i bliven. For fullt ut å forstå sitatet som en konsekvens av denne relasjoner-i-bliven-forestillingen, bør «kategorier» settes i anførselstegn. Dette understrekes av den siste setningen i sitatet, hvor vepsen og orkidéen ikke sees på som to adskilte essenser, men én «blokk av bliven», som dermed ikke er (eller kan bli) noen ny essens, siden «det aldri kan avstamme en

veps-orkidé» fra relasjonen (noe som ville ha vært en ny essens).

Bliven-dyret er ikke bare et obskurt eksempel på en vanskelig(gjørende) filosofi som aktualiserer forholdet mellom grunnleggende antakelser og praktiske konsekvenser, men også en forestilling som synliggjør hva litteraturlærerbliven kan handle om; nemlig om å kontinuerlig endre sine menneskelige måter å føle og sanse på<sup>15</sup>. Dette er mulig fordi subjektet «jeg» ikke er gitt på forhånd, men i kontinuerlig bliven, innvevd i virkelighetsproduksjonen for øvrig. Dette er spesielt interessant å koble til møtet med litteratur, fordi dette er et møte som fort kan bli tilstivnet, spesielt i en institusjonalisert sammenheng. Gitt at litteraturen åpner et sted i det værende hvor alt er annerledes enn ellers, og til og med bevarer livskrefter, er litteraturen et spesielt interessant objekt å møte i så måte, fordi den potensielt sett lar mennesket bli til med sin ikke-menneskelige bliven. Dette poenget skal utdypes og undersøkes nærmere i kapittel 5.0.

### 2.2.2 Grunnleggende antakelser om subjekt og litteratur

Med bliven-dyret friskt i minnet, kan det virke som om avstanden mellom bliven som grunnleggende metafysisk antakelse og eventuelle praktiske konsekvenser i lærerutdanningen er stor. Da er det interessant å trekke frem Anita Sinner (2010), som følger en blivende kunsthøyskolelærer («Ann») i Canada, og viser hvordan hennes perspektiv med

---

<sup>15</sup> Bliven-dyret kan sies å være Deleuzes variant av Nietzsches overmenneske, fordi de begge handler om å føle og sanse på nye måter som potensielt sett leder ut av det menneskelige.

urbefolkningsbakgrunn møter Grand Narratives om urbefolkning i utdanningen, samtidig som hun selv tilbyr et alternativt perspektiv gjennom å produsere kunstuttrykk, som også bidrar til hennes bevegelse fra kunsthøgskolestudent til kunsthøgskolelærer. Slik sett bidrar artikkelen til å vise hvordan lærerutdanning kan dra nytte av å synliggjøre uoffisielle bevegelser i lærerutdanningen som institusjon og hvordan kunsten bidrar til å muliggjøre slike alternative perspektiv. Selv om denne avhandlingen er ulik Sinners artikkel på mange vis, er disse perspektivene relevante å ta med videre, spesielt fordi tidligere nevnte lesesirkel også kan ses som et slags uoffisielt supplement til den ordinære litteraturlærerutdanningen, som nettopp muliggjøres av litteraturen. Stephen Marble (2012) bruker også Deleuzes forestilling om blivning, og er interessert i hva det vil si å gå fra det å beskrive seg selv som «å ville bli lærer» til «lærer». I en sørstatskontekst i USA, viser han hvordan det er mulig å tenke seg at blivningsprosessen aldri slutter, og at den er evig ekspanderende i form av nye møter med situasjoner og relasjoner. Dermed søker Marble å utvide forestillingen om en ferdigutdannet lærer. Dette er et interessant poeng, som i denne avhandlingen tas med og operasjonaliseres gjennom litteraturen, som nettopp noe som tilbyr den fremtidige litteraturlærer å utvide perspektivene i sin litteraturlærerblivning.

Disse eksemplene viser at avstanden mellom Deleuzes filosofi og praktisk lærerutdanningsvirkelighet ikke trenger å være stor. Og i forlengelsen av disse, vises også to eksempler fra det litteraturredidaktiske forsknings- og formidlingsfeltet for å vise hvordan Deleuzes filosofi kan aktualiseres mer spesifikt i denne avhandlingens kontekst. I «Litterær

kompetanse. Portrett av tre lesarar» (2015), undersøker Hallvard Kjelen med utgangspunkt i ulike resepsjonsteorier, ulike måter fremtidige litteraturlærere forholder seg til en skjønnlitterær tekst i lærerutdanningen på. Det er ingen grunn til å være kritisk, verken til artikkelen generelt eller valget av resepsjonsteoriene spesielt, men det er interessant å påpeke at teoriene - til tross for sine ulikheter - har en metafysisk antakelse til felles: *Leseren som organiserende prinsipp for lesningen*. Med dette blikket er det mulig å se en kartesiansk, subjektfilosofisk posisjon innskrevet i artikkelen, som innebærer at alt kan betviles, bortsett fra «jeg» som betviler. Dette står det ikke skrevet eksplisitt om i Kjelens artikkel, noe som heller ikke hadde vært særlig hensiktsmessig i den sammenhengen. Det er likevel viktig å være seg bevisst denne tilstedeværelsen, ettersom den bidrar til å skape mulighetsbetingelser for hvordan det er mulig å forstå hva som skjer i møtet mellom en leser og en tekst.

Det andre eksempelet er Sylvi Pennes lærebokklassiker *Litteratur og film i klasserommet. Didaktikk for ungdomstrinnet og videregående skole* (2010), omhandlende hva skjønnlitteratur brukes til i klasserommet. I den forbindelse påpeker hun at lærere bruker den som «eksempler» og «illustrasjoner» på samfunnsproblemer, etiske problemer osv., og problematiserer og kritiserer i tillegg dette. Pennes kritikk er både treffende og relevant, men det mest interessante i denne sammenhengen er at kritikken funderes i en påstand om hva litteratur er, nemlig *fiksjon* til forskjell fra *virkelighet*. Denne påstanden blir ikke diskutert av Penne, som dermed utleder et argument om

litteraturundervisningspraksis som en nødvendig og naturlig konsekvens av en «gitt» virkelighet.

Forestillingen om skillet mellom fiksjon og virkelighet, eller leseren som organiserende prinsipp for lesningen, er ikke Penne og Kjelen alene om å skape og opprettholde i en litteraturdidaktisk kontekst. Tvert imot er det andre forestillinger enn disse som fort måtte ha akseptert en marginalisert posisjon innenfor litteraturdidaktikken. Men hva hvis leseren i Kjelen's artikkel ikke er organiserende prinsipp for den lesningen? Og hva om Pennes lærere har tatt innover seg skjønnlitteratur som forkludrer dikotomien mellom fiksjon og virkelighet<sup>16</sup>, eller simpelthen har en annen grunnleggende antakelse om hva litteratur er? Uavhengig av om Kjelen og Penne skulle ha rett eller feil i sine antakelser, kan Deleuzes perspektiv på leser (subjekt) og litteratur tilby fruktbare alternativ, som både overskrider dualismen mellom fiksjon og virkelighet og problematiserer leseren som det primære som en gitt leseerfaring kan tilbakeføres til. Perspektivene på subjekt og litteratur er som sagt sentrale med hensyn til problemet om litteraturlærerens bliven, og det primære i denne sammenhengen er å vise at Deleuzes metafysikk kan bidra til å belyse noe vant på en uvant måte. I dette ligger det også et avgjørende poeng om at *den metafysiske dimensjonen alltid allerede er til stede i den praktiske virkeligheten*.

Sistnevnte poeng forkludrer det opprettede skillet mellom «grunnleggende antakelser og praktiske konsekvenser», eller

---

<sup>16</sup>Slik Geir Gulliksen's *Historie om et ekteskap* (2015) eller Vigdis Hjorth's *Arv og Miljø* aktualiserer.

mellom den mer kjente dikotomien «teori og praksis», som Deleuze åpenbart forsøker å overskride (Coleman & Ringrose, 2013, s. 2). Dette påpeker han selv, blant annet når han skriver: «[...] theory is an inquiry, which is to say, a practice: a practice of the seemingly fictive world that empiricism describes; a study of the conditions of legitimacy of practices that is in fact our own» (Deleuze, 2005a s. 36). For den som tenker med Deleuze er dette en innsikt som det er viktig å ta med: Deleuzes filosofi tilbyr ikke en abstrakt teori bestående av ulike begrep som skal anvendes på, eller utlede, praksis, ettersom disse er innvevd i hverandre. Det betyr også at grunnleggende metafysiske antakelser om eksempelvis litteratur og subjekt ikke ligger til grunn for, eller på annen måte utenfor, litteraturundervisningen, men at disse er innskrevet i sistnevnte. Selv om metafysiske antakelser og litteraturundervisning dermed ikke eksisterer som separate realiteter, kan det likevel være hensiktsmessig å omtale de to adskilt på et analytisk nivå.

### 2.3 Å tenke med Deleuze er å tenke med *hva* han tenker og *hvordan* han tenker

I forlengelsen av det ovennevnte, er det i en metodologisk sammenheng ikke bare interessant å være oppmerksom på *hva* Deleuze tenker, men også *hvordan* han tenker. Dette illustreres tydelig i *What is Philosophy?* hvor Deleuze og medforfatter Felix Guattari svarer på boktittelens spørsmål og synliggjør sitt syn på filosofiens oppgave: «[...] philosophy is the art of forming, inventing, and fabricating concepts» (Deleuze & Guattari, 1994, s. 2). Dette innebærer at å tenke med Deleuze ikke bare er å bruke hans begreper (*hva*), men

også å bruke disse begrepene til selv å skape begreper (hvordan), noe som i praksis vil kunne innebære en endring av Deleuzes begreper.

### 2.3.1 Fallgrube 1: For mye fokus på hva-dimensjonen

At hvordan-dimensjonen av Deleuzes filosofi er viktig blir riktignok påpekt (se eksempelvis Kyndrup, 1995), men i anvendelsen av Deleuze er det likevel flere som bruker hans filosofi med fokus primært på hva han tenker. Dette gjelder spesielt innenfor fagfilosofien, noe som understrekes av dette fagfeltets metodologiske tendens til å ville *finne* noe fremfor å *skape* noe<sup>17</sup>. Et eksempel er Simone Aurora (2017) som redegjør for Deleuze & Guattaris lingvistiske filosofi og forklarer godt og grundig hva denne går ut på. Det dette for øvrig lesverdige eksempelet gjør er forståelig, men også problematisk med hensyn til bruken av Deleuze, fordi bevegelsen i resonnementet så tydelig innebærer en «hva-mener-egentlig-Deleuze-logikk».

Det er for ikke å begå feilen å la hvordan-dimensjonen av Deleuzes tenkning komme for langt i bakgrunnen, slik at den får få eller ingen konsekvenser for *måten* man forholder seg til Deleuze på, at formuleringen «å tenke med» synes hensiktsmessig. Dette er i utgangspunktet en formulering hentet fra *Thinking with Theory in Qualitative Research* (2012, s. 7), hvor Alecia Jackson og Lisa Mazzei argumenterer for at mange av metodeveiene som finnes og følges, er rigide, reduserende og simplistiske; at forståelse av en kompleks

---

<sup>17</sup> Enda mer spesifikt kan dette sies å gjelde den analytisk-filosofiske tradisjonen.

verden ikke kan skje gjennom «mekanisk koding», «reduksjon av data til temaer» eller «fremskrivning av transparente narrativ». Selv om kritikken rammer bredt, synliggjør den en metodologisk utfordring: Mange metodeveier følges og reproduseres, kanskje ikke fordi de egner seg spesielt godt til anvendelse på en kompleks verden, men simpelthen fordi de allerede foreligger. Jackson & Mazzei (Ibid.) foreslår som alternativ å *tenke med teori* som i stor grad krever at forskeren selv skaper veien med utgangspunkt i sitt prosjekt, og en av teoretikerne som blir trukket fram som egnet til dette, er nettopp Deleuze. Det er forståelig, ettersom hans fleksible perspektiver ikke inneholder et ferdig foreliggende og fast begrepsapparat (Jackson & Mazzei, 2012, s. 106), men som heller kan ses som et potensial som det så er opp til den enkelte forsker å realisere i form av å skape noe selv<sup>18</sup>.

Denne måten å tenke om å tenke med Deleuze, utdypes blant andre av Colin Davis (2010, s. 57), som påpeker at Deleuzes filosofi blir til i møte med andre filosofer. Det er en viktig påpekning. Eksempelvis er Deleuzes første seks bøker monografier om David Hume (1953), Friedrich Nietzsche (1962), Immanuel Kant (1963), Marcel Proust (1964), Nietzsche igjen (1966) og Henri Bergson (1966). Denne rekken kulminerer på sett og vis med Deleuzes «egen» *Difference and Repetition* (1968), hvor man kan se hvordan tenkningen har blitt til gjennom lesningen av andre. Selv om det er mulig å si at de ulike lesningene dermed samles i sin helhet, innebærer en slik «metode» at det også finnes flere og ulike

---

<sup>18</sup> Denne måten å forholde seg til teori på, omtales også som «å jamme med teori» (Harstad, 2017).



Deleuzer (en «Nietzsche-Deleuze», en «Kafka-Deleuze», en «Spinoza-Deleuze», etc.). Det er også derfor det er så problematisk å hevde hva «Deleuze egentlig mener», fordi det betyr at både hva han tenker (og hvordan han tenker) endrer seg, og er selv i kontinuerlig bliven. På den måten åpner Deleuzes filosofi opp for en type *kaleidoskopisk* tenkning, som hele tiden må forme nye kombinasjoner. Denne avhandlingen kan dermed ikke gjøre stort mer enn å løfte frem én Deleuze, noe som også kan innebære en form for å tenke imot (en annen) Deleuze.

Gitt denne avhandlingens fokus, er dens Deleuze blant annet en som tenker med litteratur<sup>19</sup>, som ifølge Francois Dosse (2011, s. 120) også var hans foretrukne objekt for tenkning. Selv om Deleuze verken var litteraturviter eller litteraturlærer, så han på forfattere like mye som tenkere, om enn bare i en annen form, noe som gjør at store deler av filosofien hans er fundert i litteratur. Selv om Deleuze primært kan sies å være en leser av andre, betyr det selv at han ikke er noen *fortolker*. Dette er også en relativt omforent forståelse blant Deleuze-forskere (Dosse, 2011; Davis, 2010); Deleuze tenker eksempelvis med filosofi, litteratur og film, men ser på disse mer som maskiner som virker og produserer. I så fall inviterer han til å bli lest og brukt på samme måte. Det må påpekes at dikotomien mellom tolkning og virkning er en svært forenklet måte å forholde seg, eksempelvis til litteratur, på. Innenfor mylderet av tolkningsbegrep finnes det flere (eksempelvis innenfor

---

<sup>19</sup> Det må også nevnes at Deleuze også tenker med film i *Cinema 1. The Movement-Image* (2013a) og *Cinema 2. The Time-Image* (2013b) og billedkunst i *Francis Bacon. The Logic of Sensation* (2002).

tidligere nevnte leserorienterte teorier) som vektlegger at det å tolke ikke bare er å finne, men også å skape, og at litteraturen nettopp virker på leseren i tolkningen. Samtidig som dette er et poeng som muligens synliggjør Deleuzes begrensning som litteraturteoretiker eller litteraturlærer, er det kanskje mer et resultat av sekundærlitteraturens tolkning av ham. I *Proust and Signs* (2008) viser han at han kan operere med et mer nyansert tolkningsbegrep. Slik sett er det grunn til å anta at forenklingen handler om en noe «tabloid» understrekning av at litteratur, filosofi eller film produserer virkelighet, fremfor å representere den, og at en tolkning som baserer seg på abstrakte analysebegrep og rigid metodikk fikserer en mening som, ifølge Deleuze, heller kan og bør holdes i bevegelse.

Gitt hans syn på filosofiens oppgave (å skape begreper), er uansett et avgjørende poeng for Deleuze at han ikke er ute etter å finne ut hva filosofi eller litteratur betyr, men heller forstå hvordan de kan virke for ham i skapningen av noe nytt. Slik sett understrekes hans eget poeng om at subjektet (Deleuze som filosofi i dette tilfellet) ikke er gitt, men blir til i møte med noe. Selv om han ikke alltid synes i stand til å følge opp dette konsekvent, er et meget godt eksempel å finne i *Meningens Logik* (2017) hvor Deleuze skaper et bidrag til en teori om mening, med utgangspunkt i lesning av *Alice i Eventyrland*, Stoikerne og Platon. Det nye som skapes er et meningsbegrep som dreier oppmerksomheten mot paradokser og nonsensspråk som viktige for å forstå meningsdannelse. Slik skaper Deleuze et nytt meningsbegrep ved å lese det frem av noe gammelt, noe som understreker det avgjørende i at skapningen av begreper alltid skjer i møte

med noe som virker og får en til å tenke. Dette fører også til at hans begreper alltid er innvevd i en konkret kontekst som det er problematisk å abstrahere dem fra: «The concept speaks the event [...] new concepts must relate to our problems, to our history, and, above all, to our becomings» (Deleuze & Guattari, 1994, s. 27). Dette understreker at den som tenker med Deleuze må skape begreper også ut ifra sin kontekst. En slik begrepsskapning påkaller Mieke Bals (2002) forestilling om at begreper «vandrер». Dette er en vandring som skjer når man tar utgangspunkt i noe, endrer det og supplerer det av hensyn til en ny sammenheng. Da blir det også mulig å tenke med, gjennom og hinsides Deleuze (jf. Beckman).

### 2.3.2 Fallgrube 2: For mye fokus på hvordan-dimensjonen

En reell fare med en dyrking av hvordan-dimensjonen, er at den kan lede ut i en relativt uforpliktende måte å forholde seg til Deleuze på. For når noen «lar seg inspirere av», eller for den del «tenke med», gir de gjerne seg selv tillatelse til å se bort ifra vesentlige aspekter, spesielt de filosofiske dialogene om væren, tid, mening etc., som Deleuze inngår i. Hvis man ser på Deleuzes filosofi som et potensial som kan realiseres på ulike måter, og at poenget er at forskeren selv skaper noe nytt ut ifra sin kontekst, er det en viss fare for at man lager noe nytt uten å ha dekning overhodet i Deleuzes filosofi. En like viktig fallgrube å være seg bevisst, er derfor dyrkingen av hvordan-dimensjonen alene, der filosofiens meningsinnhold – selv om dette hos Deleuze ikke er fast – neglisjeres i for stor grad, slik at man blir relativistisk i sin omgang med Deleuze. Flere bruker Deleuze som inspirasjon til å skape, både begreper og tenkning, men gjør dette på en måte som nærmest

synes frikoblet fra hva-dimensjonen i filosofien. Resultatet blir gjerne en rekke nyord, fundert i det som synes å være en forestilling om at «alt er tillatt», så lenge det er noe annet, fremmed, opposisjonelt osv. De glemmer altså, eller ser bort fra, den meget viktige hva-dimensjonen i Deleuzes tenkning.

Dette kan eksemplifiseres med tidligere nevnte barnehageforskning, som synliggjør feilen som flere medtenkere med Deleuze begår: Dyrkingen av en bestemt forståelse av Deleuzes hvordan-dimensjon. Deler av forskningen blir dermed eksempler på hvordan en leken og utfordrende form blir viktigere enn innhold - eller kanskje mer korrekt, hvordan form *blir gjort til* innhold - med det problemet at de overser Deleuzes formalisme som innebærer at form er en effekt av et innhold (Tygstrup, 1995, s. 186). I slike tilfeller kan man spørre seg: Hva slags deleuziansk innhold er artikkelforfatternes form en effekt av? Et kort eksempel skal her få illustrere og utdype. Slik skriver Anne B. Reinertsen og Katrine Borgenviks i sin artikkel «Come Dance With Fredrikke Me: Subjective Empowered Professionalism Togethermade 3D» (2015):

It is an image of me as an educator, my language of inquiry, my research, my subjective professionalism. My becomings . . . The pedagogical field and its extras: More and other always. -Pedagogy as movements in/through bodies in space. I must. I hope. I am real I am virtual. -Fredrikke. I move I dance I fly, - not over . . . , but *with/in* always (Reinertsen & Borgenvik, 2015, s. 327).

Som resten av artikkelen er dette sitatet et lappeteppe av teoretiske honnørord som anvendes meget utvendig og settes sammen i ulike kryssklippinger. Når form blir innhold på

denne måten, reduseres bruken av Deleuze til et spørsmål om stil, som godt mulig trengs innenfor et rigid forskningsfelt preget av visse måter å bedrive forskning på, men som ikke har altfor mye med Deleuzes filosofi å gjøre. Det produseres en rekke nyord som ikke kan forstås, mens den filosofiske dialogen Deleuzes begreper (som «virtual» og «becomings») har blitt til i er så godt som fraværende. Slik sett brukes begrepene totalt abstrahert.

Det må påpekes at det å felle en kritisk dom over andres tenkning med Deleuze er problematisk. For hvis det finnes flere ulike Deleuzer - og disse både inviterer til å bli holdt i bevegelse og til og med til å bli tenkt imot - hvordan vurderer man hva som er, om ikke «rett» eller «feil» tenkning med Deleuze, så i hvert fall «rimelig» eller «mindre rimelig»? Er det i det hele tatt mulig å foreta en slik vurdering? Slike spørsmål kan nok ikke besvares fra en elevert autoritet, og kanskje er det heller opp til den enkelte som inngår i en relasjon med Deleuze å tenke hinsides hans filosofi, men å gjøre dette med tilstrekkelig forpliktelse og ansvarlighet.

### 2.3.3 Å «lage barn» med Deleuze

I denne avhandlingen forsøkes sistnevnte gjennom å ivareta en balanse mellom hva Deleuze tenker med hvordan Deleuze tenker. Hva som kjennetegner en slik balanse er vanskelig å fastslå i detalj, men en mulig og litt humoristisk måte å se den på, er at det «lages barn» som både er Deleuzes og forfatterens (Davis, 2010, s. 61). Dette er en metafor Deleuze selv brukte om sin «bruk» av andre, hvor han prøver å oppnå at forfatteren selv skaper et barn, som likevel blir

monstrøst<sup>20</sup>. Et eksempel er denne avhandlingens tittel (*Mot en mindre litteraturlærer*). Tittelen henspiller på Deleuze & Guattaris bok *Kafka. Toward a Minor Literature* (1986) (hvor Deleuze & Guattari selv «lager barnet» *mindre litteratur* med Franz Kafkas litteratur). Når tittelen brukes i denne avhandlingen, er det for å synliggjøre betydningen av koblingen til Deleuzes filosofi, Kafka-bokens spesifikke innhold og dennes mindre-perspektiv. Dermed vil forestillingen om en mindre litteraturlærer både være undertegnedes og Deleuzes (monstrøse) barn.

#### 2.3.3.1 Problembarnet litteraturlærerens bliven og andre «laus- unger»

Denne avhandlingen forsøker å holde litteraturlærer-utdanningen i bevegelse, gjennom skapningen av «barnet» med navnet «problemet om litteraturlærerens bliven». Å skulle skape et problem kan i den forbindelse virke merkelig, men Julie Allan (2013, s. 42) påpeker nettopp dette som avgjørende i en utdanningskontekst hvor det enkle, reduserte og replikable synes å være det primære. Tanker om problem-skapning som fremgangsmåte utvikles i ulike sammenhenger hos Deleuze. I *Bergsonism* (2011, s. 15) påpeker han at skapning av problem inngår i Henri Bergsons metode<sup>21</sup>, og allerede i *Empiricism and Subjectivity* (1991a) skriver han:

---

<sup>20</sup> «I imagined myself getting onto the back of an author, and giving him a child, which would be his and which would at the same time be a monster. It is very important that it should be his child, because the author actually had to say everything that I made him say». Sitatet er hentet fra Hugh Tomlinsons introduksjon til *Bergsonism* (2011), hvor det videre vises til: "Lettre à Michel Cressole", in Michel Cressole, *Deleuze*. Paris: Editions Universitaires, 1973, p. 111.

<sup>21</sup> Metoden hviler på en epistemologisk forestilling om at det finnes muligheter å få sannhet om noe i seg selv. I motsetning til en analyse, som alltid vil fremskaffe sannhet om hvordan noe fremtrer for meg, kalles

In fact, a philosophical theory is a developed question and nothing else: by and of itself, it consists not in resolving an elaborately developed question, and nothing else; by itself and in itself, it is not the resolution to a problem but the elaboration, *to the very end*, of the necessary implications (Deleuze, 1991a, s. 106).

Sitatet synliggjør hvordan det å stille et spørsmål og det å skape et problem henger sammen, og understreker at spørsmål og problemer ikke primært er til for å besvares eller løses. For Deleuze handler det mer om å skape problemer for så å slippe ut av dem (Deleuze & Parnet, 2015, s. 15). Et *problem* er imidlertid ikke et klart begrep eller noe man finner gjennom en spesifikk metode for Deleuze. Heller er det slik at ved å kalle noe et problem, påkaller man og krever en annen type tenkning. Slik sett er problemskapning en spesifikk måte å tenke på, som henger sammen med denne avhandlingens mål om å tenke annerledes om lærerutdanningens utdanning av litteraturlærere; å *problematisere* ved å se det vante på en mer uvant måte.

Problemskapning er dermed noe som forhindrer at tingene kan fortsette som vanlig. I den forbindelse påpeker Audrey Wasser (2017, s. 51) at problemer er paradokser, rent bokstavelig, *mot doxa*. Dette innebærer også at skapningen av problem impliserer motarbeidelsen av falske problem, som likevel eksisterer som reelle problem innenfor problemområdets *doxa*. Et eksempel på et falskt problem innenfor litteraturlærerutdanningen kan dreie seg om hvordan man oppnår et predeterminert mål om hva en tekst skal brukes til. Dette er

---

Bergsons metode «intuisjon», og formes av tre regler: Problematisering, differensiering og temporalisering.

falskt, fordi «problemet» det uttrykker foreligger ferdig forklart, noe som nøytraliserer tenkningen. Når problemer, slik Deleuze omtaler dem, ikke er til for å løses, er det fordi problemer befinner seg på et tredje register, et *problemformasjonsregister*, hinsides spørsmål-svar-dualismen (Wasser, 2017, s. 49). Dette registeret er stedet hvor sant/falskt først får sin mening og orientering, og det er derfor skapningen av problemet om litteraturlærerens bliven må dreie seg om å gå inn i litteraturlærerutdanningens problemformasjonsregister og artikulere noen grunnleggende metafysiske antakelser om litteratur, subjekt, situasjon og institusjon.

#### 2.4 Å tenke med Deleuze er å skrive frem forestillingen om bliven

Som tidligere nevnt, er bliven en metafysisk forestilling om hvordan verden ikke er, men hele tiden *blir*, besørget av livet selv. Interessant nok er ikke forestillingen om liv som avgjørende fraværende innenfor det litteraturdidaktiske forskningsfeltet. Det siste og kanskje mest eksplisitte eksempelet på dette er Marie Thavenius' avhandling (2017), hvor hun hevder at det viktigste spørsmålet er hvorvidt det kan sies å være *liv i litteraturen*. Hun knytter riktignok liv til om teksten er rik, om det er mulig å kjenne seg igjen, om den fører til opplevelse og slikt; virkninger som likevel ikke utelukker en konkret livs- eller blivenskraft. Før det fokuseres helt spesifikt på bliven, gjennom en redegjørelse for temporal og spatial virkelighetsproduksjon fundert i en norsk- og litteraturdidaktisk virkelighet, er



det imidlertid nødvendig med en noe mer overordnet plassering av blivensforestillingen. I dette ligger det også en problematisering av den som *metafysisk*.

Sett i lys av ulike Deleuze-tradisjoner, og Deleuze selv, er det problematisk uten videre å omtale hans filosofi som metafysikk<sup>22</sup>; muligens vil det simpelthen innebære å tenke for langt hinsides hans filosofi. I *Nietzsche och filosofin* (2003, s. 77) synliggjør Deleuze hvordan han deler Nietzsches kritiske holdning til metafysikken. Spesielt gjelder dette den klassiske, transcendent varianten som søker å finne allmenngyldige, universelle konstanter. Dette er en kritikk som angriper metafysikken for å innebære en form for dom og nedvurdering av livet selv, i en oversanselig verdens navn. Med støtten til denne kritikken, synliggjøres også Deleuzes *vitalistiske* og *livsbejaende* filosofi, nettopp fundert i en positiv holdning til livet. Denne har ikke som sitt primære anliggende å tenke metafysisk, men å stille spørsmål om en gitt tenkning eller erfaring er uttrykk for en livsbekreftende *vitalitet* (som alltid innebærer en frigjøring fra likhet, mot forskjellighet og ny-het), eller om den tvert imot er preget av et inngrodd *ressentiment* (Carlsen, Nielsen & Rasmussen, 2001, s. 9). Når det likevel er hensiktsmessig å anse blivensforestillingen for å være metafysisk, er det fundert i minst to grunner:

1) Blivensforestillingen blir til i en metafysisk dialog vedrørende spørsmål om varen, tid og mening. Dette får store konsekvenser for blivensforestillingen, som ved første

---

<sup>22</sup> John Rajchman (2005, s. 7) mener til og med det vil være skammelig.

øyekast kan synes å være noe Deleuze ønsker som erstatning for bliven. I den forbindelse er det heller hensiktsmessig å se for seg, som også Kim Su Rasmussen (2001, s. 74) løfter frem, at det ikke er Deleuzes sak å underminere de metafysiske grunnprinsipper for å erstatte dem med noe annet, men å oppspore aspekter som virtuelt ligger innleiret i disse prinsippene og aktualisere deres glemte eller utenkte potensialer. Dette er som tidligere nevnt en immanent-metafysisk tanke, som dessuten kan sies å være immanent i den transcendent metafysikken Deleuze påtreffer i sin omgang med filosofihistorien. Deleuze erstatter således ikke vøren med bliven, men påpeker heller bliven som en viktig dimensjon ved vøren.

2) Gitt punkt 1, er det heller ikke merkelig at blivensforestillingen også har et snev av klassisk metafysikk ved seg, noe som også representerer det mest problematiske med hans filosofi *an sich*, men også i en litteraturlærerutdanningssammenheng. Det som besørger bliven er nemlig en livskraft eller skaperkraft, om enn uten Gud; den oppstår og forsvinner med livet selv. Denne kraften er ikke ulik den Deleuze finner hos Nietzsche og Bergson, selv om den i større grad inntar ulike former hos Deleuze. En av disse formene for livskraft er allerede nevnt, den som bevares i og med litteraturen. Denne omtales av Deleuze & Guattari (1994, 24) som *affekt*, og vil for øvrig utdypes i kapittel 5.0. At det skal ligge en kraft til grunn for litteraturlærerutdanning og alt i livet for øvrig kan virke merkelig, selv om det kanskje ikke er merkeligere enn fysikkens forestilling om krefter som virker på fysiske objekter. Forestillingen om en livskraft eller livsprinsipp kan likevel sies å bli forlatt med Bergsons (1998) *elàn*

*vital*, da ifølge Stern (2010, s. 9) på grunn av den moderne vitenskapens utvikling. Forestillingen får likevel en slags fortsettelse hos Deleuze, noe som gjør det mulig å hevde at Deleuze motsier seg selv noe når han ikke er interessert i oversanselige kategorier; livskraften kan nettopp forstås som sistnevnte. Samtidig ser ikke livskraften hos Deleuze ut til å være en universell konstant, og virker heller ikke uavhengig av - eller liggende til grunn for - det levde liv. Heller er den noe som både påvirker og påvirkes av sistnevnte, og gjør bliven til den momentane virkelighetsproduksjon, iboende i interaksjoner mellom ulike typer krefter (Deleuze, 2017, s. 77).

Om man med dette er på sporet av en motsigelse hos Deleuze eller ikke, insisterer han selv uansett på sin blivensforestilling som immanent. Og dette forsøker han å operasjonalisere gjennom sin empiriske begrepsskapning nevnt ovenfor; altså en begrepsskapning som alltid er fundert i et eller annet unikt inntruffet, som nettopp motvirker den abstraherende og ahistoriske tendens i metafysikken. Dermed aktualiseres ikke bare Nietzsches kritikk av metafysikken som nedvurderende av livet, men også Ludwig Wittgensteins (1980) kritikk av metafysikken. Denne påpeker på sin side at metafysikkens grunnleggende spørsmål: *Ti esti* (hva er noe?) forleder filosofen til å forkaste det konkrete tilfellet, i tillegg til at spørsmålet faktisk uttrykker en foraktfull holdning overfor dette og er forbundet med ønsket om å avdekke tingenes innerste vesen (Wittgenstein, 1980, s. 58). Det interessante - og kanskje provoserende - med Deleuzes fremgangsmåte er at han likevel stiller spørsmålet «Hva er ...?», samtidig som spørsmålet ikke dreier seg om å finne

generelle, abstrakte svar, men om å skape singulære, konkrete problem; ikke ulikt denne avhandlingens utgangspunkt i spørsmålet «Hva er en litteraturlærer?». Dette dreier seg om noe meget viktig rent metodologisk, nemlig å løfte frem det singulære fremfor det generelle, som i tillegg alltid vokser ut av noe annet singulært. I denne avhandlingen er eksempler på slike singulariteter én konkret, historisk litteraturlærerutdanning, én bestemt lesning av Deleuze, én enkelt lesesirkels arbeid, lesningen av én roman; som til sammen genererer én singulær tenkning om litteraturlærerutdanning, begrepsliggjort gjennom forestillingen om en mindre litteraturlærer.

Med fare for å gjenta: Deleuzes tanke er at det ikke finnes en metafysisk himmel, løsrevet og abstrahert fra virkeligheten den begrepsliggjør, men tvert imot immanent, konkret iboende, i denne virkeligheten. Det finnes likevel alltid allerede noe annet eller mer i det man er i befatning med i livet, eksempelvis litteraturlærerutdanning, uten at dette er av oversanselig karakter. Det er dette som gjør det problematisk å slå fast at blivensforestillingen er «metafysisk». Kanskje er det derfor hensiktsmessig å omtale blivensforestillingen som en del av en art *(anti)metafysikk*, som Rasmussen (2001). Andre unngår spørsmålet om metafysikk, og konsentrerer seg heller om blivensforestillingen som en mulig *ontologi*. Det er ikke urimelig, ettersom den har et deskriptivt utgangspunkt; å si noe om virkelighetsproduksjonens grunnleggende beskaffenhet. Problemet som åpenbart oppstår er at ontologi gjerne betegnes som læren om vøren (Kvarv, 2010, s. 12). Karen Barad (2007) fokuserer på Deleuzes forsøk på å kombinere det ontologiske og epistemologiske nivået i samme bevegelse, og operasjonaliserer denne

forståelsen med begrepet «onto-epistemologi». Termen er god med hensyn til kombinasjonen av de to nivåene, men også problematisk fordi væren fremdeles er til stede gjennom «onto». Camilla Andersen (2015) omtaler bliven (eller bli-velse, som hun sier) som «prosessuell ontologi» og «proses-sonologi», som riktignok påpeker at det er en ontologi som ikke betrakter det som *er*, men *blir*, men som heller ikke blir «kvitt» ontologibegrepet.

Selv anvender Deleuze (2005a, s. 25) *transcendental empirisme* for å få understreket at det faktisk er tale om en empirisme, samtidig som denne ikke er fundert i en erfaring gjort av et subjekt, eller refererende til et objekt. Det er en god term, men som likevel ikke tar opp i seg forestillingen om krefter som besørger blivensproduksjonen. En mulighet kan derfor være fundert i Deleuzes oppfatning om filosofiens oppgave (å skape begrep). I så fall kan det være hensiktsmessig å skape en term på samme vis som ontologi er skapt, med utgangspunkt i et gresk ord, men som uttrykker at det er tale om en «lære om bliven». Det franske «devenir» kan eksempelvis oversettes til gresk «gínei» (γίνεαι), og videre utvikles til en «lære om» gjennom termen «gíneilogi» (γίνεαιλογία). I denne avhandlingen anvendes likegodt *metafysikk* – som i all hovedsak er immanent, men med spor av noe transcendent – med den bevissthet om at en slik karakteristikk ikke er uproblematisk.

#### 2.4.1 Vitalistisk etikk: Å affirmere verden i sin bliven

Det viktigste spørsmålet er likevel hva det deleuzianske perspektivet kan bidra med. Flere mener at det er i en *kritikk* av det bestående. Ken Gale (2007, s. 471) kritiserer

eksempelvis utdanningsmyndighetene i Storbritannia for å gjøre lærerutdanningen til et sted for et smalt og forutbestemt læringsutbytte, og vil motvirke dette blant annet ved at Deleuzes fordring om å skape begreper kan bli en del av lærerutdanningens teori og praksis. Og hvis man ser til den norske barnehageforskningen, finnes det også flere kritiske prosjekt som anvender Deleuze for å «angripe» det bestående. I antologien *Metodefestival og øyeblikksrealisme* (2015) skriver redaktører Ann Merete Otterstad og Anne Beate Reinertsen følgende:

Telling og kartlegging tvinger fram forskningsdesign som skal gjennomføres på normert tid. Nytte, standardisering og formalisering passer begrepsmessig under en neo-liberal paraply som politikere feirer som resultatorientert. Økonomi og rasjonelle løsninger kan se ut til å ta over for forskning som er eksperimentell og utforskende (Otterstad & Reinertsen, 2015, s. 18).

Dette sitatet er megetsigende. Som kritisk prosjekt, impliseres det en kamp om hegemoniet, hvor det ene (økonomi og rasjonelle løsninger) tar over for det andre (eksperimentell og utforskende), hvor også det andre blir marginalisert. Ved å skrive en bok fra det marginaliserte perspektivet deltar forfatterne videre i kampen om å få til en metodologisk omveltning, og som våpen bruker de Deleuze. Dette er både et spennende og nødvendig bokprosjekt, men spørsmålet man må stille seg er imidlertid om Deleuze egner seg til å kritisere det bestående for å erstatte det med noe nytt.

Hvis man undersøker blivensforestillingen, synes det ikke urimelig at den ikke plasseres, kategoriseres og fikseres av Deleuze selv. For hvis han har et poeng med den, er den ikke

bare i sin bliven; den *bør* også holdes i sin bliven. Dette poenget understreker blivensforestillingen som livsbejaende, og leder oppmerksomheten fra dens deskriptive (hva) dimensjon til dens preskriptive (hvordan) dimensjon. Og som Andersen (2015) påpeker, innebærer Deleuzes positive tilnærming til livet ikke bare en forståelse av virkeligheten som mobil og alltid forskjellig (deskriptiv), men også en fordring om å bidra til å *affirmere* denne (preskriptiv). Affirmasjonen utfordrer kritikken, fordi den innebærer å si «ja» til det som måtte oppstå av virkelighetsproduksjon. Dette er et mulig problematisk aspekt ved blivensforestillingen, fordi det kan føre til en forståelse om at det å innføre et nytt og heterogent element er bra, *bare fordi* det er nytt og heterogent. Deleuzes blivensforestilling er altså ikke noe man bruker ukritisk. Samtidig er en eventuell relativismeforståelse av Deleuze temmelig problematisk med hensyn til hvordan Deleuze selv skaper noe nytt og heterogent. Det gjør han ikke ved å *kritisere* og si: «Alt det gamle er dårlig, her kommer noe nytt som derfor er bra», men heller *affirmere* noe ved å si: «Her er en ny måte å lese noe gammelt på». I sin lesning av Nietzsche, omtaler Deleuze (2003, s. 110) «fritenkeren» som et slags forbilde i så måte, ettersom han er en som er avhengig av å vinne tilbake alt positivt innhold i det gamle.

Dette er et særdeles viktig metodologisk poeng ved å tenke med Deleuze, for det innebærer at møtet mellom hans filosofi og litteraturlærerutdanningen både må 1) innebære å gå inn i Deleuzes filosofi og *affirmere* et potensial for å tenke om litteraturlærerutdanning, og 2) å gå inn i litteraturlærerutdanningen og *affirmere* en annerledes måte å tenke om den

som også eksisterer som et glemt eller underkommunisert potensial. Slik sett inviterer blivensforestillingen til en dobbel affirmasjon. Med affirmasjonen oppstår imidlertid det som kan synes som et uløselig paradoks; for hvordan er det mulig å A) ikke kritisere, men heller si «ja» til livet, og B) likevel ikke si «ja» ukritisk til alt, og dermed kun affirmere noe? Dette er en teoretisk «nøtt» som forblir hengende ved denne avhandlingen; for enten innebærer Deleuzes blivensforestilling en relativisme, *helt umulig å forholde seg aksepterende til som litteraturlærerutdanner*, eller så er det mulig å håndtere - eller til og med komme seg ut av - problemet. Denne problematikken vil bli tatt opp eksplisitt i kapittel 4.0 og 8.0.

#### 2.4.2 Kaos og orden

Videre skal blivensforestillingen konkretiseres ved å fokusere på de temporale og spatiale sidene ved den, som *virkelighetsproduksjon*. I den forbindelse er det interessant å påpeke at deler av forestillingen ikke er fremmed som en form for antakelse, verken i lærerutdanningen eller det litteraturdidaktiske feltet. Ta for eksempel påstanden «Norskfaget er i endring», som er hørt, lest og skrevet utallige ganger. Setningen synes spesielt «populær» blant studenter, noe det er interessant å fremholde fordi det kan innebære at endringen er innbakt som perspektiv i lærerutdanningens undervisning om norskfaget. I studentoppgaver kobles ofte endringen til et fagpolitisk vedtak, en innføring av en ny læreplan eller noe annet som på et eller annet vis innebærer bevegelse (se eksempelvis Storvold, 2006; Harstad, 2012). Selv om endring både kan og bør knyttes til ytre forhold som fagpolitiske vedtak, er den også en del



av en kontinuerlig produksjonsprosess fra innsiden; den er immanent. Atle Skaftun synliggjør dette når han hevder at «[...] norskfaget er noe som formes av dem som engasjerer seg i å forme det» (2009, s.10). Skaftun påpeker dermed minst to aspekter ved et norskfag i bliven: A) norskfaget er ikke bare noe som har blitt formet, men som også er i ferd med å bli formet; det er slik sett i kontinuerlig prosess. B) Formingen er ikke bare noe som skjer gjennom store reformer, revisjoner, læreplaner og andre kontekstuelle vedtak, men også av alle dem som hele tiden gjør noe norskfaglig. Endring kan dermed også skje innenfra og i det *mindre*, i form av valget av et litterært forelegg eller lese måte, eller en tankelinje som oppstår hos én spesifikk leser i møte med ett spesifikt forelegg.

Blivensforestillingen kan bidra til å utdype og belyse påstanden «Norskfaget er i endring», noe som fordrer å dreie oppmerksomheten mot det Deleuze (2014, s. 272) omtaler som det *aktuelle* og det *virtuelle*. Disse er to ulike sfærer som virker sammen i virkelighetsproduksjonen, også den virkelighetsproduksjon som kan kalles litteraturlærerbliven; altså i subjektivering av den fremtidige litteraturlærer. Det aktuelle er det som til enhver tid oppleves og oppfattes som virkelig, samtidig som det virtuelle omhandler det som skal komme. Det finnes, ifølge Deleuze & Parnet ikke noe objekt som utelukkende er aktuelt, ettersom dette alltid vil være «[...] omgivet af en tåge af virtuelle billeder» (2015, s. 189). Og det er i denne «tåken» man finner mulighetene for affirmasjon av noe annet. Det er også det virtuelle som eksempelvis gjør det mulig å forestille seg noe, eller sette seg et mål for fremtiden. Å bedrive litteratur-

lærerutdanning, eller å skape problemet om litteraturlærerens bliven kan dermed innebære, ikke bare å forholde seg til den aktuelle sfæren, og dermed det som har blitt aktualisert, men også ta den virtuelle - og dermed det som kan bli aktualisert - med i betraktningen.

Når man retter seg mot det mulige i det foreliggende, kan det innvendes at dette ikke bidrar til noe annet enn å tilfredsstille en ufruktbar nysgjerrighet. Fra et deleuziansk perspektiv er ikke dette tilfelle, ettersom det virtuelle er like *reelt* som det aktualiserte. De to henger sammen, påkaller hverandre og samspiller. Dermed kan kritikken snus, og ramme den som kun tar i betraktning den delen av virkeligheten som til enhver tid er aktualisert<sup>23</sup>. Dessuten vil det immanente innebære at det mulige nettopp ligger innskrevet i det foreliggende. Samspillet mellom det virtuelle og aktuelle i virkelighets- eller litteraturlærerproduksjonen kan best beskrives som en kontinuerlig *ordning*, som involverer to ulike plan med tilhørende værensformer (Deleuze & Parnet, 2015, s. 122). Det første planet, *organisasjonsplanet*, råder over former og subjekter og står for ovennevnte aktualisering av det virtuelle. Sistnevnte knytter seg til det andre planet, *konsistens- eller immanensplanet*, som i denne sammenhengen kan forstås som et kaos som inneholder båndfrie strømninger eller flommende intensiteter av *ren forskjellighet*. Planet er

---

<sup>23</sup> Det er imidlertid ikke slik at det virtuelle er det samme som det mulige, i betydningen det som kan skje, og det er altså ikke slik at aktualisering av det virtuelle er det samme som realisering av det mulige. Dette er fordi det i det virtuelle allerede har skjedd alt som kan skje, og spørsmålet er heller om og på hvilken måte dette kan aktualiseres. Dette poenget vil bli aktualisert i kapittel 5.0.

immanent fordi det alltid allerede inneholder alle mulige aktualiseringer av virkeligheten<sup>24</sup>.

Dette er viktig metodologisk, ettersom virkelighetsproduksjonen foregår når ren forskjellighet (det virtuelle) blir ordnet (aktualisert). Selv om dette innebærer at det forskjellige alltid bare kan oppfattes i et samspill med det allerede ordnede (dvs. at det nye blir alltid til i relasjon til det gamle), er altså ikke det forskjellige/nye underordnet det samme/gamle. Fra et vitalistisk-etisk perspektiv vil tendensen til å tenke med utgangspunkt i sammehet kunne være uheldig, ettersom den kan lede bort fra den konkrete erfarings spesifisitet og forenkle fenomen til å passe inn i rådende enhetsmodeller. Deleuze (2014, s. 74) angriper platonismen, og hevder at den moderne filosofiens oppgave er å omvelte denne; da må man ikke forutsette en allerede eksisterende enhet, men ta på alvor verden slik man observerer den; som en ordning av forskjellighet hvor sistnevnte ikke er fundert i noe annet enn seg selv. Det man observerer vil dermed ikke være en *representasjon* av noe foreliggende, men

---

<sup>24</sup> Med blivensforestillingens konseptualisering av ren forskjellighet, utfordres to metafysiske forestillinger vanlig i vestlig tenkning: 1) Den platonske forestillingen om kopi og original. For Deleuze (2014, s. 71) finnes nemlig ingen opprinnelig hule med opphavelige idéer, ettersom det alltid er forskjellighet som er bak, mens det bakom forskjellighet ikke finnes noe. 2) Forskjellighet forstått som «forskjellig fra det samme» eller «forskjellig av det samme over tid». Begge disse refererer til en variasjon mellom to tilstander, og innebærer en forestilling om at tilstander er sammenlignbare og at det finnes en fast grunn av «sammehet» som variasjon kan observeres eller deduseres fra. Det er for øvrig denne endringsforståelsen som ligger til grunn i ovennevnte masteroppgaver. Dette er en forståelse som er problematisk for Deleuze, ettersom forskjellighet dermed underordner seg sammehet, samtidig som sistnevnte gis en privilegert posisjon. Deleuze synes opptatt av å snu om på rangen identitet og representasjon i vestlig rasjonalitet har fått.

verden i sin kontinuerlige bliven. Det er for øvrig en representasjonalistisk tankemodell tidligere nevnte Penne (2010) impliserer når hun antar at litteraturen ikke er virkelighet, men fiksjon. Det er ingen urimelig antakelse å inneha om litteratur, men problematisk for hennes argument som omhandler en kritikk av litteraturundervisning som bruker litteratur nettopp som en representasjon av en foreliggende virkelighet.

Det er heller ikke bare i synet på litteratur at blivensforestillingen får konsekvenser. For bliven oppstår alltid i midten (Deleuze & Guattari, 2013, s. 342) og har ingen annen retning enn vekk fra det samme, en bevegelse som skaper noe unikt og partikulært innenfor det allerede ordnede, og som umerkelig vil omgjøre hele kategorien; en kontinuerlig pågående revolusjon i det mindre. En utdanning av litteraturlærere, eller fremskriving av problemet om litteraturlærerens bliven, må dermed ikke ta utgangspunkt i at det finnes et gitt begrep, kategori, norm eller ideal for «litteraturlærerbliven», men heller forstå samspillet mellom de to værensformene som sammen bidrar til litteraturlærerbliven, hvis potensial allerede ligger innskrevet i den ordinære lærerutdanningen. Den livsbejaende grunnholdningen, den vitalistiske etikken, som fremholder viktigheten av å affirmere verden i sin bliven, innebærer altså ikke å affirmere kaos eller bekjempe rådende modeller, men å *bidra til den kontinuerlige ordningen av kaos gjennom affirmasjon.*

### 2.4.3 Blivens tidrom

Ovennevnte ordning, eller aktualisering av det virtuelle, er både spatial og temporal, noe som innebærer at litteraturlærerens bliven, som norskfaget, både har det en kan kalle en romlighet og tidslighet. I denne avhandlingen operasjonaliseres disse med to begreper som Deleuze (1994; 2013; 2015) anvender for å operasjonalisere blivensforestillingen: *Begivenhet* og *sammensetning*<sup>25</sup>. Begivenheten er nået hvor noe nytt produseres (aktualiseringen av det virtuelle), og fremhever dermed blivens temporalitet. Fra dagligtalen betraktes en begivenhet gjerne som en stor hendelse, men i denne sammenhengen kan det like gjerne være idet noe mindre og nesten umerkelig inntreffer: En idé, et lesesirkelmøte, en assosiasjon i møte med en roman etc. Sammensetningen vektlegger på sin side samspillet av mening og materie som virker sammen i begivenheten: Meningen som skapes i møtet med en bok, bokens papir og perm, rommet man befinner seg i etc. Tid og rom er imidlertid ikke adskilt i bliven, og virker alltid sammen i det som kan omtales som et *tidrom*<sup>26</sup>. Selve termen er hentet fra Theodore Schatzki (2013, s. 23) som nettopp påpeker at menneskelig aktivitet ikke skjer i tid og rom, men at tidrom er noe som åpnes og skapes av aktiviteten selv<sup>27</sup>. Med denne forståelsen skjer altså ikke bliven i tid og rom, men oppretter selv egne tidrom som en

---

<sup>25</sup> «Begivenhet» og «sammensetning» er oversettelser av de engelske «event» og «assemblage» (fransk: «événement» og «agencement»/«dispositif»).

<sup>26</sup> Deleuze bruker primært «romtid», noe som kan henge sammen med hans inspirasjon fra fysikken.

<sup>27</sup> Et annet mulig begrep om tidrom kunne være Mikhail Bakhtins (2006) «kronotop». Dette er imidlertid ikke valgt til denne sammenhengen fordi det primært er laget for å synliggjøre tidrom i romaner.

del av virkelighetsproduksjonen. Av systematiske hensyn vil disse likevel behandles til dels adskilt på et analytisk nivå.

#### *2.4.3.1 Spatialitet: Lagdannelse i en sammensetning*

Den spatiale ordningen av norskfaget kan forstås som en form for stratifisering eller lagdannelse (Deleuze & Guattari, 2013 s. 46). Stratifisering kommer av stratum, som i geologien er kjent som et «[...] plateformet bergartslegeme som ved sine geologiske eller geofysiske egenskaper skiller seg fra lagene over og under» (Sigmond, Bryhni og Jorde, 2013, s. 213). Slik sett kan man se for seg at norskfaget skapes og ordnes ved at ulike lag legger seg på hverandre; ekspanderer det og gjør det mer hardt og kompakt. Ved å bruke stratifiseringsbegrepet, får Deleuze & Guattari frem hvordan bliven innebærer at singulære intensiteter av ren forskjellighet i det virtuelle «fanges», «sedimenteres» og stabiliseres i det aktualiseringen inntreffer.

Disse singularitetene av ren forskjellighet omtales av Deleuze & Guattari (2013, s. 47) som «A» og «B» i deres eksemplifisering av stratifisering, som alltid foregår som en dobbel artikulasjon: B-A og BA. Den første artikulasjonen (B-A) velger fra ustabile partikkelstrømninger i det virtuelle, som så påføres en viss orden av sammenkoblinger og rekkefølge. Den andre artikulasjonen (BA) etablerer funksjonelle, kompakte og stabile strukturer, og konstruerer de molare forbindelsene som disse strukturene aktualiseres innenfor samtidig. På denne måten innebærer den doble artikulasjonen to ulike grader av *territorialisering* og *koding*. Territorialisering innebærer at ovennevnte

stratifisering skaper og opprettholder et territorium, mens koding omhandler prosessen der visse ting ordnes i relasjon til hverandre. All stratifiserende virkelighetsproduksjon innebærer altså både territorialisering og koding, noe som gjør at Andersen (2015) omtaler en deleuziansk virkelighetsproduksjon som sosiomateriell. En slik karakteristikkk kan også belyse litteraturlærerutdanningen. For eksempel er det mulig å se hvordan artikulasjon av «litteraturarbeid» er diskursiv, ved at lesing kan være kodet til visse forestillinger om det som leses, hvordan dette skal leses og hvorfor; forestillinger som blir til og endres i det sosiale. Disse henger også sammen med materiellet og territoriet dette opptar, som eksempelvis bøkene man holder, blar og markerer i, bygningen og rommet man befinner seg i eller bordet man sitter ved.

Stratifiseringsforestillingen kan fremstå særdeles teknisk, men belyser samtidig et avgjørende aspekt ved litteraturlærerbliven. For ovennevnte doble artikulasjon innebærer at territorialisering og koding skjer i *ulik grad*. Der den første artikulasjonen (B-A) er temmelig smidig og kun ordnet til en viss grad, er den andre (BA) mer rigid og organisert. Selv om den første dermed ikke mangler systematisk interaksjon mellom singulariteter, er det spesielt den andre artikulasjon som produserer overkoding som sentrering, samling, totalisering, integrasjon, hierarkisering og finalisering. Slik vil hvert eneste lag både ha en hardere (molar) side, og en mer porøs (molekylær) side (Deleuze &

Guattari, 2013 s. 47). Dette kan en kort historisering av norskfaglig litteraturarbeid bidra til å utdype<sup>28</sup>.

I *Sjangrer og stemmer i norskrommet* (2004) viser Jon Smidt hvordan nasjonsbyggingsideologien fra begynnelsen av århundret fortsatt hersket i skolen, med ny aktualitet etter okkupasjonen under 2. verdenskrig. Lesebøkene som ble anvendt i litteraturundervisningen inneholdt: «[...] tekster som avspeilte norsk natur og folkeliv, ikke minst fra fjell- og fjordbygder» og «[...] tekster av de ruvende forfatterpersonlighetene som representerte Den norske litteraturhistorien: Wergeland og Welhaven, Bjørnson og Ibsen, Vinje og Garborg» (Smidt, 2004, s. 28). Denne lagdannelsen, som kan kalles «litteraturarbeid som overlevering av nasjonens stolte litterære fortid» er interessant på flere vis. For det første viser en slik litteraturundervisning den diskursive kodingen i artikulasjonen, noe også Smidt påpeker når han omtaler det som binder det hele sammen som «syn» og «ideologi». For det andre er det tydelig at denne er helt avhengig av den materielle territorialiseringen: De faktiske forfatterne og bøkene disse har skrevet, norsk natur med fjell og fjord (det norske territoriet) og ikke minst lesebøkene som formidler dette innenfor skolen som institusjon. For det tredje er det interessant å bemerke at lagdannelsen i dette tilfellet fordrer ytterligere lagdanning, det vil si å

---

<sup>28</sup> Ett avgjørende poeng må imidlertid synliggjøres før oppmerksomheten dreies mot virkelighetsproduksjonens temporale dimensjon: Bliven er ikke det samme som historien for Deleuze (2013, s. 341), som litteraturundervisningseksempelet ovenfor kan implisere. De er riktignok innvevd i hverandre, noe som gjør det hensiktsmessig å eksemplifisere bliven med historie, men metafysisk er de to ulike realiteter hvor historien kan sees som en effekt av bliven.



overlevere og reprodusere storheten som litteraturhistorien representerer.

Som Smidt også impliserer, i det han påpeker dette som «den *offisielle* historien om den norske litteraturen og dens store forfattere» (2004, s. 28), fokuserer slike historiseringer ofte på den rigide og organiserte artikuleringen (BA) av stratifiseringen. Da er det fare for at man glemmer eller overser at det også artikuleres noe annet, en mer porøs side ved det aktuelle laget. I slike tilfeller kan man spørre seg om hva som kan forstås som den *uoffisielle*, det vil si den mer smidige og ikke så organiserte siden av artikuleringen (B-A). Og hva vil denne siden av artikuleringen gjøre med litteraturlæreren? Dette er ikke spørsmål som forfølges i denne sammenhengen; det avgjørende å påpeke på dette tidspunktet, er at ordningen, stratifiseringen, besørger av utvelgelsen av *flere* singulariteter fra det virtuelle. Hadde det bare vært én (eks. A), ville (norskfagets) endring ha vært umulig, fordi relasjonene mellom singularitetene ikke hadde eksistert. Den minste enhet er imidlertid allerede flere, en multiplisitet, som Deleuze & Parnet (2015, s. 75) omtaler som *sammensetning*<sup>29</sup>. Stratifiseringen som utgjør lagene i sammensetningen kan karakteriseres som «relativt stabil», nettopp på grunn av den samtidige lagdannelse det rigide (BA) og det smidige (B-A). Det enkelte lag, og den sammensetning det er en del av, kan derfor aldri bli helt stabil; utsatt for utnyttelse av sprekker, rifter og hulrom i det porøse. Det offisielle vil alltid eksistere i relasjon til noe uoffisielt, og den virkelighetsproduserende stratifiseringen i en sammensetning gjør dermed at

---

<sup>29</sup> *Sammenstykning* i den danske oversettelsen.

sistnevnte kan betraktes som en *struktur med lekkasje*, hvor det alltid er noe som unnslipper. Det som eventuelt unnslipper er alltid noe mindre og avgjørende for virkelighetsproduksjonen, ettersom det er i dette at potensialet for det nye ligger. Hvis og når dette unnslipper, skjer det også en deterritorialisering (Deleuze & Parnet, *ibid.*, s. 99) av det som først har blitt territorialisert, fordi det som slipper unna løser seg fra sitt opprinnelige territorium. Det som unnslipper kan gjerne bli utgangspunktet for nye stratifiseringer, og til og med en ny sammensetning.

#### *2.4.3.2 Temporalitet: Repetisjonen av forskjellighet i en begivenhet*

Hvis man fortsetter Smidts offisielle historiefortelling om litteraturundervisningens utvikling, kan man se hvordan norskfaget endres, eller ordnes, utover 1900-tallet og frem til i dag. Etter fokuset på nasjonens kanoniserte forfattere, ble det utover 1950- og 1960-tallet en litteraturvitenskapelig interesse for litteraturen i seg selv: «Det akademiske behovet for vitenskapelighet ble ført over på det språklige og tekstlige, på stilistiske virkemidler og tekstlige strukturer» (Smidt, 2004, s. 29). Denne interessen kan sies å begynne så tidlig som 20-tallet med den russiske formalismen, men spesielt sentralt var det som i ettertid har blitt omtalt som *nykritikken*. Fundert i forestillingen om at det litterære forelegget var et autonomt kunstverk frigjort fra forfatterintensjon og andre omkringliggende interesser, ble nærlesningen nykritikkens metode. Denne litteraturvitenskapelige endringen førte også til at litterær analyse og teksttolkning ble en fast oppgavegenre

i skolen, selv om den mest av alt fikk prege litteraturarbeidet i høyere utdanning.

Etter studentopprøret i 1968 og utover på 1970-tallet ble en del kunnskapssosiologiske strømninger introdusert i skole og utdanning, som i litteraturfaget manifesterte seg i et litteraturarbeid og -forskning som så like mye til samfunnet litteraturen hadde blitt til i, som litteraturen selv. Marxistisk fundert historieforståelse og ideologikritikk ble anvendt for å synliggjøre verkets strukturer som en representasjon av samfunnsstrukturer. I skolen stod språkbruksanalysen sentralt, og etterhvert ble også litterære tekster tematisk ordnet i leseverk, eksempelvis kvinneundertrykkelse og arbeidsforhold (Smidt, 2004, s. 30). Hegemoniet skulle altså problematiseres, kritiseres og muligens rives ned. En del av dette hegemoniet var både nasjonens kanonlitteratur (som hadde stått sentralt etter krigen) og faglige autoriteter (som stod støtt under nykritikkens popularitet).

Dermed ble det også banet vei for 1980-tallets mer ekspressive norskfag, hvor elevenes behov for å uttrykke seg stod i fokus. I en litterær kontekst ble leseren satt i fokus, og den enkelte elevs tolkning, erfaringer og meninger ble langt mer vektlagt enn tidligere. Smidt (2004, s. 31) påpeker at dette også var innvevd i en «[...] ny kultursituasjon, der lærere i større grad enn før opplevde å ha elever med ulik sosial og kulturell bakgrunn i samme klasserom» (2004, s. 31). Litteraturdidaktikken måtte dermed forsøke å fange opp nye elevgruppers interesse for å lese og oppleve litteratur. I en litteraturvitenskapelig kontekst ble ikke nødvendigvis fokuset på leserens resepsjon

akseptert som interessant og relevant, selv om teoretikere som Wolfgang Iser, Norman Holland og Umberto Eco produserte teori som i ettertid har vist seg som relativt bestandige.

På 1990-tallet kommer en reaksjon som blant annet innebærer den første eksplisitte kanon i en norsk læreplan (Læreplanverket for den 10-årige grunnskolen, 1996), hvor sentrale forfattere listes opp som forslag. Uten å gå nærmere inn på denne, er det interessant å se at den relativt raskt - med *Læreplanen for Kunnskapsløftet* - blir erstattet av skolepolitiske vinder i Europa, påkallende av en ny type læreplan med målbare kompetansemål. Fra slutten av 1990-tallet og utover 2000-tallet er altså tidligere nevnte globale utdanningsnivå sentralt i utviklingen av rammer for litteratur-undervisningen. Det skjedde blant annet etter at den første PISA-undersøkelsen av femtenåringers lesekompetanse (i år 2000), noe som satte søkelyset på skolens leseopplæring. Fra 2004 kom de første nasjonale leseprøvene, som sammen med innføring av lesing og fire andre grunnleggende ferdigheter i alle fag, fikk stor betydning for forståelsen av lesing, spesielt i skole og lærerutdanning. Etter 2010 har man muligens beveget seg enda mer i retning av den fagspesifikke lesningen, og inn i en analytisk tilnærming hvor litteraturen - med sine virkemidler - i stor grad skal behandles ved hjelp av et spesifikt faglig metaspråk.

Verdt å bemerke er det at disse ulike periodene, strømningene, ideologiene, forståelsene og synene inngår i virkelighetsproduksjon - bliven - som innebærer ulike subjektiveringer av litteraturlæreren. Det betyr også at hva en litteraturlærer er, samt hvordan han eller hun blir,

endrer seg. I en slik fortelling som dette impliseres en forestilling om tiden som *lineær*, vanlig i vestlig metafysikk; hvor det ene skjer før det andre, strukturert etter tidens inndeling i fortid, fremtid og nåtid. Samtidig er den mulig å betrakte tiden på et annet vis, som *sirkulær*, noe som innebærer at de ulike synene eller ideologiene ikke bare er nye, men at de også er gamle. Interessant nok er dette en betrakningsmåte som understøttes av norsk- og litteraturdidaktisk forskning som bekrefter at flere ulike syn og ideologier eksisterer samtidig i skole og lærerutdanning (Se eksempelvis Elf & Kaspersen, 2012).

Denne relativt intuitive forståelsen av tidligere nevnte ordnings temporalitet, utvikles systematisk hos Deleuze i *Difference and Repetition* (2014), og skrives ut i begreper om forskjellighet og repetisjon, eller nærmere bestemt begrepet om *repetisjonen av forskjellighet*. For i en verden i kontinuerlig bliven er det kun forskjellighet som noensinne er konstant, det vil si, som repeteres. Dette er meget interessant i forbindelse med skapningen av det nye, fordi det påpeker at det nye kommer ut av en repetisjon av det gamle - ikke som stabilt innhold eller struktur, men repetisjon av den kreative kraften av forskjellighet: Å repetere er å begynne igjen, å affirmere kraften av det nye og det uforutsette.

Det nye og uforutsette er noe som ofte står på spill i en litteraturundervisningssituasjon; det er da man har muligheten til å affirmere bliven ved å la det samme komme tilbake til seg selv som noe forskjellig. Gary Peters (2017, s. 135) begrepsliggjør dette som *different sameness*, som kan oversettes med *forskjellig likhet*. Og dette skjer alltid nå, i

*begivenheten*<sup>30</sup>. Begivenhet er nettopp et begrep om nået når det virtuelle aktualiseres, i det noe nytt skapes ved at det samme kommer tilbake til seg selv som noe forskjellig, eksempelvis i det nykritikkens nærlesning kommer tilbake til seg selv som utviklingen av faglighet i ovennevnte historiefortelling. Helt overordnet påpeker Deleuze (2017, s. 75) at en ideell begivenhet er en singularitet eller et sett av singulariteter som er før-individuell, ikke-personlig og abegrepslig. Dette synliggjør forskjellen mellom en (metafysisk) begivenhet og en (historisk) hendelse. Begivenheten er altså ikke det som skjer, eksempelvis at læreplanen får en eksplisitt kanon, fordi dette er bare en forbigående overflateeffekt eller uttrykk for en begivenhets aktualisering. Et norskfag i endring er altså en effekt av bliven.

Deleuze (2017, s. 87) forklarer videre to dimensjoner ved begivenheten: *Aion* og *Chronos*. Disse utdyper samspillet mellom det aktuelle og det virtuelle, der *aion* er det virtuelle temporalitet og *chronos* det aktualiseres. *Chronos* uttrykker begivenhetens kommen inn i bliven gjennom tingenes tilstand, i presente omstendigheter hvor den tar del i en spesifikk tidsramme som gjør at den fikserer ting og folk til en viss grad. Dette skaper begivenhetens ramme, noe som betyr at når man omtaler noe som en «tekst» eller «lesesirkel» skaper man også en temporal ramme for det som ellers er materielt og diskursivt. *Aion* understreker det som gjør begivenheten til alltid å gjelde noe mer og nytt, og er ifølge Dosse (2010, s. 325) å forstå som en «paradoksal uendelighet» hvor tiden

---

<sup>30</sup> Begivenhet er valgt, eksempelvis i stedet for «hendelse» eller «tildragelse», fundert i oppfattelsen av Deleuzes begeistring for det som gir muligheter for det nye, samme hvor lite eller «ubetydelig» det skulle være.

unnslipper. Deleuze (2017, s. 214) selv omtaler den som en linje som deler begivenheten inn i noe som er der allerede (fortid) og samtidig ikke er der allerede (fremtid). Slik sett er begivenheten alltid for sen og for tidlig på samme tid.

Å tenke med begivenheten, eller å forsøke å etablere seg i den, dreier seg i denne sammenhengen om å skape et mellomrom for tenkning om litteraturlæreren; et mellomrom hvor man får en temporal-metodologisk ramme rundt noe som likevel alltid unnslipper. Å skulle leve med at noe alltid unnslipper er vanskelig for forskeren som ønsker å forstå eller undersøke, men det er altså i det som unnslipper at potensialet for det nye er tilstede, som *begivenhetens begivenhet*. Dette betyr at utfallet av begivenheten er umulig å spå, et poeng Slavoj Žižek (2014, s. 3) understreker når han sier at begivenheten overskrider sine årsaker. Det betyr at begivenheter ikke produseres med utgangspunkt i en modell, og at de følgelig ikke er noen representativ kopi eller har likheter med en mer fundamental realitet.

Igjen viser blivensforestillingen seg fra sin tekniske side. Viktig å ha med seg er at det tidsfilosofiske aspektet går langt i å implisere at selve litteraturlærerbliven ikke er mulig å fange, det vil si observere eller planlegge; begivenheten unnslipper. Begivenhetsbegrepet reiser likevel litteraturdidaktiske spørsmål som er spesielt viktig i denne sammenhengen. Dette er spørsmål som påkaller tidligere nevnte legitimeringsdebatt, fordi de dreier seg om *mål* for litteraturundervisningen («Hvorfor leser vi skjønnlittera-

tur?») og derigjennom den eventuelle *nytteverdien* av litteraturen. Et eksempel<sup>31</sup>: Studenter kan finne på å spørre, både klokt og berettiget: «Hvorfor skal vi lese Hamsun?». Litteraturlærerutdanneren svarer så godt og samvittighetsfullt han eller hun kan for å synliggjøre det kortsiktige eller langsiktige målet med aktiviteten, som i dette tilfellet vil ha med nytteverdien av å lese Hamsun å gjøre. Nytteverdien finnes helt sikkert, men rent tidsfilosofisk kan svaret likevel være problematisk. Ikke fordi man ikke kommer på noe lurt å si eller studentene ikke gjør klokt i å lese Hamsun, men fordi svarene ofte ikke vil stemme med fremtiden. Slik sett er det altså ikke nytteverdi eller kravet om det som i seg selv er det problematiske, men at man *på forhånd* gjennom et mål blir avkrevd svar om, eller tror man vet, hva som blir nyttig.

I *Kristendommen - den tiende landeplage* av Arnulf Øverland, synliggjøres denne fremtidsproblematikken. Han viser til sin egen skolegang når han sier:

Forleden husket jeg et vers, en slags poesi, som jeg antakelig har lært for 35 år siden. Jeg har altså gått og husket det i 35 år! Det lyder så: Ei scepteret vige skal fra Juda, Ei herskerstaven fra hans fødde, For fredens konge kommet er, Og folkene ham vorder lydig. Dette har jeg lært på skolen. Med denne kunnskap skulde jeg vel være rustet for livet! (Øverland, 2006, s. 22).

Øverland bruker bibelverset som et treffende eksempel på det han mener er Kristendommens omfattende og urimelige plass i skolen, som han også ironiserer over i siste setning. Men

---

<sup>31</sup> Dette eksempelet er svakt omskrevet fra slik det først ble benyttet i «Et forsøk på å skape en norskfaglig begivenhetstenkning» (Harstad, 2017b)



hvordan skulle læreren egentlig kunne vite hva som ville gjøre Øverland rustet for livet? Krav om legitimering og nytteverdi var nok ikke kilde til stor utvalgsdebatt for læreren som valgte scepterteksten, men man kan jo se for seg at han hadde slitt med å legitimere den. Det interessante er uansett at fremtiden, altså 35 år senere, viste at teksten ble svært nyttig, nettopp for Øverlands mest kjente bidrag som samfunnsdebattant. Hadde han ikke blitt «utsatt» for dette hadde han heller ikke hatt noe å gjøre opprør mot, og dette er åpenbart ikke noe et forhåndsdefinert mål kunne ha fanget opp. Det betyr ikke at man skal utsette lærerstudenter for ting som absolutt synes irrelevante på tidspunktet man gjør det, men likevel være klar over at det er problematisk å skulle vite om man får bruk for noe eller ikke, og på hvilken måte. Det er faglige grunner til å problematisere en målstyrt litteraturundervisning som instrumentell, men det man må supplere med er altså et tidsfilosofisk argument om at et forhåndsdefinert mål ofte innebærer en *spådom om fremtiden*. Teoretiske modeller innenfor en rekke fagfelt viser åpenbart at det ikke er umulig å spå inn i fremtiden med en viss sannsynlighet, men virkningen av skjønnlitteraturens møte med en leser må nok betraktes som et spesielt og vanskelig predeterminerbart objekt.

Spådommer om fremtiden fremsettes av profeter. Og selv om spådommer er vanskelige å treffe med, slik som hos Øverland, har spådommen likevel en funksjon for fremtiden. For, som profetier om fremtiden, kan de virke tilbake på nået og *slik* påvirke fremtiden. I *The Book to Come* (2003) skriver Maurice Blanchot om to ulike profeter, den greske og den hebraiske. Den greske profeten er en som kommer med spådommer om fremtiden og forteller menneskene hvordan det kommer til å bli,

ikke ulikt lærerutdanneren som svarer på hvorfor studentene skal lese Hamsun. Det interessante er at en slik spådom virker tilbake på nåtiden, reduserer mulighetene for hva man kan foreta seg og leder litteraturundervisningen inn mot en bestemt realisering av fremtiden. Profetien blir selvoppfylgende. Hvis man leser en tekst, fundert i en spådom som eksempelvis omhandler hva man skal få ut av teksten, reduseres altså mulighetene for hva man kan få ut av den. For den hebraiske profeten er imidlertid spådommen om fremtiden bare et steg på vei mot å belyse nået, gjennom en forestilling om fremtiden. Denne spådommen intervensjonerer også i realiseringen av fremtiden, men på en annen måte, ettersom den kan vise at nået har begrensede muligheter for fremtidsrealiseringen, slik at man kan flykte fra det, mot flere muligheter.

For avhandlingens del, er begivenhetstenkningen en måte å utfordre den gresk-profetiske forestillingen om at litteraturlærerbliken kan og bør predetermineres, eksempelvis gjennom lærerutdanningens (mål)styringsdokument og litteraturredaktikkens behov for å legitimere litteraturens nytteverdi. Disse fører videre til at alt kunnskapsinnhold (eksempelvis et litterært forelegg) og lese- eller arbeidsmåte blir middel for å nå et annet mål. Det er lett å forstå hvorfor målstyringen som politisk og institusjonell praksis får gjennomslag, ettersom det er et bidrag til relativt enkelt å bygge et målbart system, men det er også rimelig å anta at målstyring vil kunne være en effektiv utelukker (av det som ikke passer til målet). Og det er nettopp dette immanente mulighetspotensialet (eksempelvis i en tekst eller lesesirkel), som synliggjøres nå, begivenhetstenkningen kan bidra til å løfte frem.

Selv om begivenheten dermed kan brukes i en problematisering av en predeterminerbar litteraturlærerbliven, er det ikke slik at begivenheten handler om å «være i nuet» løsrevet fra fortid og fremtid. Begivenhetstenkning er ingen form for presentisme; den peker alltid mot det nye som kan komme (bliven). Dermed kan det være fristende å vise til Nietzsche (2013) som understreker viktigheten av å være utidsmessig, ettersom det bare er slik man kan plante frø som man kan *håpe* vil blomstre i fremtiden. Den virkelighetsproduksjon som omtales som litteraturlærerbliven er således høyst usikker med hensyn til sitt utfall. Slik sett synliggjøres også den metodologiske utfordringen ved å skulle gjennomføre en empirisk undersøkelse - hvis man ville gjøre noe slikt - av litteraturlærerbliven, og dermed også de klare begrensningene i blivensforestillingen forstått som teori som kan anvendes på empiri.

#### 2.4.4 Litteraturlærerbliven er mindre og rhizomatisk

Dette kapitlet har gått relativt bredt ut i redegjørelsen for blivensforestillingen som virker i denne avhandlingen, og gjort nedslag i enkelte deler av den virkeligheten som omtales som litteraturlærerutdanning. Det som likevel har bundet sammen denne første forsøksvise ordningen av kaos er det gjennomgående positive synet på det som er *mindre*: Litteraturens marginalisering, metodologisk fokus på det singulære, oppmerksomheten overfor det uoffisielle etc. Årsaken til dette er nettopp at *bliven alltid er mindre* (Deleuze & Guattari, 2013, s. 318). Og selv om det er vanskelig - om ikke umulig - å predeterminere hva som blir det nye som produseres som virkelighet, finnes det et voldsomt omfang av

potensial for dette. Og som tidligere påpekt, finnes dette potensialet i det som utnytter sprekker og hulrom i lagdannelsen og kanskje til og med som unnslipper territoriet sistnevnte opptar. Da sier det kanskje seg selv at det nye er noe særdeles lite, om ikke usynlig der og da; først synlig i etterkant.

Igjen er det Nietzsche som blir Deleuzes (2003, s. 35) inspirasjon for artikulasjonen av mindreaspektet ved blivensforestillingen, som innebærer at bliven ikke primært skjer gjennom de store omveltningene, som innføringen av en ny læreplan (som alltid generer oppstuss i lærerutdanning og skole), men at den pågår som en kontinuerlig revolusjon i det bittelille og umerkelige. Det handler simpelthen om å *tro på hver eneste hendelses potensielle betydning*: «We can be thrown into a becoming by anything at all, by the most unexpected, most insignificant of things» (Deleuze & Guattari, 2013, s. 340). Å gjennomgå et formelt-organisatorisk utdanningsløp for å bli litteraturlærer handler samtidig om å bli større: «Når jeg får flere studiepoeng», «får høyere kompetanse», «lærer flere fagbegrep», «leser flere bøker», «løser flere oppgaver» osv. Deleuze problematiserer imidlertid at man alltid tenker på en større eller *majoritær* fremtid, fordi tingene aldri skjer «[...] der, hvor man tror de sker, eller på den måte, som man tror» (Deleuze & Parnet, 2015, s. 19). Et godt eksempel i så måte Øverlands lærer. Han så kanskje for seg at sceperteksten ville ha en viktig oppbyggelig funksjon for Øverlands bliven som subjekt og borger. Verset ble også viktig, men for en kritisk og opposisjonell bliven som angriper det samme verset og det som verset representerer. Læreren trodde slik sett at tingene skjer på en annen måte *enn det de faktisk gjør*. Øverland ser

på sin side ikke hvordan dette «ubetydelige» verset har fått store konsekvenser for hans bliven som samfunnsdebattant, og tror slik sett ikke at tingene skjer *der hvor de skjer*.

Når bliven ikke er større eller majoritær, men heller mindre eller minoritær, er det viktig å påpeke at sistnevnte ikke viser til en statistisk størrelse (som «minoritet») hos Deleuze, men at det peker på strømmen av forskjellighet som enda ikke har blitt anerkjent (MacDonald, 2012, s. 113). Dette påkaller begrepene om det virtuelle/aktuelle, lagdannelse og begivenhet: Bliven skjer i det uoffisielle eller «underjordiske», i form av det som enda ikke er aktualisert eller det som så langt ikke har blitt stabilt stratifisert. Bliven som mindre og «underjordisk» får sin klareste, og kanskje mest fruktbare, operasjonalisering gjennom Deleuzes forestilling om *rhizomet*. Dette presenteres som et «bilde av tanken», og oppstår i opposisjon til det Deleuze & Guattari (2013, s. 3) omtaler som det *treliknende*. Begrepene er hentet fra botanikkens verden, hvor de brukes om ulike typer rotstrukturer. Mens den treliknende roten er hierarkisk oppbygd, med ett utgangspunkt, en slutt og forgreininger som hele tiden deles i to, er rhizomet flatt, uten utgangspunkt eller slutt, hele tiden i sin bliven gjennom nye koblinger.

I redegjørelsen av rhizomet synliggjør Deleuze & Guattari (2013) seks prinsipper<sup>32</sup>, hvorav det første, *tilknytning* (*connection*), løftes frem som betydningsfullt i denne

---

<sup>32</sup> De seks prinsippene er: 1) Connection, 2) heterogeneity, 3) principle of multiplicity, 4) principle of asignifying rupture, 5) principle of cartography, 6) principle of decalcomania.

sammenhengen: «[A]ny point of a rhizome can be connected to anything other, and must be» (Deleuze & Guattari, 2013, s. 5). Dette korte sitatet rommer store og omfattende konsekvenser, og synliggjør både den deskriptive og preskriptive (affirmerende) siden av bliven. Med hensyn til det deskriptive, påpekes det at ting ikke er naturlig koblet sammen i utgangspunktet. Dette understreker virkelighetsproduksjonens kontingente karakter; den kunne alltid ha vært og blitt annerledes. Med hensyn til det preskriptive er det et poeng å bidra til å skape nye koblinger, samme hvor små eller «ubetydelige» disse måtte være. I forlengelsen av dette understreker rhizomet at det minoritære på ingen måte skjer uavhengig av det majoritære. Tvert imot er bliven helt innvevd i - og avhengig av - sistnevnte, ettersom det er dette som tilbyr alle mulige former for det scepterteksten ble for Øverland, og som man på et eller annet vis må forholde seg til. Oppsummert er det dermed mulig å si at fremskrivningen av problemet om litteraturlærerens bliven dreier oppmerksomheten mot mylderet av mindre, rhizomatiske koblinger som kontinuerlig bidrar til å utgjøre virkelighetsproduksjonen som omtales som litteraturlærerbliven, samt bidra til å affirmere slike. I tillegg må disse mindre koblingene ses i relasjon til den større litteraturlærerutdanning som de alltid allerede er innvevd i.



### 3.0 Litteraturlærerbliven og epistemisk kultur

Hvordan er det så mulig å tenke om litteraturlærerutdanningsstrukturen som den fremtidige litteraturlæreren befinner seg innenfor? Søren Kjørup (2000) definerer en institusjon: «[...] som et system af regler der styrer visse *personer* i deres valg af *aktiviteter* i forbindelse med visse andre personer eller visse *genstande* [...]» (Kjørup, 2000, s. 37). Dette er en god definisjon som favner den formell-organisatoriske strukturen det kunne være nærliggende å fokusere på i utforskningen av spørsmålet ovenfor. Samtidig er det ikke en definisjon som uten videre favner det som er hensikten å dreie oppmerksomheten mot i denne sammenhengen: Det som kan dukke opp *ved siden av, under, imellom og i* den mer formell-organisatoriske strukturen; som man kanskje ikke legger merke til, men som likevel kan være særdeles betydningsfullt for litteraturlærerbliven. Det formell-organisatoriske - *treliknende* fra et deleuziansk perspektiv - vil ikke være fraværende i dette kapitlets resonnement, men skal samtidig inngå i opprettelsen av en mer *rhizomatisk* ramme for å tenke om litteraturlærerbliven. Dette er en ramme som utgjøres av blivensforestillingen artikulert i et institusjonelt perspektiv.

Gert Biesta (2014) hevder at all utdanning har en *svakhet* som gjør den risikabel, vanskelig å kontrollere og spå utfallet av, noe som også innebærer muligheten for at noe nytt kan inntreffe. Hva kan en slik svakhet bero på? Biesta synes primært orientert rundt den enkelte undervisningssituasjon, og hevder at svakheten oppstår fordi pedagogiske prosesser og praksis ikke er mekaniske, men *skapt av levende subjekter*. Dette er et særdeles viktig poeng, men som også snus på hodet med dette kapitlets fokus på mulighetene for at noe nytt kan



inntreffe på grunn av virkelighetsproduksjonens strukturer-  
ring; en strukturering som *skaper* levende subjekter, drevet  
frem av livskrefter og ulike værensformers samspill. Måten  
virkelighetsproduksjonen struktureres på kan altså i seg  
selv sies å inneha svakheter som er avgjørende for produks-  
jonen av noe nytt; også litteraturlærerbliven.

I artikulasjonen av en slik tenkemåte, vil det fokuseres på  
tidligere nevnte begrep om *sammensetning* (Deleuze & Guat-  
tari, 1986; Deleuze & Guattari, 2013; Deleuze & Parnet,  
2015). Dette begrepet vil bli skrevet frem med fokus på de  
*tre linjetypene* (Deleuze & Parnet, 2015, s. 161), som igjen  
sees som bestående av *serier* (Deleuze & Guattari, 1986, s.  
84). Eppersom fokuset er på fremskrivning av blivens (vir-  
kelighetsproduksjonens) strukturering, vil ikke kapitlet  
drives fremover av empirisk analyse av lærerutdanningen som  
struktur. Dette er også viktig å bemerke siden sammenset-  
ningen ikke er et analyseverktøy, men heller en forestilling  
som kan være et første steg på vei mot et analyseverktøy.  
For også å vise potensialet for denne bevegelsen, vil det  
bli eksemplifisert fra litteraturlærerutdanningen, spesielt  
i forbindelse med seriene som blant annet kan sies å utgjøres  
av grunnleggende metafysiske antakelser om subjekt, litte-  
ratur, situasjon og institusjon. Eksemplifiseringen i dette  
kapitlet vil fokusere på to serier av antakelser om subjek-  
tet, som på ulike måter kan sies å være iboende i litte-  
raturlærerutdanningen: Den første serien vil innebære den  
*samme* antakelsen som ovennevnte Biesta (2014) fremholder,  
nemlig at subjektet fungerer som et slags organiserende prin-  
sipp. I eksempelserien repeteres antakelsen og kommer til-  
bake til seg selv som noe *forskjellig*, slik at den opptrer  
på ulike vis i ulike serieelement. Den andre serien består

av elementer som på ulike vis utfordrer antakelsen om subjektet som organiserende prinsipp, og legger sistnevnte til blivenskreftene som eksisterer forut for subjektet, og derigjennom bidrar til å konstituere subjektet.

I tillegg til å opprette en måte å tenke om en strukturerende ramme for litteraturlærerbliven, har kapitlet også til hensikt å vise hvordan og hvor tidlige nevnte lesesirkel blir til innenfor en slik ramme. Slik sett bereder kapitlet også grunnen for de kommende kapitlene, som alle vokser ut av arbeidet i lesesirkelen.

### 3.1 Litteraturlærerutdanning som epistemisk kultur

I opprettelsen av et institusjonelt perspektiv på litteraturlærerbliven, er det viktig å minne om at «litteraturlærerutdanning», i motsetning til «lærerutdanning», ikke er noen institusjonell – i betydningen formell og organisatorisk – enhet. For likevel å tenke om en strukturerende ramme for litteraturlærerbliven, kan denne omtales som *epistemisk kultur*. Dette er i utgangspunktet en vitenskapsteoretisk term, hentet fra sosiologen Karin Knorr Cetina (1999). Hun står i en ganske annen tradisjon enn Deleuze, noe som gjør sitt til at hennes begrep og tenkning ikke uten videre er kompatibel med hans<sup>33</sup>. Samtidig viser nettopp *kultur* til noe annet enn en formell-organisatorisk størrelse som ikke så enkelt lar seg avgrense og bestemme. I så måte kommuniserer

---

<sup>33</sup> Knorr-Cetina kan med all rimelighet sies å være sosialkonstruksjonist. I dette ligger det også en forestilling om at verden konstrueres, men at dette i all hovedsak skjer sosialt og må studeres i oppbyggingen av sosiale relasjoner. Dette trenger ikke nødvendigvis å stå i motsetning til Deleuzes blivensforestilling, men er i alle tilfeller et relativt mye snevrere fundament for å betrakte virkelighetsproduksjon.

begrepet godt med blivensforestillingen, som innebærer rhi-  
zomatiske sammenkoblinger av ulike elementer i den virke-  
lighetsproduserende prosessen; vanskelig å avgrense, konti-  
nuerlig transformerende og ekspanderende. I tillegg viser  
begrepet ikke bare til en struktur som subjektet er *en del*  
av eller *befinner seg innenfor* (slik Kjørup påpeker om en  
institusjon), men til noe som subjektet er *innvevd i* og som  
heller utgjør deler av subjektet.

I tillegg tilbyr Knorr Cetinas kultur som *epistemisk* en hen-  
siktssmessig spesifisering i denne sammenhengen. Det greske  
ordet «epistêmê» kan oversettes med «kunnskap»<sup>34</sup>, og når  
Knorr Cetina skaper begrepet, gjør hun nettopp det for å  
forstå hvordan den teoretiske fysikken og molekylære biolo-  
gien som ulike kunnskapskulturer virker i produksjonen av  
kunnskap. I *Epistemic Cultures. How the Sciences Make*  
*Knowledge* skriver hun at en epistemisk kultur er: «[...] those  
amalgams of arrangements and mechanisms - bonded through  
affinity, necessity, and historical coincidence - which in  
a given field, make up *how we know what we know*» (Knorr  
Cetina, 1999, s. 1).

En epistemisk kultur er altså arrangementer og mekanismer  
som til sammen utgjør hvordan vi vet hva vi vet. «Hva vi  
vet» i litteraturlærerutdanning som kunnskapskultur er kunn-  
skap som den fremtidige litteraturlæreren benytter seg av i  
litteraturundervisning. I den forbindelse er litteraturlæ-

---

<sup>34</sup> I tillegg har «episteme» etymologiske røtter som både kan utvide og  
nyansere denne forståelsen, med betydninger som «innsikt» og «erkjen-  
nelse» (Holmen, 2017). Slik sett kan også litteraturlærerutdanningen  
betraktes som en *innsikts- og erkjennelseskultur*.

rerutdanneren særdeles viktig, som nettopp bidrar til å generere, distribuere og anvende kunnskapen. Dette poenget påkaller tidligere nevnte «kamp om den profesjonelle lærer», for hva slags kunnskap skal eller bør han/hun inneha? Skal den være av en type evidensbasert eller erfaringsbasert, og bør den primært være orientert mot faglig innhold eller mer mot arbeidsmåter? Og er det egentlig slik at den fremtidige litteraturlærer skal inneha kunnskap? Svarene på slike spørsmål kan kanskje mest hensiktsmessig komme til syne ved å dreie oppmerksomheten mot det som ligger til grunn for dem, som blant annet er litteraturlærerutdannerens grunnleggende antakelser om sentrale litteraturlærerutdanningselementer som subjekt, litteratur, institusjon og situasjon.

I den forbindelse er det interessant å bemerke at Knorr Cetina (1999, s. 3) primært er opptatt av å forstå hvordan *maskineriet* som generer kunnskap er konstruert, fremfor hva slags kunnskap det er tale om eller hvordan denne genereres. Dette metaperspektivet gir gjenklang i måten denne avhandlingen formulerer skapningen av problemet om litteraturlærerens blivens på, som det å gå inn i litteraturlærerutdanningens *problemformasjonsregister*, hvor spørsmål om sant og falskt først får sin mening og orientering. Dette registeret kan, supplert med Knorr Cetinas forståelse, nettopp betraktes som litteraturlærerutdanningens maskineri. Videre kan de metafysiske antakelsene sies å være sentrale i dette maskineriet, fordi de nettopp skaper mening og orientering for forståelse av hvordan litteraturlærere blir til, og derigjennom forståelse av den kunnskap som kan og må inngå i denne blivensprosessen. Eksempelvis kan en art subjektfilosofisk svar på det ontologiske spørsmålet «Hva er en leser?»

ligge iboende i institusjonell, formell-organisert, litteraturdidaktikk, uten at denne subjektfilosofien noensinne har blitt skapt eller opptrådt eksplisitt innenfor denne litteraturdidaktikken. Det betyr imidlertid ikke at en slik subjektfilosofi ikke kan være til stede og tilby mulighetsbetingelser, og kan i så fall ses som innvevd i en epistemisk kultur som går på tvers av institusjonelle og faglige grenser.

### 3.2 Epistemisk kultur som sammensetning med ulike linjetyper

Den maskinistiske forståelsen til grunn for Knorr Cetinas bruk av begrepet gir gjenklang i Deleuzes forestilling om bliven som virkelighetsproduksjon, ettersom en maskin nettopp virker og produserer<sup>35</sup>. Videre er det interessant å legge merke til bruken av «amalgam» som Knorr Cetina bruker, som påpeker at en epistemisk kultur er noe som er slått sammen av flere elementer som til sammen utgjør en relativt kompleks maskin. Dette påkaller Deleuzes begrep om sammensetningen, samtidig som sistnevnte virker tilbake og gjør noe med Knorr Cetinas sosiologiske forståelse, som nok innebærer en forståelse av kulturen som en mer enhetlig struktur enn sammensetningen. For selv om hun synliggjør mangfold og manglende enhet *mellom ulike kunnskapskulturer*, arbeider det enkelte

---

<sup>35</sup> Deleuze anvender maskinmetaforen i flere sammenhenger, eksempelvis om sammensetninger og litteratur, for å uttrykke at disse virker og produserer. I så måte er det en god metafor. Samtidig kan det være en problematisk metafor, eksempelvis fordi en maskin kan styres og programmeres på særdeles mekanisk (og ikke organisk) vis. Slik sett står også den maskinelle måten å fundere virkelighetsproduksjon på i noe kontrast til den ellers så vitale og livsbejende blivensforestillingen.

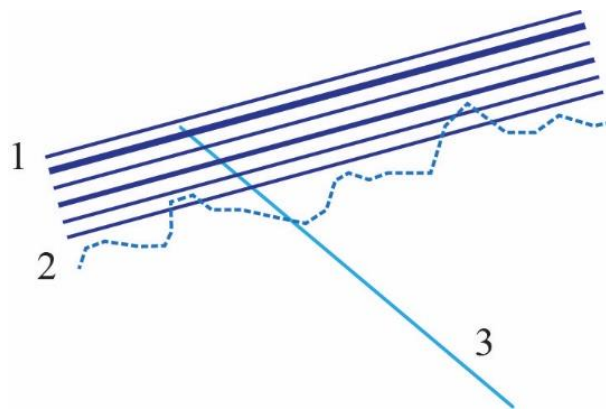
maskineriet innad mot samme mål, og virker slik sett homogeniserende (selv om en kultur ikke kan karakteriseres som homogen). Homogeniseringen er resultatet av spesifikke strukturer, prosesser og miljøer som utgjør *spesifikke epistemiske innstillinger* (Knorr Cetina, 1999, s. 1), det vil si en logikk eller «regelverk» som styrer maskineriet mot et ønsket utfall. Disse kunne - og burde - undersøkes nøye for litteraturlærerutdanningens del, ettersom det er rimelig å anta at de er sentrale i å bidra til en eventuell reproduksjon av en norm for litteraturlærerbliven. I denne sammenhengen bidrar sammensetningsbegrepet imidlertid til en forståelse av den epistemiske kulturen som *strukturelle prosesser*, snarere enn *struktur* (Nixon, 2012, s. 109). Det innebærer en kontinuerlig innføring av heterogene elementer eller forskjellighet, *innad i den enkelte kultur*, som gjør det langt vanskeligere å vite utfallet av maskineriets virkning og subjektivering av den fremtidige litteraturlærere. Sammensetningen arbeider således mot ekspansjon og kompleksitet snarere enn konsolidering. I dette er det mulig å begrunne litteraturlærerutdanningens svakhet (jf. Biesta, 2014), hvis årsak er det rhizomatiske tilkoblingsprinsippet som innebærer at alle elementer kan og bør kobles sammen, selv om disse skulle virke motstridende innenfor en sammensetning. Videre innebærer sammensetningsbegrepet som tidligere nevnt at subjektet er innvevd i de strukturelle prosessene, snarere enn å være innenfor strukturen, noe som er et særdeles interessant med hensyn til subjektivering av fremtidige litteraturlærere: Sammensetningen produserer subjektiveringer.

I videreutviklingen av en forestilling om de strukturelle prosessene som kjennetegner litteraturlærerutdanningen som

epistemisk kultur, må det fokuseres på sammensetningens oppbygning og virkning. Silvia M. Grinberg anvender Deleuzes sammensetningsforståelse på institusjoner for å:

[...] approach apparatuses as multiplicities in which processes in formation operate. Thus, the study of *dispositifs* - here of the pedagogical apparatus - means an analysis of series, of lines that come together but also come apart, collide, escape (Grinberg, 2013, s. 202).

På samme måte som hos Grinberg, vektlegges «the pedagogical apparatus» - litteraturlærerutdanningen som et samspill av linjer og serier, selv om disse ikke blir analysert i denne sammenhengen. Helt overordnet er det nødvendig å påpeke om sistnevnte at alle dens bestanddeler er *innvevd i hverandre og virker samtidig* (Deleuze & Guattari, 2013, s. 346). Bestanddeler må her forstås i sin videste form; kropper, bøker, bygninger, rom, ord, fagsyn; alt kan spille en rolle i sammensetningen. Dette synliggjør de potensielle vanskelighetene med å skulle bruke begrepet i en analyse av litteraturlærerutdanningen som epistemisk kultur. Deleuze inviterer likevel til bruk av sammensetningen i etableringen av et studieobjekt når han omtaler den som «den minste reelle enhet» (Deleuze & Parnet, 2015, s. 75). Uansett kan den være hensiktsmessig i opprettelsen av en måte å tenke om en ramme for litteraturlærerbliven, og i denne sammenhengen fremvises sammensetningen gjennom dens *tre ulike linjetyper* i følgende stiliserte illustrasjon:



Illustrasjon av sammensetningens ulike linjetyper (Harstad, 2017).

### 3.2.1 Molar linjetype

Selv om det å presentere de ulike linjetyperne separerte er hensiktsmessig i et analytisk perspektiv, kan det stå i kontrast til ovennevnte poeng om linjenes innvevdhet. Men selv om linjene ikke virker uavhengig av hverandre, uttrykker de ulike værensformer tilknyttet ulike plan, og er slik sett ulike realiteter.

Den første linjetyperen (1) er den molare, som består av hard segmentering. Dette er linjer som har blitt stratifisert over lang tid, og som dermed oppfattes som temmelig stabile (omtalt som «BA» i kapittel 2.0). Når det hevdes i kapittel 1.0 at litteraturundervisning i lærerutdanningen er fundert i en analytisk heller enn erfaringsbasert tradisjon, er det en påstand om den molare linjetyperen. Uten å gå i detalj, kan den analytiske tradisjonen sies å ivaretas og opprettholdes på flere vis. Blant annet kan det være gjennom litteraturlærerutdanningens utvikling av metaspråk (eksempelvis hentet fra narratologien), litterær kompetanse, samt ulike former



for analyseoppgaver hvor begrepsforståelse og anvendelse vurderes. Det er også gjerne den molare linjetypen som utsettes for kritikk, eksempelvis for å være kontrollerende, instrumentell eller OECDs «forlengede arm» (jf. kapittel 2.0), men det er også denne linjetypen som innehar et potensial for affirmasjon.

Metafysisk sett har linjetypen en særdeles viktig oppgave i virkelighetsproduksjonen. Ifølge Deleuze & Parnet (2015, s. 168) viser den molare linjetypen til en værensform tilknyttet tidligere nevnte organisasjonsplan, som organiserer og ordner det som i utgangspunktet er ren forskjellighet av intensiteter. Den molare linjetypen er altså helt nødvendig for aktualiseringen av det virtuelle, og er dessuten viktig for å forstå den formell-organisatoriske dimensjonen av litteraturlærerbliven. Sistnevnte, slik den artikuleres i lovverk, styringsdokument, etablert litteraturundervisningspraksis (som både innebærer valg av tekster og lese- og arbeidsmåter), litteraturdidaktisk teori og gjennom arbeidskrav, eksamener, karakterer osv., produseres i de harde segmentene, noe som innebærer at det er denne linjetypen som må betraktes som offisiell og majoritær. I tillegg korresponderer linjetypen til en fagpolitisk linjetype av samme art, hvor rammeplaner, læreplaner, styringssignaler og økonomiske incitament er bidrar til en ytterligere stratifisering. «Retningslinjer» er i så måte en god metafor om disse linjene, fordi de peker i samme retning og representerer således den homogeniserende kraften i den epistemiske kulturen.

De harde segmentene er avhengige av binære maskiner, som i litteraturlærerutdanningen kan sies å komme til uttrykk i dikotomier som teori-praksis, subjekt-objekt, godkjent-ikke

godkjent, høy-lav litteratur etc., og når disse artikuleres i en eller annen sammenheng, bidrar det til ytterligere stratifisering. I overgangen mellom segmentene innenfor den molare linjetyper skjer det dessuten en «veldeterminering» ifølge Deleuze & Parnet (2015, s. 161), som i denne sammenheng vil kunne sies å dele fremtidige litteraturlærere opp i pakker av segmenteringslinjer («nå er du ikke lenger elev, men student», «nå er du ikke BA-student, men MA-student»), noe som også bidrar til å gjøre segmenteringen hardere. Slik sett svarer linjetyper til det treliknendes oppbygning, med sine dikotomiseringer og hierarkiseringer. Et avgjørende poeng er at tilvant og dagligdags praksis vil kunne bidra til ytterligere segmentering slik at de harde linjene blir ytterligere hardnet.

### 3.2.2 Molekylær linjetype

Når det ovenfor ble påpekt at den formell-organisatoriske dimensjonen ikke er tilstrekkelig for å favne litteraturlærerbliven i metafysisk forstand, er det fordi det samtidig med stratifiseringen av den molare linjetyper også opprettes en linjetype som genererer en type mindre bliven. Denne sammenfaller ikke nødvendigvis med det offisielle eller synlige, og har ifølge Deleuze & Parnet (2015, s. 162) ikke samme rytme som vår historie. Like fullt er den en del av den samme sammensetningen. Denne linjetyper er den molekylære (2), og at denne opprettes i en pedagogisk sammenheng er sjelden synliggjort så godt som i Hermann Ungars roman *Klassen*. Den omhandler Josef Blau, en lærer som har behov for total oversikt, kontroll og disiplin over klassen for å fungere. Han merker imidlertid at det ikke er mulig: «Det

var en underjordisk sammensvergelse, en sammensvergelse under benkene, en sammensvergelse av nakne legger, men med duknakkede lydige overkropper» (Ungar, 2016, s. 13). Blau frykter elevene sine, nettopp fordi total kontroll er umulig. Nå viser det seg at det aldri skjer noe særlig til opprør blant elevene, men muligheten er der alltid. Selv om den molekylære linjetypen altså kan bidra til nevrosen, som i tilfellet Blau, er også dette en særdeles viktig linjetype sett i lys av blivningsperspektivet.

Den molekylære linjetypen blir til under den molare linjetypen, og i motsetning til sistnevntes harde segmentering viser den molekylære linjetypen til en værensform som ikke er i kontakt med organisasjonsplanet, men det tidligere nevnte *konsistens- eller immanensplanet*, altså det virtuelle hvor den rene forskjelligheten eksisterer. Dette gjør linjetypen mer smidig, og representerer slik sett en mer porøs og uoffisiell side i stratifiseringen (omtalt som «B-A» i kapittel 2.0).

I litteraturlærerutdanningen som epistemisk kultur er det i og med denne linjetypen at atypiske tekstvalg, uvante lesemåter eller andre ting som på ulike vis avviker fra den molare linjetypens litteraturfaglighet kan sies å oppstå. Ett av disse elementene - eller en samling av noen slike elementer - er lesesirkelen. Den er nettopp opprettet tett opp til lærerutdanningens harde segmenteringslinjer og befinner seg slik sett innenfor den formell-organisatoriske strukturen, om enn som en mer smidig eller porøs linje. Denne dobbeltheten synliggjøres gjennom at vi befinner oss på campus, bruker møterom, undertegnede er faglærer, informantene

er lærerstudenter etc., samtidig som vi arbeider uten emnebeskrivelser, arbeidskrav eller pensum som gjør at vi gis muligheten til å diskutere litteratur, for eksempel uten at diskusjonene skal ha en retning mot en fremtidig bruk i et klasserom. Lesesirkelen befinner seg slik sett i et *mellomrom*; tett opp til, og til og med innenfor, den molare linjetypen, men i sprekker og hulrom som oppstår med den molekylære linjetypen.

Det interessante med hensyn til samspillet mellom den molare og molekylære linjetypen, er at førstnevnte vil - jo hardere dens segmentering er - være utsatt for arbeid av en type «underjordisk» arbeid utført i det molekylære (Deleuze & Parnet, 2015, s. 186). Når det er sagt, er det åpenbart at lesesirkelen også var *underordnet*. Vi hadde ved flere anledninger små lesesirkler (nede i tre deltakere), og begrunnelsene for fravær var gjennomgående fundert i studentenes innvevdhet i den molare linjetypen («Jeg rekker ikke å lese teksten på grunn av eksamen», «jeg må levere oppgave»). Dette var forståelig, men også frustrerende, og påpeker det problematiske ved denne måten å tenke og arbeide på, for den som har høye ambisjoner med hensyn «til å få ting gjort»; noe kan skje, men det er heller usikkert. I så måte understrekes også viktigheten av den formell-organisatoriske og offisielle dimensjonen ved litteraturlærerutdanningen, og spesielt den kontrollerende og sanksjonerende siden ved denne. Interessant nok var det også mulig å se bevegelser fra den uoffisielle lesesirkelen til den offisielle utdanningen, eksempelvis gjennom at et tekstvalg eller perspektiv på en tekst ble løftet opp og ble en del av den molare linjetypen, eksempelvis i noen av deltakernes eksamensbesvarelser. Ved ett spesielt interessant tilfelle hadde lesesirkelen møte med

utgangspunkt i dystopien *The Road* (2009) av Cormack McCarthy. Noe overraskende ville deltakeren «Stian» ta opp samtalen på bånd, til bruk i sitt eget førprosjekt til MA-oppgaven om bruk av dystopier i skolen. Dette førte også til at han styrte ordet, stilte spørsmål osv. Dette ble en fruktbar samtale, som også viser hvordan studentene oppfattet lese-sirkelen nettopp som innvevd i, og en legitim del av, den ordinære utdanningen.

### 3.2.3 Fluktlinje

Mens den molekylære linjetyper kanskje er den mest iøynefallende med hensyn til *potensialet* for noe nytt, er den tredje linjen (3) å betrakte som *det nye*. Dette er ifølge Deleuze & Parnet (2015, s. 162) en linje som går på tvers og traverserer, er uforutsigelig, destabiliserende, ikke-foruteksisterende og i kontakt med begivenhetens aion: *Fluktlinjen*. Denne har imidlertid samme værensform som den andre linjetyper, fundert i det samme immanens- eller konsistensplanet, noe som gjør at fluktlinjen må betraktes som en variant av den molekylære linjetyper som kan inntreffe. Man vet ikke på forhånd hva som vil kunne fungere som fluktlinje, ei heller ikke formen på det som kan blokkere den eller tilbakeføre den til den molare linjetyper.

Hvis det er en rekkefølge på virkningen av sammensetningens bestanddeler (som figurens tall og rekkefølge indikerer), oppstår fluktlinjen etter 1 og 2. Det er fordi den utnytter revner og sprekker i den harde segmenteringens linjer og territorium, og muliggjøres av det alternative eller uoffisielle i den molekylære linjen (Deleuze & Parnet, 2015, s. 99). En ny tanke som oppstår i møtet mellom en leser og en

bok, eksempelvis om bruken av boken i litteraturundervisning, kan godt ses som tegningen av en fluktlinje som slipper unna litteraturundervisningens territorium, og som dermed deterritorialiserer dette. Det sier noe om hvor liten og umerkelig fluktlinjen kan være.

Selv om det er mulig å påpeke en eller annen form for endring eller ordning som på sett og vis synliggjør fluktlinjens avgjørende funksjon i virkelighetsproduksjonen, er det ikke spesielt enkelt å påvise selve fluktlinjen; den unnslipper (jf. linjens kobling til begivenhetens aion). Forsøk på å artikulere den som en del av litteraturlærerbliven må derfor ikke forstås som analyse, men en måte å eksemplifisere blivensforestillingen på. Fluktlinjen er slik sett mest fruktbar som et bilde på en fremtid man ikke vet så mye om og et system som alltid er preget av lekkasjer: «[...] there is no social system that does not leak from all directions, even if it makes its segments increasingly rigid in order to seal the lines of flight» (Deleuze & Guattari, 2013, s. 239). Hvis man likevel presser på i forsøket på å konkretisere faktiske fluktlinjer, kan eksempler allerede være vist frem i innledningskapitlet, under lesesirkelens behandling av romanen *Epp*. Koblingene som ble skapt med utgangspunktet i at studentene møtte boken med sine erfaringer var simpelthen nye koblinger (selv om det finnes mange som likner). Det var altså mulig å skape fluktlinjer fra lærerutdanningens molare linjetypes bestemte faglighet med utgangspunkt i de ulike lesernes erfaringer, når vi lot *Epp* virke uten noen bestemt

plan annet enn å snakke om *Epp*<sup>36</sup>. Selv om slike assosiasjonsrunder sjeldent skaper det man anser for å være det mest givende litterært-faglig sett (nå er det den molare linjetypen som prater), kan det være en relativt enkel måte å legge til rette for det som måtte dukke opp.

Hvis det som skjedde i lesesirkelen var tegningen av fluktlinjer, kan slike også kan skapes innenfor undervisning fundert i den molare linjetypen (noe som understreker hvordan fluktlinjer alltid er fundert i denne linjetypen). Forskjellen er muligens at lesesirkelen enklere legger til rette for skapning av det som ikke er bestemt på forhånd, noe som kan være vanskeligere i den delen av den institusjonelle litteraturlærerutdanningen som arbeider med utgangspunkt i pre-determinerte mål. Fluktlinjens bevegelse går imidlertid ikke ut i det tomme rom (som den stiliserte modellen kan indikere), men ønsker alltid flere forbindelser og sammensetninger. Dermed kan fluktlinjen ikke bare være den siste av de tre linjetyperne, men også den første nye molare segmentering (som igjen vil kunne føde molekylære linjetyper og fluktlinjer).

### 3.3 Linjetyperne som bestående av serier

For å forstå den epistemiske kulturens oppbygning i større detalj, må man videre forstå hva sammensetningens ulike lin-

---

<sup>36</sup> Samtidig vil en slik plan også danne en molar linjetype som assosiasjonene bidrar til å segmentere. Lesesirkelen er slik sett ikke bare innenfor en linjetype i en sammensetning, men etablerer også en annen sammensetning. Dette betyr muligens at den rene fluktlinjen ikke kan eksistere som noe annet enn en teoretisk mulighet.

jetyper kan sies å utgjøres av. I denne sammenhengen betraktes en linje som bestående av *serier* av metafysiske antakelser, som blir eksemplifisert med antakelser om subjektet. Dette er en realisering av Deleuzes seriebegrep som opptrer i flere og litt ulike sammenhenger hos ham selv. En av de mest relevante serieforståelsene skapes gjennom Deleuzes (2017) lesning av Lewis Carrolls *Alice i Eventyrland* (2009), hvor det påpekes at Carroll er selve utforskeren og innstifteren av den «serielle metode» i litteraturen. Her viser Deleuze hvordan Carroll bygger opp romanens struktur gjennom serier av hendelser. Deleuzes litterære seriebegrep vil bli aktualisert i møte med romanen *Kosmos* i kapittel 6.0, men i denne sammenhengen skal det altså supplere og utdype forståelsen av sammensetningens linjetyper. Da er det interessant at Deleuze (2017, s. 74) også påpeker at det ikke kan eksistere noen struktur uten serier. I den forbindelse er det mulig å hevde at serien ikke nødvendigvis er forbeholdt en *litterær struktur*, men at den kan bidra til å bygge hvilken som helst form for sammensetning<sup>37</sup>.

Når seriebegrepet kobles til sammensetningens ulike linjetyper<sup>38</sup>, er det mulig å se for seg at hvert lag innenfor hver linjetype utgjøres av en serie. Og ettersom et lag dannes i aktualiseringen av det virtuelle, er det begivenheten som innstifter en ny serie. Serieelementene kan dermed forstås

---

<sup>37</sup> Et poeng som understøttes av det faktum at også bøker omtales av Deleuze & Guattari (1986; 2013) som sammensetninger.

<sup>38</sup> I eksemplifiseringen brukes den molare og den molekylære linjetypen. Fluktlinjen er imidlertid annerledes, ettersom den ikke eksisterer enda og det som allerede har vært fluktlinje ikke er det lenger, men heller en del av den molare eller molekylære linjetypen.



som overflateeffeker av begivenheten, og er slik sett å betrakte som «hendelser» (jf. kapittel 2.0). Begivenheten, aktualiseringen av virtuelle, er på sin side både materiell og diskursiv. Når denne forståelsen i tillegg gjøres seriell, ser man hvordan et eller annet element (det samme) returnerer til seg selv (som noe forskjellig). Hvert serieelement ekspanderer altså serien ved å addere en liten forskjell (Deleuze, 2008, s. 44). I dette kapitlets spesifikke serieeksemplifisering kan det materielle og diskursive imidlertid sies å inneha litt ulike funksjoner. En metafysisk *antakelse* kan ses som mer diskursiv enn materiell (på den måten at den likner en idé eller syn), men muliggjøres samtidig av noe materielt (en bok, sagt av noen, distribuert gjennom internett, lest på en datamaskin etc.). I tillegg vil en antakelse kunne ha en materiell effekt på litteraturundervisning (en handling, åpningen av en bok, booking av et møterom etc.). På sett og vis er det dermed mulig å si at eksempelseriene viser hvordan den samme diskursiviteten returnerer til seg selv i en form av en forskjellig materialitet, og opptrer på tvers av empiriske element som opptrer innenfor litteraturlærerutdanning som epistemisk kultur.

### 3.3.1 Serie av antakelser om subjektet i den epistemiske kulturens molare linjetype

Fra et litteraturredidaktisk ståsted bemerker Smidt (2018, s. 78) at det i andre halvdel av det 20. århundre har vært et viktig prinsipp å sette eleven i sentrum og som subjekt for egne læringsprosesser. Det Smidt har oppdaget kan omtales som en serie av tidligere nevnte antakelse om at *subjektet fungerer som organiserende prinsipp* (eksempelvis for litteraturlærerbliven eller en leseprosess), som også er den

første eksempelserien. Serien kan sies å utgjøre en linje som også tegnes innenfor litteraturlærerutdanningens molare linjetype, noe som ellers støttes av påstander om at utdanning, utdanningsforskning og utdanningspolitikk tar utgangspunkt i subjektorienterte teorier (St. Pierre, 2004; Østrem, 2012; Sandvik, 2013). Antakelser om subjektet er nok ikke noe som enkelt lar seg skille ut i litteraturundervisning, og peker slik sett mot antakelser om litteraturen, institusjonen og situasjonen. I den forbindelse kan det også nevnes at antakelser om litteraturen kunne være like godt for å si noe om linjetypenes innhold i denne eksemplifiseringen. I den sammenheng må det minnes om at det ikke er meningen at serieeksemplene skal tilby analyse av litteraturlærerutdanningen; kun fungere som en videre operasjonalisering av dette kapitlets måte å betrakte en institusjonell ramme på.

**Descartes` subjektfilosofi: Subjektet er «jeg»**

Selv om det ikke er mulig å utpeke det første elementet i en serie, er Descartes subjektfilosofi mer «opprinnelig» enn de andre i serieeksemplifiseringen, og fungerer dermed som utgangspunkt for å formulere antakelsen, som repeteres som noe forskjellig i og med de øvrige elementene. Dette er et serieelement som ikke opptrer eksplisitt innenfor litteraturlærerutdanningens formell-organisatoriske struktur, men som altså likevel kan hevdes å være sentralt for dens maskineri. Som Arne Næss (2010, s. 393) påpeker, hadde René Descartes (1596-1650) et mål om å bygge et altomfattende tankesystem. Serieelementet inngår slik sett i en serie av slike tankesystemer i nyere vestlig filosofi (som ellers omfatter systemer av Baruch de Spinoza og Gottfried Leibniz). Denne ek-

sempelserien er imidlertid mest opptatt av den subjektfilosofiske komponenten i tanke-systemet, selv om det er problematisk med en slik løsrivelse.

Som Næss (2010, s. 396) påpeker, er det i *Discours de la méthode* (utgitt i 1637) at Descartes formulerer setningen som har blitt gjenstand for utallige fortolkninger opp gjennom tiden: Je pense, donc je suis (Cogito ergo sum): jeg tenker, altså er jeg. Dette er en påstand som fremhever den metodiske tvil som hjørnestein i enhver form for kritisk filosofi og vitenskap, hvor det eneste som ikke kan betviles er «jeg» som betviler, og ut av dette kommer det kartesianske skillet mellom sjelen («jeg») og legemet. Descartes mener han innser at han selv er en substans, hvis hele natur bare er å tenke. Denne intuitive rasjonalismen blir videre mønstret for en lang serie liknende tenkning, og utledes videre i form av regler for hva som må kreves av et utsagn for at det skal være sant og sikkert. Paradoksalt nok dreier ikke subjektfilosofien som det er mulig å lese ut av dette seg om en filosofi om subjektet, men om å lage en metode for å nå sikre utsagn. Metoden forankres imidlertid i et ubestridelig «jeg» som blir organiserende prinsipp for slike utsagn (og vurderingen av dem).

**Emnebeskrivelsen: «Jeg» returnerer som «kandidat»**

Peter Normann Waage (2012, s. 221) påpeker hvordan virkningene for den moderne selvbevisstheten av Descartes` subjektfilosofi er formidable; virkninger som også kan sies å strekke seg inn i litteraturlærerutdanningens molare linjetype. Det kartesianske idealet om et fornuftig «jeg» (sub-

jekt), løsrevet fra verden omkring (objekt), blir eksempelvis grunntanken i et lærerutdanningssystem hvor den enkelte ansvarliggjøres for sin egen fremtid som litteraturlærer.

Det neste serieelementet som trekkes frem er i den sammenheng særdeles viktig, også i mer eksplisitt forstand i den epistemiske kulturen enn det kartesianske; emnebeskrivelsen. Denne står sentralt som omdreiningspunkt i den formell-organisatoriske dimensjonen av litteraturlærerutdanningen, hvor den binder sammen teorier, praksiser, eksamen osv. som befinner seg i den epistemiske kulturen, og tegner slik sett et «kart» over hele den formell-organisatoriske litteraturlærerutdanningen, og slik sett veien man skal gå i sin litteraturlærerbliven. Som element i den molare linjetypen er den spesielt viktig, fordi den fordrer ytterligere stratifisering av de molare linjene i form av de ulike aktiviteter den legger opp til (undervisning, eksamen, arbeidskrav etc.).

Alle emnebeskrivelser har lik oppbygning, med hovedområdene «kunnskap», «ferdigheter» og «generell kompetanse». Nedenfor følger et utdrag fra beskrivelsen av emnet *Norsk 2 (5-10): Literacy, språk og litteratur*, under hovedområdet «kunnskap»:

#### KUNNSKAP

Kandidaten

- har kunnskap om litteraturhistorie og omfattende kunnskap om litteratur frå ulike tider, med vekt på litteratur for unge og vaksne
- har kunnskap om ulike litteraturteoretiske perspektiv og brei kunnskap om litteraturdidaktiske tilnærmingar, med vekt på ungdomstrinnet
- har brei kunnskap om utviklingsfremjande arbeid med tekst og

- litteratur i den videre lese-, skrive og munnlegopplæringa
- har brei kunnskap om korleis gutar og jenter på ungdomstrinnet kan motiverast til lesing og vidareutvikle leseforståing
  - har kunnskap om relevant fagdidaktisk forskning (NTNU, 2017).

Som det fremgår av utdraget, omtales verken subjektet eller «jeg», men «kandidaten», som forblir det gjennomgående prinsipp for beskrivelsen av emnet. Det er kandidaten som har «generell kompetanse», «ferdigheter» og i dette utdraget «kunnskap», som til sammen utgjør det man kan kalle en litteraturlærer. Slik blir kandidaten sentrert i den epistemiske kulturen og gjort til det opprinnelige element som tilblivelsen føres tilbake til. Hvis det ligger en subjektforståelse i denne bruken av «kandidat», er det også interessant å påpeke hvordan en liknende subjektforståelse også returnerer i omtalen av elevsubjektet i utdragets fjerde strekpunkt, hvor det blir fremholdt at det er eleven som er det organiserende prinsipp for sin leseopplæring.

Som et relevant apropos, kan det nevnes at serieelementet synliggjør krysningen av en annen serie av antakelser om at litteraturlærerbliven er noe som kan predetermineres. Kandidaten har ikke bare kunnskap, ferdigheter og generell kompetanse, men har det *en gang i fremtiden*. Dette er en type gresk profeti om fremtiden, som inviterer seg selv til å virke tilbake på nået når emnebeskrivelsen blir brukt, som gjør at litteraturlærerutdanneren innretter pensum, undervisning og eksamen mot den forutbestemte fremtiden.

**Fagartikkelen: «Kandidaten» returnerer som «leser»**

Det tredje serieelementet er Hallvard Kjelens artikkel «Litterær kompetanse. Portrett av tre lesarar» (2015), tidligere nevnt i kapittel 2.0. Dette er en interessant artikkel også

i denne sammenhengen, fordi den undersøker lesningen av to tekster, gjort av tre lærerstudenter. Kjelen artikkel er ikke på noen pensumliste i den formell-organisatoriske delen av litteraturlærerutdanningen i skrivende stund, men bygger på en type leserorientert teori som er det. I artikkelen omtales subjektet som leser, noe som er rimelig ettersom den dreier seg om lesning av skjønnlitteratur. Kjelen skriver i sitt sammendrag:

I ein litteraturteoretisk kontekst er subjektive responsar på litterære tekstar irrelevante, men i ein litteraturdidaktisk kontekst er subjektive responsar høgst relevante. [...] Artikkelen presenterer tre lesarars litterære responsar, og viser korleis kunnskap om individuelle lesarresponsar kan vere utgangspunkt for ei litteraturundervisning som balanserer ei fagleg tilnærming til litteratur opp mot ei meir opplevingsbasert tilnærming (Kjelen, 2015, s. 1).

«Subjektiv respons» er i denne sammenhengen interessant å understreke, fordi det impliserer subjektet som organiserende prinsipp, i form av leseren som organiserende prinsipp for lesningen av en tekst. Videre er det relevant å fremheve at Kjelen påpeker at subjektets respons også vil kunne fungere som utgangspunkt for en type litteraturundervisning. Dette understreker ytterligere subjektets status som organiserende prinsipp. Sammendraget er for øvrig ikke bare interessant fordi det fanger artikkelens innhold, men også fordi det synliggjør en distinksjon, slik Kjelen oppfatter den, mellom to ulike sammensetninger (litteraturteori og litteraturdidaktikk), og påpeker nettopp etableringen av leseren som organiserende prinsipp for lesningen som et slags demarkasjonskriterium mellom disse. Hvis Kjelen har rett, vil kanskje ikke litteraturteorisammensetningens molare linjetype bestå av serier av en metafysisk antakelse som den

som presenteres her, ettersom subjektive responser på litterære tekster vil være «irrelevante i ein litteraturteoretisk kontekst». Det betyr ikke at slike metafysiske antakelser ikke vil eksistere som serier i den type sammensetning, men at den kanskje heller vil bidra til å etablere en molekylær linjetype innenfor den samme sammensetningen.

**Leserorientert teori: Leseren er det organiserende prinsipp for møtet med skjønnlitteratur<sup>39</sup>**

Kjelens artikkel leder videre til et serieelement som er godt representert (gjennom en mengde andre serieelementer), blant annet i pensum ved litteraturlærerutdanningen: Ulike former for leserorientert litteraturteori. Dette er en type teori som nettopp mener leserens respons er interessant i møte med en tekst. Det er dermed ikke så rart at denne type teori blir anvendt i litteraturdidaktiske sammenhenger, som alltid er en pedagogisk sammenheng, hvor en elev eller student (leser) inngår. Det finnes mange ulike retninger innenfor det leserorienterte segmentet, som grovt sett kan inndeles i en angloamerikansk (Reader-response theories) og en europeisk (resepsjonestetikk) retning. Det er mange ulike spesifikke teoretikere å nevne, som eksempelvis Norman Hol-

---

<sup>39</sup> Som nevnt er litteraturlærerutdanningen mer utpreget analytisk enn erfaringsbasert, og slik sett mindre leserorientert. Det betyr imidlertid ikke at den metafysiske antakelsen om subjektet som organiserende prinsipp for lesningen ikke utgjør et element i en subjektfilosofisk serie. Dessuten er det interessant å bemerke at selv om analytiske tilganger kan sies å være mer tekstorientert, bidrar eksempelvis mål om å bruke teksten til å utvikle metaspråk hos studenten til igjen å vende oppmerksomheten mot subjektet, som også slik blir det organiserende prinsipp, selv i en analytisk tilgang hvor teksten i utgangspunktet er i fokus.

land (1927–2017). Han kan plasseres innenfor den anglo-amerikanske retningen, og står for en psykologiserende retning innenfor denne som innebærer at en leser alltid finner det han eller hun har behov for å finne, og rekonstruerer sin egen identitet i den leste teksten (Holland, 1975). Videre innenfor den anglo-amerikanske grenen er det mulig å trekke frem Stanley Fish (1938– ), som mener det organiserende prinsippet finnes i fellesskapet av lesere, og vektlegger slik sett den sosiale komponenten som danner et tolkningsfellesskaps spesifikke epistemologi er det viktigste (Fish, 1980). Sist er det mulig å nevne Wolfgang Iser (1926–2007), som heller kan sies å representere den europeiske resepsjonestetikken. Han mener tekster representerer et potensial med tomme plasser som leseren realiserer ved å fylle ut. Teksten er altså ikke noe i seg selv, før den påtreffer det prinsippet som organiserer dens realisering (Iser, 1981). Disse eksemplene (som for seg selv også kan sies å være ulike serieelementer) på meget ulike varianter av leserorientert teori har likevel det til felles at leseren (en eller flere) er det primære prinsipp for organiseringen av det som skjer i møtet mellom teksten og leseren.

### 3.3.2 Serie av antakelser om subjektet i den epistemiske kulturens molekylære linjetype

I bevegelsen over til den molekylære linjetypen, fokuseres det på antakelser som problematiserer subjektet som organiserende prinsipp. Disse elementene danner altså serie ved ikke å være i den molare serien, med hensyn til den metafysiske antakelsen om subjektet som organiserende prinsipp, og peker slik sett på porøse punkt i den molare linjetypens serier. På sett og vis har disse serieeksemplene



det til felles at de produserer en antakelse om at det er noe annet enn subjektet som virker som organiserende prinsipp. Fra et deleuziansk perspektiv, vil dette «noe annet» kunne lede videre til de virkelighetsproduserende krefter som på ulike vis virker konstituerende på subjektet. I denne eksemplifiseringen gjentas enkelte serieelementer (eksempelvis emnebeskrivelsen) fra den molare linjetypen, noe som viser hvordan linjetyperne er innvevd i hverandre fordi ett enkelt serieelement i nødvendigvis er forbeholdt én linjetype.

**Emnebeskrivelsen: Kunnskapen, den generelle kompetansen og ferdigheten er det organiserende prinsipp**

Selv om «kandidaten» gjøres eksplisitt til det organiserende prinsippet i emnebeskrivelsene, aktualiserer sistnevnte flere andre element, nemlig kunnskap, generell kompetanse og ferdighet. Det er interessant, ettersom disse ikke nødvendigvis funderes i subjektet, men heller er noe som eksisterer forut for kandidaten som et pre-individuelt prinsipp som virker på og genererer kandidaten. Nedenfor følger det samme utdraget som i forrige serie (NTNU, 2017):

KUNNSKAP

Kandidaten

- har kunnskap om litteraturhistorie og omfattende kunnskap om litteratur frå ulike tider, med vekt på litteratur for unge og vaksne
- har kunnskap om ulike litteraturteoretiske perspektiv og brei kunnskap om litteraturdidaktiske tilnærmingar, med vekt på ungdomstrinnet
- har brei kunnskap om utviklingsfremjande arbeid med tekst og litteratur i den vidare lese-, skrive og munnlegopplæringa
- har brei kunnskap om korleis gutar og jenter på ungdomstrinnet

- kan motiverast til lesing og vidareutvikle leseforståing  
- har kunnskap om relevant fagdidaktisk forskning (NTNU, 2017).

Kunnskapen utdypes i dette utdraget, og dreier seg om kunnskap om elementer som litteraturhistorie, litteraturteori, leseopplæring, fagdidaktikk etc. Dette er åpenbart størrelser som ikke er underlagt kandidaten som organiserende prinsipp, men som eksisterer forut for den og konstituerer den som faglig subjekt. Slik sett blir litteraturlæreren litteraturlærer gjennom å få kunnskapen. Som nevnt ovenfor er den virkelighetsproduksjonen det her legges opp til i stor grad samme-bliven (reproduksjon), samtidig som man også kan se muligheter for annen-bliven, blant annet på grunn av et betydelig tolkningsrom. Et eksempel kan være «utviklingsfremjande arbeid», som nok kan bety «utvikling mot et predeterminert mål», som vil innebære samme-bliven, men «utvikling» kan også bety kontinuerlig innføring av nye heterogene elementer som vil innebære annen-bliven.

**Lesesirkelen: Situasjonen er det organiserende prinsipp.**

Som tidligere nevnt, var den eneste eksplisitte regelen i lesesirkelen at alle har lest teksten. Dette er et grep som bidrar til å fundere lesesirkelen i den molekylære linjetyper, og dermed denne serien. For det denne regelen førte til, var ikke bare at vi delvis frigjorde oss fra molare elementer som styringsdokumenter, pensumlistor og annet som regulerer hva lesesirkelen kan/skal brukes til, men også at vi ble tvunget til å holde samtalen i gang. For når vi ikke nødvendigvis skulle nå frem til et mål, måtte vi bare fortsette. Dette er noe som får sitt fokus i kapittel 7.0, hvor lesesirkelen betraktes som en *jam* hvor det

*improviseres* over teksten. Det må også nevnes nå at dette er avgjørende i å etablere lesesirkelen som molekylær: En antakelse om at det organiserende prinsippet er produksjonen av et eller annet å si om teksten. Dette fører til interessante ting, som at mye av det som blir sagt ikke nødvendigvis trenger å være faglig klokt, men som likevel bidrar til å åpne for flere innspill. Satt på spissen kan det faglig kloke i ytterste konsekvens vise seg å være direkte ufruktbart i et blivensperspektiv, fordi det plutselig ikke er mer å si.

**Leserorientert teori: Teksten er det organiserende prinsipp<sup>40</sup>**

Ser man nærmere på ovennevnte Wolfgang Iser's teori, ser man en leserorientert teori som ikke bare er leserorientert, men også tekstorientert. I «Tekstens appelstruktur» påpeker han helt overordnet at, at selv om det først er i lesningen at en tekst bli vakt til live, er det nettopp teksten som utfolder seg: «Litterære tekster inneholder uten tvivl stimulerende elementer [...]» (Iser, 1981, s. 102). Det betyr for det første at leseren er en som behjelper denne utfoldelsen, en slags assistent. I tillegg betyr det at de tidligere nevnte tomme plassene ikke oppstår hvor som helst, og kan heller ikke fylles på hvilket som helst vis. Teksten ubestemtheter gjør det riktignok mulig for leseren å inngå i et samspill, men legger også visse føringer som skaper rammer for leseren, som dermed betraktes som det organiserende prinsippet for en tolkning. Dette fører til at

---

<sup>40</sup> Satt opp mot hverandre er det - som implisert ovenfor - mulig å hevde at teksten som organiserende prinsipp er mer fremtredende enn subjektet, og at det derfor er merkelig å plassere teksten som organiserende prinsipp i den molekylære linjetypen. Dette er imidlertid tilfelle når teksten er organiserende prinsipp for teksten(s betydning), ikke subjektiveringingen av fremtidige lærere.

noen tolkninger vil kunne sies å være bedre, i form av mer gyldige enn andre, noe som må bestemmes med belegg i teksten for øvrig.

Som man ser av de molekylære serieeksemplene, har de det til felles at de åpner opp for å forstå bliven, forstått som noe før-individuelt, som det organiserende prinsippet. Det betyr at den molekylære serien viser elementer som bidrar til å konstituere subjektet. Samtidig har de alle muligheter for å bli ført opp i den molare segmenteringen, noe som synliggjøres av det dobbelte eller ambivalente i elementene (slik som samspillet mellom tekst og leser i utfyllingen av de tomme plassene hos Iser er et godt eksempel på). Dette har også å gjøre med at i begge linjetypene (den molare og den molekylære) er det slik at subjektet ikke bare er, men *blir*, slik at den fremtidige litteraturlæreren som er i befatning med seriene slik sett vil være i bliven. Det er dermed ikke slik at det i det ene tilfellet er slik at lesersubjektet er en fast substans. Forskjellen mellom den molare og molekylære linjetypen i spørsmålet om leseren som organiserende prinsipp er heller at de gir ulike svar på *hvordan* subjektet blir. I den molare linjetypen er bliven fundert i subjektet selv, mens i den molekylære linjetypen er det slik at subjektet er fundert i noe som kommer forut for subjektet.

### 3.3.3 Et rhizom av litteraturlærerbliven

Serieeksemplene har primært til hensikt å synliggjøre en måte å tenke på, og representerer åpenbart et lite utsnitt av seriene som faktisk måtte utgjøre litteraturlærerutdanning som epistemisk kultur. En eventuell analyse av sistnevnte ville måtte gjøre et forsøk på å synliggjøre langt

mer. Samtidig aktualiseres spørsmålet om dét likevel vil være mulig. Man kan riktignok fortsette å løfte frem metafysiske antakelser og andre element som bidrar til å utgjøre problemformasjonsregisteret eller maskineriet i den epistemiske kulturen, men jo mer man løfter frem forstår man også det voldsomme omfanget av serier og serieelement; ganske raskt åpenbarer det seg et komplekst flettverk av koblinger som kan illustreres med rhizomet:



Rhizomstrukturert mose i Grødalen, Møre og Romsdal (foto: Ola Harstad).

Hvis man tenker seg at serieeksemplene vist ovenfor viser til noe på bildet av mosen, er det muligens et omfang som viser til den gule sirkelen (av det som allerede er et lite utsnitt av mosen) av den totale kulturen. Rhizomforståelsen tilbyr et avgjørende supplement til dette kapitlets forståelse av den epistemiske kulturen, og spesielt dens systematisering i de tre ulike linjetypene. Årsaken til dette er at systematiseringen kan bli *for* systematisk, sett i lys av et deleuziansk perspektiv. Selv om linjetypene bør skilles på et analytisk nivå fordi de er fundert i ulike værensformer og dermed er ulike realiteter, virker de innvevd i hverandre simultant i virkelighetsproduksjonen.

(Rhizom)linjetypenes simultane eller *samtidig-temporale* virkning synliggjør den epistemiske kulturens særlige kompleksitet: Den molare linjetypen har blitt til i *fortiden*, de molekylære blir til i *nåtiden* og fluktlinjene *fremtiden*. I og med at sammensetningen virker samtidig, blandes disse ulike tidene i et eneste *nå*. Dette peker tilbake mot serieeksemplifiseringen, som synliggjør at det ikke mulig å hevde at ett serieelement kun tilhører én linjetype, ettersom de er i kontinuerlig bliven. Rent metafysisk kan noe molekylært bli ført tilbake og tatt opp i det molare – som i utgangspunktet genererte det molekylære – og slik endre elementets værensform. Dette er også noe Delanda (2016, s. 3) påpeker, når han hevder at element alltid kan transformeres, til og med til sin motsetning. Dette betyr at det ikke er slik at all virksomhet fundert i den formell-organisatoriske utdanningen er tilknyttet den molare linjetypen, ettersom det i alle molare element også vil være et molekylært potensial som kan affirmeres – og som blir affirmert –

hele tiden. En litteraturlærerutdanner som foretar et (molar) pensumvalg kan eksempelvis legge en spesifikk begrunnelse til grunn for valget som forankrer det som molekylært. Det samme kan man påpeke om lesesirkelen som har blitt forklart som molekylær; den har også molare elementer. Disse kan eksempelvis være *vaner* som undertegnede medbringer, helt nødvendige for å kunne sette i gang en samtale om litteratur i lesesirkelen.

Ettersom subjektet er innvevd i sammensetningen, innebærer det at de også blir til med de ulike linjetypene og serieelementene; og det er her potensialet for subjektivering i et institusjonelt perspektiv må forstås. Subjektivering blir dermed å forstå som 1) lagdannelse og 2) transformasjon.

### 3.4 Oppsummering

Hensikten med dette kapitlet har vært å skrive frem blivensforestillingen i et institusjonelt perspektiv. Dette har blitt gjort med Karen Knorr Cetinas begrep om *epistemisk kultur*, supplert og utdypet av Deleuzes begreper om *sammensetning* og *serie*. Selv om det ikke er foretatt en analyse av den epistemiske kulturen, er det skapt et grunnlag for en mulig betraktningsmåte som kan utvikles i retning av et analyseverktøy. Sentralt for denne betraktningsmåten, er at det i dypet (og på overflaten) av litteraturlærerutdanning som epistemisk kultur eksisterer et maskineri med et problemformasjonsregister, blant annet bestående av serier av metafysiske antakelser. Disse utgjør ulike linjetyper, fundert i ulike værensformer.

Hva tilbyr så denne måten å tenke om litteraturlærerutdanning? Det kan innvendes mot den at den er selvsagt, åpenbar og kanskje til og med banal. I så fall er det noe intuitivt ved denne måten å tenke på som umiddelbart gir gjenklang i allerede eksisterende forestillinger. Nå er det imidlertid avhandlingens hensikt å stoppe opp ved det litteraturlærerutdanneren muligens tar for gitt og ser som selvsagt, for å bidra til at han eller hun kan tenke over sitt bidrag til utdannelsen av fremtidige litteraturlærere. Innledningsvis i dette kapitlet ble det også påpekt at hensikten er å dreie oppmerksomheten mot det som kan dukke opp i utdanningen av den fremtidige litteraturlærer, ved siden av, under, imellom og i den mer formell-organisatoriske strukturen; kort sagt det som bidrar til å skape en mindre litteraturlærer. Dette legger man kanskje ikke merke til, men det kan likevel være særdeles betydningsfullt for produksjonen av noe nytt. I så måte har hensikten også vært å synliggjøre *muligheter* for produksjonen for noe nytt, uten å tenke uavhengig av den allerede foreliggende formell-organisatoriske utdanningen som har blitt plassert innunder den molare linjetypen. I kontrast til denne, er det imidlertid blitt påpekt at den molekylære linjetypen er særlig interessant for den som ønsker å affirmere noe annet enn det offisielle i utdanningen av fremtidige litteraturlærere. Det understreker hvordan det nye alltid allerede ligger innskrevet i det gamles form.

Ovennevnte kompleksitet kan tilby en metafysisk forklaring på det Gert Biesta omtaler som utdanningens svakhet, etter som alt kan bli noe annet enn det det var i utgangspunktet. Biesta (2014, s. 28) hevder at utdanneren har en viktig oppgave i denne kompleksiteten: Å bringe noe nytt inn i sammensetningen som ikke var der fra før, noe som i så fall



vil bidra til ytterligere kompleksitet. Dette er en interessant tanke å forfølge, men et deleuziansk syn kontrasterer Biestas, ettersom det vil påpeke at potensialet for det nye alltid allerede er tilstedeværende i sammensetningen, slik at litteraturlærerutdannerens arbeid heller går ut på å afirmere det som allerede er der og omordne fremfor å bidra til kaos. Det betyr like fullt at litteraturlærerutdanneren har en meget viktig oppgave i å bidra til sammensetningens samspill i litteraturlærerutdanningen som epistemisk kultur, som best kan karakteriseres som rhizomatisk-vitalistisk, ettersom den handler om å bidra til å produsere skudd som ligner røtter, eller som kobler seg sammen gjennom å trenge inn i stammen for å få røttene til å tjene nye, fremmede oppgaver (Deleuze & Guattari, 2013, s. 45). I dette kan det også ligge en form for «underjordisk motstand», hvor det bedrives molekylær virksomhet innenfor det molare. Dette er interessante muligheter innenfor en formell-organisatorisk utdanning som i stor grad styres fra politisk hold, også faglig sett, og som man kan befinne seg i kritisk opposisjon til. Disse mulighetene vil bli løftet frem i kapittel 8.0.

#### 4.0 Metodologiske lesesirkelbetraktninger

Fra et metodologisk perspektiv kan denne avhandlingen sies å være et bidrag til den empiriske Deleuze-forskningen, en tradisjon som nå er i ferd med å ekspandere i mange ulike retninger. Slik har det ikke alltid vært, for ifølge Coleman & Ringrose (2013, s. 1) har Deleuzes filosofi vært ansett som *høyteori*; som et sett av idéer som fungerer på et abstrakt plan, men som har lite med empirisk forskning å gjøre. Samtidig er det etterhvert mange som også har blitt oppmerksomme på Deleuzes filosofi som en av få filosofier som kan anvendes i direkte relasjon til hverdagslig praksis (Olsson, 2014, s. 37). En avgjørende grunn til dette kan være Deleuzes immanente metafysikk, alltid voksende ut av noe empirisk. I så måte er det problematisk å skulle betrakte eller anvende Deleuzes filosofi som abstrakte idéer. Dette er det mange som synes klare over, også innenfor det pedagogisk-filosofiske utdanningsfeltet. Coleman & Ringrose (2013, s. 19) spekulerer om grunnen til Deleuzes «popularitet» innenfor dette feltet kan være fundert i den grunnleggende ustabiliteten i forholdet mellom teori og praksis (som Deleuze til stadighet påpeker), og som folk som allerede arbeider innenfor tverrfaglig orienterte, praksisbaserte felt merker spesielt godt. Det er en relevant spekulasjon, og en av grunnene til at Deleuzes filosofi ble valgt til denne avhandlingen er nettopp undertegnede erfaring og oppfatning om at grunnleggende metafysiske antakelser («teori») om institusjon, litteratur, subjekt og situasjon alltid allerede er tilstede i litteraturundervisning, veiledning, respons og diskusjon («praksis»). Dermed lar ikke teori og praksis i lærerutdanningen skilles så enkelt, ikke bare fordi de synes innvevde i hverandre, men også fordi de synes å transformere seg over til sin «opposisjon». Diskusjonen om

forholdet mellom teori og praksis er ikke i fokus for denne avhandlingen, men det er verdt å bemerke at Deleuzes forståelse av disse størrelsene kan berike lærerutdanningen som gjerne tenderer til å adskille de to<sup>41</sup>.

#### 4.1 Eksempler fra empirisk Deleuze-forskning

Innenfor empirisk fundert Deleuze-forskning voksende ut av utdanningsfeltet er ikke bare sammenkoblingen av teori og praksis påfallende; det er som forskere forsøker å ta på alvor blivensforestillingens preskriptive dimensjon og bidra til å affirmere (forsknings)verden i sin bliven ved å koble en rekke ulike elementer. På det viset kan det sies å være en «kreativ nerve» i denne forskningen, som tar på alvor det Coleman & Ringrose (2013, s. 2) hevder om at det viktig(st)e med empirisk Deleuze-forskning er å fortsette skapningen av dialoger på tvers av ulike fagområder for å bryte ut av metodologiske territorier. Dette understøtter for øvrig Beckmans (2017) (og ovennevnte Olssons) poeng om at det å tenke med Deleuze må innebære å tenke gjennom og hinsides Deleuze. I denne avhandlingen er det flere slike sammenkoblinger som kan resultere i små transformasjoner av metodologiske territorier (som koblinger mellom Deleuze og litteraturlærerutdanning, pedagogisk filosofi og litteraturdidaktikk).

---

<sup>41</sup>Dualismen teori/praksis har i stor grad fått gjennomslag i lærerutdanningen, noe boktitler som *Lærerstudenten mellom teori og praksis* (Nilsen & Klemp, 2014) og *Litteraturundervisning. Teori og praksis* (Skardhamar, 2011) eksemplifiserer. I tillegg har utdanningen egne «praksisemner» som foregår innenfor et «praksisfelt», som dermed kan stå i fare for å underkommunisere det praktiske ved det som foregår ved institusjonen (eksempelvis lesing, tolkning, tenkning, diskusjon etc.). Det er imidlertid ikke denne avhandlingens oppgave å gå videre inn i grunnleggende antakelser om forholdet mellom teori og praksis i lærerutdanningen.

Dette er sammenkoblinger inspirerte av ovennevnte empirisk funderte Deleuze-forskning, som det her vil bli gitt to eksemplifiseringer fra. I *Becoming Mobius. The complex matter of education* (2015), forsøker Debra Kidd å koble sammen tenkning om utdanning, (Deleuzes) filosofi og fysikk. Hun samler inn historier fra klasserom, elever og lærere på mange ulike utdanningsnivå, og ender opp med å skrive om noe annet (hvor kompleks utdanning er) enn det hun i utgangspunktet startet med (en utforskning av følelser i klasserommet). Det er noe åpent, søkende og fruktbart med Kidds metodologi i denne undersøkelsen, som hun beskriver slik:

There is no formal methodology, no planned collection of data and the analysis sits within a conceptual realm and not an empirical setting. To this end, I attempted to «follow» the data - to work with what emerged rather than simply codifying it (Kidd, 2015, s. 18).

Hva er det Kidd påpeker med dette sitatet? Det viktigste er kanskje at undersøkelsen ikke styres av et empirisk studieobjekt med tilhørende innsamling og analyse. Hun beveger seg innenfor et «landskap», ser hva som dukker opp og forsøker å gjensidig belyse dette med Deleuze og fysikk. Kidd fremholder ikke det ikke-planlagte og kaotiske *an sich*; kun som en oppåpnende fremgangsmåte som ikke skal utelukke interessante elementer.

I kontrast til Kidd, som gjør sprang og fall innen hele utdanningssystemet, fokuserer Liselott Mariett Olsson sin undersøkelse *Rörelse och experimenterande i små barns lärande. Deleuze och Guattari i förskolan* (2014) inn mot barnehage, som hun også forsøker å behandle i et relativt

helhetlig perspektiv. Hensikten med studien artikuleres slik:

Syftet med den studie som redovisas i den här boken är att [...] konstruera problemet kring hur man kan arbeta med rörelse och experimenterande i subjektivitet och lärande i förskolans praktik och forskning (Olsson, 2014, s. 18).

Verdt å bemerke er det at Olsson også søker å konstruere et problem, og gjør dette gjennom å problematisere kontekstuelle forhold. Dette gjøres primært gjennom en analyse av «pedagogisk dokumentasjon», som observasjon, fotografier, videofilmer og artefakter fra læringsprosesser i barnehagen. Som analysebegrep brukes blant annet Deleuzes begivenhetsbegrep, der pedagogiske dokumentasjoner blir sett som begivenheter. I den forbindelse er det også relevant å påpeke at Olsson understreker viktigheten av å bruke Deleuzes og Guattaris tenkning på nye måter, på måter som avkreves av den pedagogiske dokumentasjonen.

Disse prosjektene har vært viktige for avhandlingen på hver sin måte. Felles for dem er at de går langt i å ta på alvor Deleuzes filosofi og forplikter seg også til dels til de filosofiske dialogene den inngår i. I tillegg tar de filosofien over i felt som den i utgangspunktet ikke ble til eller virket innenfor for Deleuze. Dette gjør de imidlertid på ulikt vis, for mens Kidd forsøker å ha med seg en måte å tenke på - et blikk - i sin vandring gjennom et utdanningssystem hvor ulike ting dukker opp, forsøker Olsson i større grad å fokusere og systematisere sin forståelse av Deleuzes filosofi inn mot spesifikke sider av barnehageverdenen som også innebærer analyse av ovennevnte pedagog-

iske dokumentasjon. I denne avhandlingen forsøkes en kombinasjon av variantene. På den ene siden går den bredt ut i litteraturlærerutdanningen og er interessert i hva slags tenkning som kan komme ut av å la den møte Deleuzes blivensforestilling, ikke ulikt Kidds fremgangsmåte. På den andre siden er det relativt snevre fokuset (på litteraturlærerutdanning) fundert i Olssons fremgangsmåte. Dette fokuset muliggjør å kunne gå inn mer spesifikt i faglig problematikk, som eksempelvis overskridelsen mellom den erfaringsbaserte og analytiske tilnærmingen.

Mangfoldet som kjennetegner den empiriske Deleuze-forskningen er ikke bare et resultat av ulikheten prosjekter i mellom, men ofte også internt i det enkelte prosjekt som gjerne består av flere ulike former for empiri, slik som hos Olsson og Kidd. Dette er muligens et resultat av Deleuze & Guattaris egen «metode» i skrivingen av *A Thousand Plateaus* (2013), hvorom de skriver: «Here we have made use of everything that came within range, what was closest as well as the farthest away» (Deleuze & Guattari, 2013, s. 1). Dette er en særdeles interessant fremgangsmåte<sup>42</sup>, som holdt sammen med Deleuzes (2014) poeng om objektet som tvinger frem tenkning synliggjort i kapittel 2.0, skaper behovet for en nødvendig nyansering av tidligere nevnte forståelse av empiri i denne avhandlingen (som allerede er karakterisert som relativt vid): *Empiri er potensielt sett alt som kommer innen rekkevidde og som får en til å tenke*. Dette er heller ikke ulikt Kidds (2015) forståelse («to work with what emerged»).

---

<sup>42</sup> Også interessant fordi den viser Deleuzes sterke tilknytning til den fenomenologiske tradisjonen, som han for øvrig også bryter med.

Hva har så fått undertegnede til å tenke i dette avhandlingsarbeidet? Arbeid i lærerutdanningen, nettsider, bilder, artikler, litteratur, Deleuzes filosofi, litteraturdidaktisk teori, samtaler om avhandlingen underveis i prosessen og hverdag er noe av det, og med et slikt empiribegrep er det vanskelig å gi en oversikt over mangfoldet. Dette er et mangfold som til sammen kan sies å utgjøre et arkiv, et begrep som i utgangspunktet blir til hos Michel Foucault<sup>43</sup>, men som heller ikke er ukjent i empirisk Deleuze-forskning (se eksempelvis Andersen, 2015 og Davies & Davies, 2007). I likhet med arkiver for øvrig, er det ikke slik at absolutt alt som befinner seg i arkivet blir brukt, eller blir brukt på samme tid. Slik sett kan arkivet ses som en metodologisk parallell til det virtuelle, mens det som blir vist frem og artikulert er svarende til det aktualiserte. Og som med det virtuelle/aktualiserte, er det altså ikke slik at alt som er virtuelt blir aktualisert. Like fullt er det reelt og har hatt betydning på et eller annet vis (for tenkning) i avhandlingsprosessen; det er derfor det har blitt samlet inn og magasinert i arkivet. Det betyr ikke at alt blir brukt i denne avhandlingen, eller

---

<sup>43</sup> I et intervju beskriver han arkivet som massen av de tingene som har blitt sagt i en kultur, som bevares, verdsettes, gjenbrukes, gjentas og transformeres Foucault (Eliassen, 2016, s. 73). Eliassen påpeker at Foucaults arkivbegrep endrer betydning, og det er kun enkelte aspekt som er relevante for bruken i denne avhandlingen. Ett viktig poeng er at arkivet innebærer utvelgelse og er produktet av en arkivarisk praksis. Eliassen påpeker at arkivet ikke er et historisk objekt som eksisterer uavhengig av analysen, ettersom det er et erkjennelsesobjekt. I dette tilfellet er altså arkivet en første oppbygning av det resonnementet som nå skrives frem i avhandlingen. I forlengelsen av dette kan arkivet betegnes som «heterotopi», altså en annen type sosialt rom hvor tid og rom organiseres på andre måter enn i verden utenfor. Slik sett har arkivet fungert som et «forværelse» til avhandlingsteksten, hvor man gis muligheten til å prøve sorteringer, sammenhenger og logikker før den endelige utvelgelsen skjer.

brukt like mye, noe som betyr at arkivet kan brukes senere, i andre sammenhenger og på nye måter.

#### 4.2 Lesesirkelen som litterær samtale

Videre i dette kapitlet vektlegges spesielt arkivelementet *lesesirkelen*, som også representerer noe annet enn Kidd og Olssons empiri, spesielt fordi den er satt i gang av undertegnede. Dette vil bli tatt opp og diskutert nedenfor, og først er det verdt å nevne at lesesirkelen vokser ut av en forskningstradisjon innenfor det litteraturdidaktiske feltet, omhandlende forskning på *litterære samtaler*. Selv om litterære samtaler av en eller annen art nok har foregått så lenge det har eksistert litteraturundervisning, er det eksplisitte undervisnings- og forskningsfokuset på selve samtalen av relativt ny dato. Laila Aases artikkel «Litterære samtalar» (2005), kan sies å være en av de første bidragene til å systematisere den litterære samtalen. Kort oppsummert påpeker Aase at den litterære samtalen i stor grad styres av litteraturen og dermed blir til «her og nå», samtidig som dens institusjonsbindinger tilbyr forståelsesformer og regler (Aase, 2005 s. 111). Selv om det dermed alltid allerede finnes rammer for hva det er mulig å si i en litterær samtale, påpeker likevel Aase at det ikke er enkelt eller hensiktsmessig å lage generelle retningslinjer – og enda mindre en metodikk – for den litterære samtalen. Med hensyn til undertegnedes erfaring, er det interessant nok det som er i ferd med å skje innenfor litteraturlærerutdanningen, hvor oppmerksomheten i stor grad dreies mot formen på samtalen i ulike forsøk på å utlede en form for generisk metodikk som kan appliseres uavhengig av tekst og kontekst. Dette er en



trend som muligens bare realiserer et potensial innen forskningstradisjonen, all den tid den faktisk kalles litterære samtaler. Samtidig kan den også ses i sammenheng med den globale utdanningstrenden referert til i kapittel 1.0, hvor den litterære samtalen er noe som er i ferd med å innta en form for «best practice litteraturundervisning». En slik dreining kan også sies å gå i retning av den analytiske, fremfor den erfaringsbaserte, litteraturdidaktiske forsknings- og undervisningstradisjonen (Jf. Rødnes, 2014) ettersom forskningen på litterære samtaler ofte fokuserer på elevenes eller studentenes utvikling av metaspråk, faglighet osv. (jf. Gourvenec, Nielsen & Skaftun, 2014). Den litterære samtalen blir slik sett satt i sammenheng med profesjonaliseringen av lesing og litteraturundervisning.

Også blant studenter i litteraturlærerutdanningen etterspørres det spesifikke fremgangsmåter som *virker* i litteraturarbeidet; spørsmål man skal stille, oppgaver man skal gi, poeng å få frem om bøker etc. Det er en forståelig forespørsel som litteraturlærerutdannere også ofte imøtekommer, men også problematisk med hensyn til litteraturen - i tillegg til elevene - som til sammen alltid utgjør en unik situasjon. Hvem vet hva den enkelte får ut av en spesifikk lesning, på hvilken måte? Selv om en slik problematisering ikke var eksplisitt uttenkt og formulert ved oppstarten av lesesirkelen, er det åpenbart at den står i kontrast til å tenke om litterær samtale som en spesifikk metodikk, ettersom den verken handlet om å utvikle metaspråk, bli en profesjonell litteraturlærer eller å lage «undervisningsopplegg» direkte overførbare til studentenes egen litteraturundervisning i skolen. Heller handlet den om å erfare litteratur relativt åpent; ikke for å fremelske en «anything-goes-holdning»,

men for å eksperimentere med innfallsvinkler til litteraturen og se hva som kan komme ut av situasjonen vi befinner oss i. Det er selvfølgelig mulig, også i en mer profesjonalisert eller institusjonell litterær samtale, men ofte er disse orientert mot et ønsket faglig utfall.

Gitt sin posisjon til litterære samtaler, har lesesirkelen som empirisk element en noe merkverdig status. Den har verken vært gjenstand for systematisk datainnsamling eller analyse i tradisjonell forstand, og er slik sett nærliggende Kidds (2015) fremgangsmåte. Og i større grad enn å være forskning igangsatt av en forsker, var lesesirkelen arbeid med litteratur og en utprøving av en måte å være litteraturlærerutdanner på. I tillegg var lesesirkelen et ytterst marginalt fenomen; bestående av åtte deltakere, pågående i omlag et halvt år med seks gjennomførte treff. Som empiri i betydningen *data* er altså lesesirkelen av liten verdi. Et par av samtalerne er riktignok tatt opp på bånd, og det er stort sett notert fra samtalerne, men dette er i all hovedsak notater knyttet til litteraturen vi diskuterer, uten særlig metaperspektiv. Slik sett kan man spørre hvorfor lesesirkelen skal ha såpass omfattende plass som den har. Som empiri i betydningen *erfaring*, gjort av en litteraturlærerutdanner som sammenholder lesesirkelerfaringen med erfaring fra litteraturlærerutdanningen for øvrig og bruker dette til å tenke over hva han driver med, stiller saken seg noe annerledes: Det var lesesirkelen som skapte rykket ut av det tilvante og dagligdagse, dreide oppmerksomheten mot muligheten for eksistensen av problemet om litteraturlærerens bliven og ga en vilje til å skape det. På det viset var lesesirkelen avgjørende.

Etter det «opprinnelige» rykket ble sirkelen dessuten et sted for fortsettelse av skapningen av problemet, gjennom utprøving og eksperimentering med litteraturlærerbliven. Da er det interessant å supplere denne avhandlingens empiribegrep ytterligere, med nok et etymologisk poeng (jf. kapittel 1.0). For i tillegg til at det greske *empeiria* betyr *erfaring*, bygges ordet opp av prefikset *em-* som betyr «i, inn» og suffikset *-peiria* som betyr «forsøk, prøve» (De Caprona, 2013 s. 933). Lesesirkelen som empiri kan dermed betraktes som en type *forsøksvis eller utprøvende erfaring*, som angår både de fremtidige litteraturlærere og undertegnede. Denne eksperimenteringen vil i større grad bli fokus i de neste kapitlene, men først skal lesesirkelen metaperspektiveres gjennom noen metodologiske betraktninger. Dette er betraktninger kretsende rundt ovennevnte dobbelthet: Lesesirkelen både som sted for litteraturundervisning og (etter hvert) for forskning, som også inkluderer undertegnedes rolle, både som litteraturlærerutdanner og (etter hvert) som forsker.

#### 4.3 Lesesirkelen som intervensjon

Dobbeltheten skaper en forskningsprosess hvor forskeren er innvevd i studieobjektet. Å være innvevd i - og bidragsyter til - det man forsker på, kan være problematisk med hensyn til deltakelse i «den store samtalen» i forskningsverdenen, en samtale som gjerne funderes i premissene om at 1) forskningsresultater er å finne der ute, og 2) kan bli innsamlet av forskeren som står utenfor (Seale, Gobo, Gubrium & Silverman, 2004, s. 6). Samtidig åpnes muligheter for deltakelse i andre og kanskje mindre samtaler. Med hensyn til det første premisset ser det eksempelvis ut til å være bred enighet blant forskere som tenker med Deleuze at hans perspektiver

innebærer å produsere noe fremfor å representere noe (Koro-Ljungberg, 2016; Andersen, 2015). Dette er en oppfatning som står sentralt i denne avhandlingen; det er ikke er hva som er å finne i lesesirkelen som er det interessante, men hva den kan bidra til å skape av tenkning om litteraturlærerutdanning. Dette er for øvrig en tenkning som både kan fravike og overskride lesesirkelen, og som til tross for sin uløselige tilknytning til sirkelen må betraktes som en egen realitet som ikke representerer det som skjedde i sirkelen. Dette er et viktig poeng, også fordi lesesirkeldeltakerne ikke nødvendigvis vil kjenne igjen det som skjedde i sirkelen i tenkningen som vokser ut av den.

Mer problematisk kan det være med det andre premisset for den store samtalen. For når man er innvevd i virkelighetsproduksjonen, står man ikke utenfor som et fast forskersubjekt; man tvinges selv til å være i bliven. Hvordan skal man da kunne opprette et holdepunkt utenfor det som undersøkes, som senere gjør det mulig å kommunisere forskningen til andre? Kanskje forholder det seg motsatt, at spørsmålet heller er hvordan man som forsker kan komme seg inn i strømmen av virkelighetsproduksjon; koble seg på rhizomet. Det vil heller være utfordringen hvis man eksempelvis aksepterer Mikhail Bakhtins (2003; 2006) oppfatning om at det kun er det som er i sin bliven, som kan forstå bliven. I så fall fordrer skapningen av problemet om litteraturlærerens bliven at litteraturlærerutdanneren og forskeren selv er i sin bliven. Dette ble forsøkt i og med lesesirkelen. Hva innebærer i så fall en forskerposisjon som er «i sin bliven»? Overordnet dreier det seg om at lesesirkelen ikke bare har poten-

siell effekt på studentenes bliven, men også på undertegnedes som også blir å betrakte som en fremtidig litteraturlærer(utdanner). Dette poenget kan sees i sammenheng med hensyn til avhandlingens mål om å produsere et annet blikk på egen praksis som litteraturlærerutdanner, fordi den mer uvante lesesirkelserfaringen kan belyse den mer vante litteraturlærerutdannererfaringen. Fra dette perspektivet er det heller ikke mest interessant med hensyn til hva som kan komme ut av samtalene i lesesirkelen *i seg selv*, men det disse kan gjøre med erfaring fra den ordinære litteraturlærerutdanningen. I så måte er lesesirkelen noe som «fikser og trikser» med virkeligheten - *tinkering with reality* - slik Lars S. Evensen (2013) kaller det. Virkeligheten i denne sammenhengen er undertegnedes fortidige erfaring fra litteraturlærerutdanning, men dermed også den fremtidige. Det lesesirkelen gjør med denne erfaringen dreier seg (åpenbart) om å dreie oppmerksomheten mot det mindre som alltid allerede er en del av den ordinære litteraturlærerutdanningen. Resultatet blir en forskerposisjon som ikke kan være fiksert eller fast, fordi den blir til i en lesesirkel som griper inn i en større, allerede pågående litteraturlærer(utdanner)bliven.

Evensen skriver om virkelighetstriksingen i forbindelse med studier som anvender *intervensjon*. Da er det også interessant å påpeke hvordan Hanna Arendt (2012) problematiserer overfor den som skal utvikle *tenkning*, premisset om et forskersubjekt stående utenfor objektet for tenkningen. Hun hevder nettopp at intervensjon i objektet er avgjørende for erkjennelse av det. Intervensjon er et hyppig anvendt begrep innenfor forskning gjort i en utdanningskontekst, og kan også være et interessant begrep å aktualisere i forbindelse med lesesirkelen. Nå er det litteraturlærerbliven, og ikke

sirkelen i seg selv som er objektet, men sirkelen muliggjør likevel en mer indirekte intervensjon på to måter: For det første kan igangsettingen av lesesirkelen sies å være en intervensjon hvor det prøves ut en måte å arbeide med litteratur på. Lesesirkelen intervensjoner slik sett i den formell-organisatoriske utdanningen som de fremtidige litteraturlærerne er innvevd i, og derigjennom i deres litteraturlærerbliven. For det andre kan deltakelsen i lesesirkelen sies å intervensjon i selve lesesirkelen og studentenes arbeid med litteraturen. Gitt at litteraturlærerbliven skjer i enkelte, konkrete møter med litteratur, vil en deltakelse i disse møtene intervensjon i studentenes litteraturlærerbliven også på denne måten<sup>44</sup>.

Begge disse måtene å intervensjon på fordrer en aktiv og medskapende forsker, noe som innebærer at forskeren selv har bidratt til å generere erfaringen. Dette skaper en problematisk forskerposisjon, for hva er subjekt og hva er objekt? I lesesirkelen manifesterte denne uklarheten seg gjennom at vi alle var deltakere. Dette var et bevisst litteraturundervisningsvalg, ettersom erfaring fra litteraturundervisningen i litteraturlærerutdanningens molare linjetype tilsier at vi for sjelden arbeider med litteraturen som et felles prosjekt vi utvikler i fellesskap; det er heller studentene som eksempelvis skal lære seg en metaspråklig faglighet (litteraturlærerutdanneren allerede er i besittelse av) gjennom en mer distansert og belærende litteraturundervisning hvor studentene får forelesninger om litteratur og analyseverktøy

---

<sup>44</sup> Gitt ovennevnte poeng om en litteraturlærerutdanner/forsker som er i sin bliven, kan lesesirkelen også sies å intervensjon på en tredje måte; i denne blivensprosessen.

som de så blir testet i gjennom analyseoppgaver og eksamen. Undertegnede ønsket i større grad å prøve ut en rolle som en som studentene kunne tenke med og mot, her og nå, i møte med litteraturen. I lesesirkelen dreier dette seg om også å være en av dem som er underlagt risikoen ved å ha lest teksten og nå møter opp for å prate om den, uten å ha forberedt en forelesning som langt på vei kontrollerer utfallet av lesningen<sup>45</sup>. Gunilla Molloy (2003) påpeker nettopp et slikt engasjement fra læreren som avgjørende ved bruken av lesesirkler i litteraturundervisningen. Også i valget av litteratur til lesesirkelen blir denne formen for jevnbyrdighet tydelig, ettersom «pensumlisten» ble til underveis. Ved oppstarten la undertegnede frem noen forslag til tekster som ikke var på de ordinære pensumlistene, slik som *Epp* (2008) og *Kosmos* (2012). Etter lesningen av *Epp* ble det ønsket at vi skulle lese flere dystopier, og forslagene om å lese *1984* (2015) og *The Road* (2009) kom opp og ble enstemmig vedtatt lest.

Litteraturlærerutdanningens molare linjetype sørger likevel for at jevnbyrdigheten ikke kan innebære en symmetrisk relasjon der vi alle bare er lesesirkeldeltakere. Vi er åpenbart likeverdige som mennesker, men det er en profesjonell forskjell studentene vet om: Undertegnede har erfaring, kunnskap og en posisjon som litteraturlærerutdanner studentene ikke har. Den danske idéhistorikeren Dorthe Jørgensen mener at en slik *ujevn jevnbyrdighet* fordrer at utdannerne

---

<sup>45</sup> Her må det nevnes at det allerede, som et molekylært forehavende innenfor den molare litteraturlærerutdanningen, har dukket opp et opplegg på ett av masterseminarene på master i norskdidaktikk, hvor studentene tar med seg litterære forelegg som også litteraturlærerutdannerne må forsøke å få noe ut av der og da.

er *etterlikningsverdig*, ettersom også disse «[...] er på vei mod autonomi, idet de utforsker og utfolder deres talenter, og «bare» har mere øvelse i og dermed også mere erfaring med det» (2015, s. 40). Dette er et godt poeng som sier mye om forskerposisjonens relasjon til informantenes, men i et deleuziansk perspektiv kan ikke en eventuell etterlikning skje i form av reproduksjon. Det ville være en livsfornek- tende repetisjon av det samme, som forhindrer en etterlik- nende repetisjon av forskjellighet. Det er også derfor Deleuze (2014, s. 27) påpeker at imitasjon kun spiller en sekundær rolle i læring, at vi ikke lærer noe fra dem som sier «gjør som meg», men heller sier «gjør sammen med meg». Det primære er ifølge Deleuze (2015, s. 40) et møte med det Andre. Litteraturen, eller en samtale om litteraturen, kan godt være dette Andre. Måten de ulike lesesirkeldeltakerne forholder seg til den (vi snakker en i gangen, viser til et sted i teksten og viser frem en oppfatning om den) kan ek- sempelvis repeteres, men som noe forskjellig på grunn av en annen tolkning eller vurderingen av et sted i litteraturen som spesielt viktig. I den forbindelse var det oppløftende å være med de gangene forskjelligheten ble tydeligst, og eksempelvis en av studentenes respons på undertegnede inn- spill var av typen: «Godt poeng, men kan det ikke heller være slik at ...»; en bitteliten kommentar med metafysisk dybde.

#### 4.3.1 Intervensjon som affirmasjon

Intervensjon er også et interessant begrep fra et deleuziansk perspektiv. Og selv om han selv ikke anvender det, er det relevant med hensyn til blivensforestillingens preskriptive dimensjon: Det sier noe om at man som forsker ikke bare



bidrar til å generere empiri, men selve virkelighetsproduksjonen ved å intervensere. Metafysisk sett blir dermed intervensjonen å forstå som aktualiseringen av noe virtuelt, en begivenhet. En *deleuziansk* intervensjon vil imidlertid kunne være en atypisk intervensjon, ettersom den ikke kan dreie seg om å innføre noe nytt utenfra, men heller løfte frem noe som alltid allerede ligger innskrevet i den opprinnelige formen slik at *intervensjon blir affirmasjon*. Det interessante med en intervensjon er imidlertid at det virker innnevrende og retningsskapende på affirmasjonen, fordi intervensjonen velger ut noe fremfor noe annet fra det virtuelle som aktualiseres. Dette kan også belyse tidligere nevnte teoretiske «nøtt», omhandlende mulighetene for ikke å kritisere, men heller affirmere, samtidig som man ikke affirmerer alt ukritisk. Intervensjonsbegrepet kan i den forbindelse bidra til en bestemmelse av affirmasjon og forhindre at det blir en affirmasjon som kun handler om å si «ja» til alt så lenge det er noe nytt og heterogent. Opprettelsen av en lesesirkel, hvis eneste regel er «alle har lest teksten», innebærer eksempelvis en utvelgelse fra litteraturlærerutdanningens virtuelle sfære og affirmerer visse metafysiske antakelser om litteratur, subjekt og situasjon. Dette er antakelser som blir fokus for de påfølgende kapitlene. Det nevnes nå at de manifesteres i en litteraturundervisning fundert i tidligere nevnte Nyernes` (2002) begrep om mindre didaktikk, som innebærer at didaktikk ikke er en orden, men et felt som forsøkes ordnes. Dette skjer eksempelvis gjennom didaktisk teoretisering, som Nyernes ser ordnet i tre hovedposisjoner (dialektisk, deduktiv og systematisk didaktikk). Selv finner hun ingen av disse tilfredsstillende, og ønsker som nevnt å skape didaktikk som alltid blir til i det singulære, som eks. én tekst, men som likevel ikke er mindre

prinsipiell enn den i studier av den «store» institusjonen Didaktikk. Den mindre didaktikken kan sies å affirmere metafysiske antakelser om litteratur, subjekt og situasjon, fordi den innebærer at all didaktikk må funderes i *litteraturen*, og ikke i teori eller predeterminerte mål. Det betyr videre at den virkning litteraturen har på *subjektet* ikke kan bestemmes på forhånd, noe som også gjør den enkelte litteraturundervisningssituasjon særlig viktig.

#### 4.3.2 Formativ intervensjon

Ettersom lesesirkelen ikke var tenkt som annet enn litteraturarbeid fundert i en mindre didaktikk, ble deltakerne åpenbart ikke rekruttert av forskningsmetodiske hensyn. I ettertid er det likevel mulig å se et utvalg med relativt stor spredning: Studentene hadde ulik fartstid i lærerutdanningen og kom dessuten med forskjellige fagbakgrunner. Fremgangsmåten i rekrutteringen var å be kolleger som underviste i ulike emner på ulike trinn om navn på studenter som nettopp kunne være interesserte og engasjerte. Det er all grunn til å tro at kollegene dreide oppmerksomheten mot studenter som i tillegg kunne vise til et visst resultat, faglig sett<sup>46</sup>. Hvorfor akkurat disse studentene takket ja til å bli med er usikkert, men flere nevnte at de synes det var hyggelig med et mer uformelt sted for å prate om litteratur. «Britt» oppga

---

<sup>46</sup> I den forbindelse er det interessant å bemerke Eivind Oterholms (1994) karakteristik av lesesirkler som et *elitistisk fenomen*, som noe som gir kulturell status. Dette ble muligens utnyttet i invitasjonen, hvor det ble appellert til den interesserte og engasjerte student, som ville gjøre noe «ekstra». Et spørsmål som dermed reises, er om lesesirkelen var elitistisk og om den i så fall egner seg som utgangspunkt for å diskutere (hele) litteraturlærerutdanningen, inkludert alle studenter. Dette spørsmålet blir tatt opp i avslutningskapitlet.

i tillegg at hun ønsket å være en orientert og belest norsk-lærer, og så i den sammenhengen lesesirkelen som en mulighet.

Selv om en tanke om å inkludere avhandlingsarbeidet i lese-sirkelen (og vice versa) dukket opp allerede etter det første møtet, ble ikke studentene forespurt om dette før etter det tredje møtet. Når de hadde svart positivt og lesesirkelen også ble forskning, ble den fortsatt drevet fremover som «vanlig»; med utgangspunkt i de ulike deltakernes ønsker om hva vi skulle lese, og samtalene vi hadde om det vi leste. Det innebærer at selv om undertegnede var initiativtaker og en slags leder, var alle deltakerne ansvarlige for å drive lesesirkelarbeidet fremover. Fra et metodologisk perspektiv er det dermed mulig å spesifisere intervensjonen som *formativ*. Den formative intervensjonen vektlegger nettopp forskningsdeltakere som «partnere» som bidrar til å generere og styre forskningen, fremfor å være passive studieobjekter eller også mer aktive agenter (Reinking & Bradley, 2008, s. 11)<sup>47</sup>. Den formative intervensjonen kan dermed synes trefende, men ikke nødvendigvis for lesesirkelen som et sted for å «se hva som skjer». Ovennevnte forfattere påpeker eksempelvis at formativ intervensjon i utdanning er målorientert, på den måten at det dreier seg om å undersøke hvordan man kan forbedre utdanning og læring i en autentisk utdanningskontekst. I den forbindelse kan det både stilles spørsmål om lesesirkelen er autentisk og om avhandlingens mål om å skape tenkning om litteraturlærerutdanning handler om et mål om å forbedre sistnevnte.

---

<sup>47</sup> For øvrig kan det nevnes at den formative intervensjonen vektlegger sammensmeltningen av forskning og praksis, og at den gjerne inneholder innovativ eller til og med spekulativ eksperimentering (Reinking & Bradley, 2008, s. 11). Dette kan også sies å belyse lesesirkelen.

Med hensyn til eventuelt mål med lesesirkelintervensjonen kan det være interessant å bemerke Eivind Oterholms (1994) tre hovedkategorier av hensikter med lesesirklers litteraturarbeid: Den første er den *confirmative*, hvor tekster brukes til å opprettholde tradisjonen, det selvsagte og vedtatte. «Britts» ønske om å være en belest og orientert norsk lærer, orientert «i det som gjelder», kan falle innunder en slik kategori. Den andre er den *diversive*, som innebærer en avledning eller kanskje flukt fra dagliglivet. Her brukes litteraturen til å drømme seg vekk. Dette er en kategori som på sett og vis var aktualisert ved lesesirkelens oppstart, som et mer uformelt og hyggelig sted for å prate om litteratur. Endelig nevner Oterholm den *formative* kategorien, som innebærer at litteraturen blir uttrykk for forandring, vekst, ny forståelse og erkjennelse. Det betyr ikke at litteraturlesningen automatisk fører til forandring, men at lesningen skaper et «tilbud av nye muligheter» (Kristensen, 1970, s. 45). Dette er særdeles treffende for undertegnede oppfatning om lesesirkelen, etter at den har blitt koblet på avhandlingsarbeidet, nettopp som et mulighetsrom for litteraturlærerbliven som kan få betydning for fremtidige litteraturlæreres subjektivering. Om det formative går i retning av å være en forbedring på noe som helst vis, er for så vidt ikke spørsmålet i denne sammenhengen, som heller dreier seg om det formative innebærer noe nytt. Selv om begrepet om det formative dermed fanger lesesirkelen også fra Oterholms perspektiv, må termen suppleres ytterligere slik at intervensjonen ikke bare blir å betrakte som formativ, men også som *performativ*.

### 4.3.3 Performativ intervensjon

*Performativitet* er et begrep som ofte aktualiseres av forskere som tenker med Deleuze (Coleman & Ringrose, 2013, s. 1). Det er ikke unaturlig, gitt blivensforestillingens produktive aspekt. Julie Allan (2013, s. 42) bruker begrepet i en utdanningskontekst i undersøkelsen av subjektivering av elever i møte med det hun omtaler som *Art Lab*<sup>48</sup>, en subjektivering hun for øvrig hevder å kunne påvise<sup>49</sup>. Det er eksemplene Allan bruker som omtales som «educational performance», hvor nettopp endring skjer. I denne sammenhengen er det mest interessant å påpeke Allans antakelse om at endringen skjer *i møte med kunst*. Dette er en antakelse som strekker seg lenger enn kunstens mulige virkning på et subjekt, ettersom den også kan dreie seg om virkning på en forskningsprosess som er i befatning med kunst. Dette peker mot et performativitetsbegrep som opptrer innenfor det som gjerne omtales som arts-based research (ABR), altså kunstbasert forskning<sup>50</sup>. Innenfor dette feltet brukes gjerne performativitetsbegrepet til å dreie oppmerksomheten mot det som skjer med en forskningsprosess hvor kunsten bringes inn og blir en del av forskningen. Lynn Fels (2015) skriver:

---

<sup>48</sup> En slags samling av ulike aktiviteter ledet av utøvere innen musikk, teater, dans, filmanimasjon etc.

<sup>49</sup> Eksemplene er interessante, men det er usikkert om påvisingen er like overbevisende. Det skjer riktignok interessante saker, men når en av informantene i ettertid ser tilbake på sitt gamle selv, kan man spørre seg hvilket selv som fra et metaperspektiv ser ned på sitt gamle og nye selv. Dessuten kan de kroppslige transformasjonene av kapasitet til påvirkning godt være bittesmå og gjerne umerkelige, og dessuten lagt til fremtiden.

<sup>50</sup> Deleuze er absolutt ikke fraværende innenfor dette feltet.

Engaging in performative inquiry through the arts - whether drama, theatre, dance, music, visual or media arts, or simply, the performance of living - may bring us into new learning not through method or methodology, but through mindful presence to what matters - singular moments that call us to attention (Fels, 2015 s. 479).

Som sitatet synliggjør, dreier det performative seg om å ta innover seg verden (og kunsten) slik man møter den i singulære øyeblikk. Mulig er det å hevde at en slik performativ undersøkelse blir performativ *fordi* kunsten er performativ; den skjer og tar retninger det ikke er mulig å predeterminere, såfremt man lar den slippe til og bli en del av forskningen som mer enn et studieobjekt. Et slikt performativitetetsbegrep er ikke i særlig grad anvendt innenfor det litteraturdidaktiske feltet, selv ikke innenfor den delen som fokuserer på litterære samtaler, men det må trekkes frem som særdeles aktuelt: Litteraturdidaktisk forskning innebærer nettopp å forske med kunsten (gitt at litteraturen er kunst), og hvis man er villig til å slippe den til vil litteraturens performativitet (den er noe som skjer) kunne besørge en litteraturdidaktisk performativitet. I og med lesesirkelen aktualiseres begrepet fordi forskningen er innvevd i litteraturarbeidet; et litteraturarbeid som først og fremst tar utgangspunkt i litteraturen selv for å utforske muligheter med litteraturen, uten at man på forhånd vet innfallsvinkelen på utforskningen (eksempelvis fundert i teori) eller utfallet av utforskningen (eksempelvis fundert i et mål<sup>51</sup>).

---

<sup>51</sup> Det kan virke merkelig at litteraturdidaktikk kan starte med noe annet enn teksten, men i litteraturlærerutdanningens molare linjetype er det faktisk relativt uvanlig at teksten selv skaper premissene for undervisningen om den. Dette har eksempelvis å gjøre med undervisningen fundert i et eksternt mål beskrevet i emnebeskrivelser.

Når vi i lesesirkelen har litteraturen som et felles prosjekt og tar på alvor at vi alle er like, stilt overfor blivenskreftene, skapes en problematisk og spennende forskerposisjon som setter seg selv på spill; rede til å bli ett med studieobjektet og slik sett «ofre» forskerposisjonen på virkelighetsproduksjonens «alter». Et slikt offer påkaller Deleuze & Guattaris (2013, s. 290) forestilling om umerkelig-bliven («becomings-imperceptible»), som går ytterligere forbi mindre-bliven. Det kan virke paradoksalt at en intervensjon av en aktiv bidragsyter gjennomføres som et ledd i en prosess med å bli umerkelig og usynlig, men det er det som kan skje hvis man oppnår å bli tilstrekkelig innvevd i studieobjektet. I så fall vil det heller være et forskersubjekt som står på utsiden av sitt objekt, i et forsøk på å være umerkelig og usynlig, som blir mest synlig og merkbart. Det kan likevel innvendes<sup>52</sup> mot lesesirkelmåten å bedrive forskning på, at den vil være helt umulig å etterprøve, verifisere eller generalisere. Det vil nok være en korrekt innvending, ettersom det er den enkelte teksts unike møter med ulike lesesirkeldeltakere – altså litteraturundervisning – som driver forskningsprosessen fremover. Med Hannah Arendts (2012) ord kan det likevel være en slik intervensjon som gjør det mulig å erkjenne – i betydningen å skape problemet om – litteraturlærerens bliven.

---

<sup>52</sup> Hans-Georg Gadamer (2003, s. 21) påpeker at metodeordets etymologi (av gresk: *methodos*) gir betydningen «vei å følge», noe som innebærer at de ulike veiene (metodene) allerede finnes, og per definisjon er noe man følger. Dette er imidlertid noe som begrenser viten til det som lar seg etterprøve.

#### 4.3.4 Effekt av intervensjonen?

Intervensjon har sine andre problematiske sider, ettersom det innebærer å gripe inn i en virkelighetsproduserende prosess som godt mulig hadde vært bedre uten en slik inngripen. Det er selvsagt umulig å vite, men det må likevel påpekes: Enhver affirmasjon av noe er en negasjon av noe annet. En annen problematisk side aktualiseres av måten *intervensjon* virker i sammenheng med den pedagogiske konteksten for denne avhandlingen, hvor den gjerne knyttes til evidens slik at intervensjonen helst skal være evidensbasert (Frønes, Eng, Ertesvåg & Kjøbli, 2016, s. 8.).

Lesesirkelen som intervensjon er slik sett en affirmasjon av et glemt eller oversett potensial i intervensjonsbegrepet, som ikke innebærer et evidensbasert eller systematisk tiltak. Dette kommer blant annet av at lesesirkelen først betraktes som intervensjon i etterkant. Lesesirkelen ble ikke betraktet som en intervensjon i den forskningsmetodologiske betydningen av dette begrepet ved oppstarten, ei heller igangsatt av en forsker. Denne planløse og nærmest tilfeldige fremgangsmåten har vært nødvendig for å kunne problematisere det faktum at det meste av litteraturundervisning som inngår i litteraturlærerutdanningen forsøker å bestemme utfallet på forhånd. Når det er sagt, har fremgangsmåten også sine åpenbare svakheter. Eksempelvis kan ikke effekten av intervensjonen være en type overførbar kunnskap av typen «slik er det lurt å undervise fremtidige litteraturlærere». En helhetlig plan med progresjon i litteraturarbeidet kunne dessuten besørget en forlengelse av lesesirkelens eksistens, ved at deltakerne forpliktet seg til et helhetlig opplegg. Vi skulle gjerne fortsatt et halvt år til, men på tidspunktet for avviklingen måtte simpelthen flere av deltakerne trekke



seg på grunn av bytte av utdanning, ferdig utdanning og prioritering av den molare linjetypen. Videre kunne en plan fokusert på hensikten med intervensjonen og hva slags effekt den kan/bør/skal ha. Ikke nødvendigvis effekt forstått som målbar effekt som i såkalte «effektstudier», for i intervensjonsstudier fundert i en utdanningskontekst knyttes gjerne effekten heller til oppnåelsen av praktiske og nyttige utdanningsmål (Reinking & Bradley, 2008, s. 10). I denne sammenhengen er imidlertid ikke dette heller enkelt, spesielt fra et deleuziansk perspektiv. Effekten kan være bitteliten, usynlig eller langt inn i fremtiden; en potensiell fluktlinje, ikke mulig å spå på forhånd.

Samtidig er det interessant å bemerke noen mer umiddelbare og synlige effekter av lesesirkelen i tiden rundt avviklingen, som nok ikke hadde oppstått hvis sirkelen hadde fortsatt. For det første skled lesesirkelen etterhvert over i en annen lesesirkel for studentene ved masterstudiet i norskdidaktikk, hvor to av studentene som hadde deltatt i den opprinnelige sirkelen deltok. Denne sirkelen ble i større grad integrert i den ordinære utdanningen, selv om denne også var utenfor emnebeskrivelser, pensumlistor etc. Integreringen handler primært om at treffene ble lagt i løpet av ukene hvor studentene uansett hadde MA-seminar, og at tekstene stort sett hadde en eller annen relevans for et eller annet som skulle foregå på seminarene. For det andre satte deltakeren «Stian» i gang et forsøk med å starte opp en lesesirkel ved en ungdomsskole i samarbeid med en lærer ved skolen, for «å skape en annen tilgang til praksisfeltet», som han sa. Nå har ikke dette så langt vært mulig å få til på grunn av forhold på den aktuelle ungdomsskolen, men «Stian» fikk likevel til et treff med noen få elever. Uansett

er det interessant og oppløftende at han i det hele tatt fikk idéen og gjorde et forsøk. I skrivende stund arbeider han for øvrig på en ungdomsskole, hvor han blant annet underviser i litteratur. Uavhengig av synlig/usynlig effekt av lesesirkelen som intervensjon, er den viktigste effekten tenkningen om litteraturlærerbliven intervensjonen fødte; en art effekt som synliggjøres gjennom produksjonen (og forhåpentligvis resepsjonen) av denne avhandlingen.



## 5.0 Laboratorium for erfaringseksperiment

I forrige kapittel ble lesesirkelen omtalt som et sted for *eksperimentering* med litteraturlærerbliven. Utvider man metaforikken, er det mulig å forestille seg dette stedet som et *laboratorium*. Det er ikke en urimelig metafor etymologisk sett, ettersom ordet gir betydningen «et sted hvor det arbeides» (De Caprona, 2013, s. 1338).

Å omtale litteraturarbeid som laboratorium er ikke ukjent i en litteraturdidaktisk sammenheng. Henning Fjørtoft (2014, s. 197) skriver eksempelvis om «litteraturlaboratorium», en praksis hentet fra amerikaneren Sheridan H. Blau (2003). Fjørtoft bruker begrepet om en alternativ litteraturundervisning til den han mener kan bli for rigid og skjematisk i sitt fokus på litteraturens motiv, virkemidler etc. Samtidig oppstår det en annen rigiditet hos Fjørtoft, knyttet til organisering og gjennomføring av laboratoriet. Det er bygget opp i fem steg med tilhørende underpunkter, som til sammen skal gjennomføres på i overkant av 60 minutter. Som i litteraturlærerutdanningens molare linjetype og litteraturdidaktisk forskning og praksis for øvrig, er det elevenes *forståelse* av litteraturen som står sentralt hos Fjørtoft. Spesielt for hans omgang med forståelsen er imidlertid at den skal *overvåkes* av elevene selv; vurderes på en skala fra 0 til 10 og samtales om i etterkant. Dette er elementer som operasjonaliserer forestillingen om *metakognisjon*<sup>53</sup>, som gis relativt stor plass i opplegget. Det er mulig å innvende mot

---

<sup>53</sup> Metakognisjon er et begrep fra den kognitive psykologien, men som har vandret inn i pedagogiske - og videre inn i norsk- og litteraturdidaktiske - kretser. Metakognisjonen skal bevisstgjøre eleven eller studenten og synliggjøre strategier, og dreier seg slik sett om å lære eleven/studenten selv og lære.

et slikt metanivå at forståelsen av litteraturen blir sekundær (og at litteraturen selv blir tertiær). Det er likevel flere gunstige elementer ved Fjørtofts litteraturlaboratorium, som også besørger arbeidsmåtenes potensielle gjennomslag blant travle litteraturlærere: Laboratoriemetodikken er mulig å anvende på all litteratur og krever ikke annet av læreren enn at han eller hun er arbeidsleder og organisator; man skal ikke komme med noen «svar» på spørsmålene som stilles i forbindelse med forelegget eller prøve ut egen forståelse. Oppsummert kan man si om Fjørtofts laboratorium at det i sin strukturerte enkelhet fremstår gjennomførbart, håndterlig og således egnet til å inngå i et ordinært undervisningsforløp.

Denne avhandlingens laboratorieforestilling vokser frem av lesesirkelen som «et sted hvor det arbeides» med litteratur, og divergerer fra Fjørtofts på minst tre vis. For det første er ikke lesesirkelen regulert som et opplegg med faste punkter, i tillegg til at litteraturlærerutdanneren er deltaker like mye som leder. For det andre er ikke fokuset på studentenes metakognisjon; for som det utdypes i dette kapitlet, handler et subjektiverende møte med litteraturen tvert imot om å *bli til med litteraturen ved å gå i ett* med den. Denne forestillingen kan synes merkelig sett fra et litteraturdidaktisk ståsted, noe som selvfølgelig ikke utelukker at den likevel artikulerer reelle og relevante aspekter ved møtet mellom litteratur og subjekt. Endelig er ikke lesesirkelen egnet til å inngå i et ordinært undervisningsforløp uten videre, noe tidligere nevnte Knorr Cetina kan bidra til å utdype. Hennes begrep om epistemisk kultur blir nemlig til med utgangspunkt i forståelsen av biologiens og fysikkens laboratorier. Hun vektlegger laboratoriet, ikke bare som et

fysisk rom hvor eksperimenter utføres, men også som rekonfigurasjoner av naturlige og sosiale ordener fundert i antakelsen om at objekter ikke er faste entiteter som må bli behandlet og oppfattet «som de er» (Knorr Cetina, 1999, s. 26). Tvert imot, påpeker Knorr Cetina, er det sjelden at man i laboratorier arbeider med studieobjektet slik dette oppstår eller inntreffer i naturen; heller handler det om å arbeide med spesifikke komponenter ved objektene, abstrahert fra sin naturlige sammenheng. Med en slik forståelse av laboratorium er ikke laboratorieeksperimentene i lesesirkelen nødvendigvis overførbare til det ordinære utdanningsforløpet (selv om de kan få konsekvenser for det)<sup>54</sup>.

En av de naturlige sammenhengene lesesirkeldeltakerne er innnevde i, i tillegg til at litteratur er noe som skal forstås, er forestillingen om litteraturens nytteverdi, altså at litteraturen kan (og skal) legitimeres i mål utenfor seg selv<sup>55</sup>. Lesesirkelen eksperimenterte med en annen tilgang til litteraturens gjenstandsfelt som ikke allerede var innnevde i en nytteverdiologikk. Ikke fordi litteraturen ikke innehar

---

<sup>54</sup> Dette poenget supplerer for øvrig forrige kapittels problematisering av lesesirkelen som formativ intervensjon, i den forstand at den foregår i en *autentisk utdanningssituasjon*.

<sup>55</sup> Her må det påpekes at det åpenbart finnes ulike former for nytteverdi. Én, som også det kan være hensiktsmessig å problematisere med utgangspunkt i det tidsfilosofiske aspektet, dreier seg om nytteverdi i betydningen at en aktivitet skal ha verdi i en annen sammenheng enn aktiviteten selv. Denne kan vi kalle *ekstern* nytteverdi, nettopp fordi vi da har et eksternt mål med det vi bedriver. En annen kan kalles *intern* nytteverdi, som heller dreier seg om at vi gjør noe nyttig med hensyn til aktiviteten selv. I lesesirkelen har vi selvsagt mye av den siste, selv om vi kanskje har mindre av den første. Eksempelvis etablerer vi regelen *alle har lest teksten* fordi dette er en nyttig regel for å kunne se hva som skjer *i lesesirkelen*. Det interessante er at dette enkle skillet forkludres av forestillingen om lesesirkelen som et ledd i en prosess av litteraturlærerbliven (som nødvendigvis må være ekstern til selve lesesirkelen).

potensiell nytteverdi<sup>56</sup>, men fordi denne vanskelig kan bestemmes på forhånd (jf. kapittel 2.0). For dermed ikke å utelukke den potensielle nytteverdien, men heller ikke forsøke å predeterminere den er nettopp *eksperimentet* hensiktsmessig: Man blander litteratur og noen lesere i en «kolbe» og *ser hva som skjer*; gjerne i et nytteperspektiv<sup>57</sup>. Det er vanskelig å vite hva slags subjektivering som kan komme ut av et såpass åpent eksperiment. Subjektivering fundert i den analytiske tradisjonen ville muligens kanskje måtte styre eksperimenteringen i større grad, eksempelvis ved å fokusere på å forstå litteraturen ved hjelp av fagbegreper (man dermed også kan lære). Subjektivering blir i så fall å forstå som utviklingen av en mer eller mindre bestemt faglighet eller faglig identitet kan kalles litteraturlærer. Et potensielt tidsfilosofisk problem er som tidligere nevnt at dette vil – som all annen målfokuserende aktivitet – virke predeterminativt lukkende på utfallet av eksperimentene; det gjøres ikke for å «se hva som skjer», men for å forsøke «å få det rette til å skje».

Å forsøke å få det rette til å skje er kanskje en nødvendighet i litteraturlærerutdanningen, noe som påpeker rimeligheten ved å tenke subjektivering av fremtidige litteraturlærere som utvikling av faglighet. Lesesirkelen som molekylær åpner likevel for en noe annen måte å tenke på. I den forbindelse kan det være hensiktsmessig å løfte frem det

---

<sup>56</sup> Også med lesesirkelen betraktes litteraturen å inneha en potensiell nytteverdi, men heller for subjektiveringen av den fremtidige litteraturlærer.

<sup>57</sup> Her begynner metaforikken å komme til sin yttergrense.

mest sentrale premisset i litteraturdidaktikkens erfaringsbaserte tradisjon, at arbeid med litteratur er en type *erfaring*. Hva slags erfaring er det så tale om, hva skjer i den og hva kan den føre til? Deleuze & Guattari (2013) kan med sin forestilling om erfaringen tilføre et fruktbart supplement til dette perspektivet, ved å påpeke at erfaring nettopp er det som fører til subjektivering. Det er nærmest en selvsagt og intuitiv antakelse, men som likevel kan gå på tvers av enkelte oppfatninger innenfor den mer analytiske tradisjonen. Ettersom analytiske tilegnelser også vil innebære erfaringer, kan man si at både en erfaringsbasert og en analytisk fundert eksperimentering dreier seg om å muliggjøre erfaring, om enn *ulike former for erfaring* som dermed kan lede til *ulike former for subjektivering*. En innvending mot begge tradisjoner kan være at de er snevre, for mens den analytiske potensielt sett utelukker «ufaglige» utfall av møtet mellom subjekt og litteratur (jf. Penne, 2012; Kjelen, 2013), vil den erfaringsbaserte kunne gjøre det samme med «faglige».

Som nevnt i kapittel 1.0, har litteraturlærerutdanneren en utfordring i å overskride denne dikotomien, noe som gjør dette kapitlet spesielt sentralt. Følger man den deleuzianske erfaringsforestillingen i et slikt forsøk, er det relevant å påminne om tidligere nevnte etymologiske kobling mellom *erfaring* og *eksperiment*; en kobling som også manifesteres og forsterkes med det franske begrepet *expérimenter*, som både betyr å *erfare* og å *eksperimentere*. Øyvind Prytz (2012) er klar over denne koblingen, og skaper derfor et



begrep om *erfaringseksperiment*<sup>58</sup>. Hva hvis man, i skapningen av problemet om litteraturlærerens bliven, tenker seg erfaringseksperiment som et begrep tilhørende laboratoriet, og som artikulterer en mulig kobling mellom litteratur og subjekt; en kobling som - og dette er det viktigste - binder disse sammen i en større og fremtidsrettet litteraturlærerbliven? Denne koblingen kan overskride ovennevnte dikotomi, fordi den muliggjør å tenke seg subjektivering av den fremtidige litteraturlærer gjennom en form for erfaringsbasert tilnærming hvor litteraturen likevel er det primære.

For å skape en bevegelse mot en slik forståelse, fokuseres det videre i dette kapitlet på metafysiske antakelser om litteratur og subjekt; «essensene» det eksperimenteres med. Antakelsene kan sies å være innskrevet som et potensial i litteraturlærerutdanningen - noe virtuelt rundt den formellorganisatoriske og allerede aktualiserte strukturen - som affirmeres med lesesirkelens litteraturarbeid (fundert i Nyrnes` mindre didaktikk) og mest av alt i tenkningen som vokser ut av litteraturarbeidet. Affirmasjonen av dem dreier seg dermed om å skape et blikk på det vante (litteraturen, subjektet og samspillet mellom disse) på en mer uvant måte; et blikk som muliggjøres av Deleuzes blivensforestilling, herunder hans estetikk og subjektfilosofi. Disse får sitt omdreiningspunkt med forestillingen om *litteraturens affektive dimensjon*; avgjørende for å tenke seg litteraturlærerbliven som en kontinuerlig, virkelighetsproduserende prosess i det mindre og derigjennom en mindre litteraturlærer som

---

<sup>58</sup> Dette begrepet skapes av Prytz for å gripe noe som eksisterer i den italienske forfatteren Italo Calvinos romaner.

hele tiden blir til gjennom erfaringseksperimenter med litteratur. Affektforestillingen peker i tillegg i retning av en spesifisering av en slik subjektivering, hvor den fremtidige litteraturlærer *transformerer kroppens kapasitet til påvirkning og øker sin sensibilitet*. Laboratoriets erfaringseksperiment dreier seg altså om en eksperimentering med subjektets intuitive og umiddelbare omgang med litteraturen, en omgang som primært skjer gjennom *sansning*. Av den grunn vil det avslutningsvis bli sett til Alexander G. Baumgartens (2008) forestilling om *sanselighetens flertydighet* inngående i hans begrep om *den estetiske erfaring*.

#### 5.1 Kunstens kraft i subjektiveringen av fremtidige litteraturlærere

I kapittel 2.0 ble det fremsatt en påstand i forbindelse med litteraturdidaktikkens nytte- og legitimeringsdebatt: Litteraturens krise er ikke dens marginaliserte status som mindre, men heller at noen ønsker den større; *litteraturens kraft ligger nettopp i det at den er mindre*. Dette poenget retter oppmerksomheten mot litteraturen i seg selv; det som skiller den fra andre tekster. Fra et deleuziansk perspektiv er dette knyttet til «litteraturens kraft», som må forstås bokstavelig: Litteraturen har en virkelighetsproduserende - subjektiverende - kraft. Selv om dette er en rimelig operasjonisering av en vitalistisk metafysikk, synes den merkelig fra et litteraturdidaktisk perspektiv; også potensielt problematisk hvis den innebærer at litteraturen underlegger seg leseren og nærmest determinerer sistnevntes subjektivering. Hos Deleuze er litteraturens kraft riktignok helt reell, men ikke tilstrekkelig i seg selv for å forstå *samspil-*

let mellom litteratur og subjekt, hvor også sistnevnte spiller en aktiv og avgjørende rolle i sin egen subjektivering. Dermed kan man si at litteraturens kraft kun eksisterer som et potensial som *inviterer* leseren til å bli til med litteraturen på et bestemt vis. Hvis leseren aksepterer invitasjonen, aksepterer han eller hun å eksperimentere med sin egen subjektivitet.

I «Litteraturen og livet» (2005b), hevder Deleuze at litteraturens mål er å frigjøre helse, gjennom kamp mot dominante (større) delirium. Sykdomsmetaforikken kan sies å være uvant i en litteraturteoretisk sammenheng, men også egnet til å løfte frem det viktigste ved litteraturen for Deleuze: Dens potensielle kraft til å endre og transformere gjennom å frigjøre helse, altså *liv*. Som et nyanserende apropos, er det å tale om kunstens kraft til å subjektivere noe unyansert. Heller kan man si at det er *idéen om* litteraturen som har kraft til å subjektivere gjennom erfaring, ettersom idéen hos Deleuze - eksempelvis i motsetning til Platon - aldri allerede er foreliggende. Terje Hellesten skriver i artikkelen «Immanens, liv og litteratur»:

Vi fattar ikkje først ein ide eller eit bilde av sola, vi erfarar sollyset sjølv. Deleuze står her for ei radikal vending av perspektiv: Det er ikkje slik at våre idear ordner verda, det er verda sjølv som produserer idear eller bilde. Og vi er effektane av dette. Idear er altså effektar av erfaring (Hellesten, 2018, s. 175).

Hellesten påpeker dermed at erfaringen av litteratur ikke innebærer vår (under)ordning av litteraturen til eksisterende idéer om litteraturen, men at litteraturen (som verden for øvrig) har kraft til å produsere idéer om seg selv, og

at det er disse som virker subjektiverende i erfaringen. Slik sett innebærer litteraturens kraft til å subjektivere en indirekte bevegelse som verken er fundert i transcendent forestillinger, verken om idéen eller subjektet.

## 5.2 Antakelse om litteratur: *Litteraturen virker*

En mindre oppsiktsvekkende omtale av litteraturens kraft er dens *virkning*, som også Deleuze foretrekker<sup>59</sup>. I den forbindelse skal undertegnede lesning av Margit Walsøs siste roman *Parfymeorgelet* (2018) fungere som et illustrerende anslag. Dette er en merkverdig – og lesverdig – dannelsesroman om en ung kvinne (Ingrid) som reiser til Frankrikes parfymehovedstad Grasse for å dyrke sin interesse for parfyme, og samtidig grave i sin fars forhistorie. Noe som særpreger fortellingen er de svært detaljerte og gjentakende utlegningene om parfyme; dens sammensetning, teknikker, prosesser, råstoffer, dufter og virkning. Utover i fortellingen blir disse svært fremtredende, for ikke å si påtrengende; spesielt for Ingrid som etter hvert utvikler en nærmest manisk besluttsomhet om å komponere den perfekte parfymen. Videre følger et megetsigende sitat:

Iris var den siste brikken. Røttene av palladairis ble tørket, destillert og utviklet til en smøraktig, velluktende masse. Den kremhvite voksen var uanselig å se til, men duften var intens. En

---

<sup>59</sup> Forlater man ikke da – i det man skifter fokus fra årsak til virkning – det deleuzianske perspektivet? Dette er ikke et spørsmål som er helt enkelt å svare kort på, men hos Deleuze eksisterer ingen opprinnelig transcendent kraftkilde liggende til grunn for bliven; *kraft er alltid allerede virkning*. Det er som nevnt dette som gjør det problematisk å omtale blivensforestillingen som metafysisk. Slik er det ikke for alle som har omtalt litteraturens virkning, som nettopp undersøker kausalitet («Hva besørger virkningen?»)

omsluttende balsamisk duft av treverk og noe pudderaktig sødme-fylt. [...] Med en spatel forsynte hun seg av voksen og skjøv det ned i en stor kolbe, og tømte etter med løsningsmiddel. Det måtte løses sakte opp, så hun satte kolben i vannbad og varmet forsiktig opp til massen smeltet. [...] Ingrid trakk irisoljen opp med pipetten, slapp dråpene ned i glasset til de andre ingrediensene hun hadde blandet, og ristet glasset godt for å lage en jevn løsning. Hun satte seg på laboratoriekrakken og så ut av det brede vinduet som viste dalen nedenfor. Så tok hun en papirstrimmel og dryppet den forsiktig ned i glasset. Hun viftet den lett foran seg. [...] Den var forførende og sterk (Walsø, 2018, s. 219).

I denne sammenhengen må det nevnes at duftene ikke bare blir påtrengende for Ingrid, men også potensielt sett for leseren, noe de ble for undertegnede. Virkningen inntraff mot slutten av lesningen av romanen, som foregikk i Luxembourgparken i Paris i forbindelse med et Phd-seminar. Med ett kjentes en svak eim av kastanjetre, gress, friskheten etter regnskylllet kvelden før, lukten fra restaurantkjøkkenet og sigaren til mannen tre bord bortenfor. Sagt på parfymespråket dannet de ulike duftene en særegen *akkord* det ikke var mulig å unngå. Dette er nok ordinære dufter i Luxembourgparken, men ettersom undertegnede aldri har vært alt for bevisst sine omgivelers dufter, var det en følelse av nærvær og tilstedeværelse; en begeistring over å bli til med verden. Litteraturen virket altså kroppslig, i form av en økning av sensibilitet i luktesansen.

Minnet om (og beskrivelsen av) leseerfaringen er relativt høystemt, men med god grunn: Den gjorde stort og umiddelbart inntrykk og dreide oppmerksomheten mot litteraturens virkning på subjektets omgang med verden. Selv om litteraturens virkning sjeldent blir såpass voldsom og umiddelbar som i Luxembourgparken, er dette en velkjent forestilling som

Deleuze på ingen måte er alene om å inneha (Dahl, 2013, s. 243). Ser man seg rundt er det lett å være enig med Dahl; for er det ikke slik at litteraturen som får størst offentlig gjennomslagskraft kjennetegnes av evnen til å vekke særlige kraftige eller særlig distinkte følelser hos sine lesere? Uansett er det en forestilling med en lang tradisjon, som fokuserer på litteraturens «affektive register». Hos Aristoteles påpekes litteraturens virkning i svært positive ordelag, som oppbyggelig. I *Poetikken* (2004) påpeker han eksempelvis hvordan tragediens fremkallelse av frykt og medlidenhet involverer en etisk refleksjon til fordel for den praktiske dømmekraften (phronesis)<sup>60</sup>. Platon på sin side er mer skeptisk. I *Staten* (1996) advarer han mot følelsene som diktningen fremkaller kan «forføre fornuften». Under nykritikkens vitenskapeliggjøring av litteraturstudiet støttes Platons oppfatning, om enn med en annen argumentasjon. Wimmsatt & Beardsley (1949) advarer eksempelvis mot «den affektive feilslutning», og at enhver inndragelse av litteraturens virkning vil være en krenkelse av litteraturen i seg selv. Dahl (2013, s. 243) påpeker dette som utgangspunktet for en videre tendens innom litteraturvitenskapen til å avvise eller overse den affektive dimensjonen utover 1900-tallet.

I kontrast til denne avvisningen vokser på samme tid Deleuzes litteraturbegrep frem, vektleggende litteraturens kraft og virkning. Dette litteraturbegrepet inngår i en ellers omfattende og kompleks estetikk som skapes gjennom medtenkning

---

<sup>60</sup> Dermed blir det også tydelig at Aristoteles skiller mellom årsak (det i tragedien som fremkaller) og virkning (frykt og medlidenhet, det oppbyggelige).

med ulike kunstformer som malerier, film og ikke minst litteratur; hvor hans interesse og oppmerksomhet for det singulære verket fører til en estetikk som synes å være i bliven gjennom hele forfatterskapet. Et potensielt problem med en estetikk eller litteraturundervisning fundert i det singulære, er at de kan bli vanskelige å kommunisere og operasjonalisere i et større fellesskap, spesielt hvis sistnevnte synes opptatt av en form for generell kunnskap som skal kunne anvendes i ulike (alle) sammenhenger. Hvis utbyttet av arbeidet med, eller undersøkelsen av, et bestemt litterært forelegg alltid er unikt, blir det få muligheter for felles retningslinjer om litteraturarbeidet.

Samtidig er det interessant å bemerke at Deleuzes estetikk også – kanskje paradoksalt nok<sup>61</sup> – er preget av flere *generelle* betraktninger om litteratur som kunst. Dette blir spesielt tydelig i *What is Philosophy?* hvor han og Guattari påpeker det de mener skiller (og forener) kunsten, filosofien og vitenskapen:

Det som definerer tanken, tenkningens tre store former, kunst, vitenskap og filosofi, er alltid å konfrontere kaos, skissere opp et plan, trekke et plan ut over kaos. Men filosofien vil frelse det uendelige ved å tilføre det konsistens. Den skisserer et immanensplan, som gjennom konseptuelle personers virksomhet beveger konsistente hendelser eller konsepter mot det uendelige. Vitenskapen gir derimot avkall på det uendelige for å få begrep om referansen: den skisserer et plan av koordinater som bare er udefinerte, men som hver gang definerer tingenes tilstander, refe-

---

<sup>61</sup> Dette er samtidig et (språk)spill man som kjent ikke kommer seg ut av. Hvis man eksempelvis hevder: «All litteratur er unik», har man også hevdet noe generelt om litteratur.

rensielle funksjoner eller utsagn, gjennom partikulære observatø-  
rers virksomhet. Kunsten vil skape det endelige som gir det uende-  
lige tilbake: Den skisserer et komposisjonsplan som gjennom este-  
tiske figurers virksomhet i sin tur bærer monumenter og sammensatte  
sansninger (Deleuze & Guattari, 2008, s. 517).

Dette sitatet synliggjør tre meget generelle metafysiske på-  
stander om kunsten, filosofien og vitenskapen, gjennom å  
knytte dem til måten de møter og organiserer kaos, det vil  
si den rene forskjelligheten som ble omtalt i kapittel 2.0.  
De tre skiller seg altså gjennom å ordne kaos på ulike måter,  
men forenes samtidig ved at de ordner kaos, noe som skjer  
gjennom tenkning. Mildt sagt er det forvirrende at planene  
brukes og forstås annerledes i denne sammenhengen enn den  
som ble påpekt i kapittel 2.0<sup>62</sup>, men det er nok noe man må  
akseptere i medtenkning med en filosofi som kontinuerlig er  
i sin bliven. I denne sammenhengen ordnes altså kaos ved A)  
filosofien som oppretter et virtuelt immanens- eller konsis-  
tensplan, B) vitenskapen som oppretter et aktuelt referanse-  
plan og C) kunsten som oppretter et mulig komposisjonsplan.  
Dette synliggjør et meget viktig poeng ved den deleuzianske  
estetikken: Kunsten åpner ikke bare opp et sted *i det værende*  
hvor alt er annerledes enn ellers som hos Heidegger (2000),

---

<sup>62</sup> I kapittel 2.0 ble virkelighetsproduksjon forstått som et samspill  
mellom to værensformer, det aktuelle og virtuelle, der sistnevnte er  
kaos som ordnes av førstnevnte. Disse to svarte til to ulike plan:  
Immanens- eller konsistensplanet (det virtuelle, kaos) og organisasjons-  
planet (det aktuelle, ordningen). Det finnes riktignok muligheter for å  
få de to ulike anvendelsene/forståelsene til å møtes på, eksempelvis  
gjennom å koble dem mot temporaliteten i virkelighetsproduksjonen (slik  
at vi kan se for oss at det virtuelle planet er knyttet til fortid,  
referanse- eller organisasjonsplanet til nåtid og komposisjon til frem-  
tid). Dette vil imidlertid bli for omfangsrikt og lite hensiktsmessig i  
denne sammenhengen, hvor vi nøyer oss med å slå fast at vi nå har tatt  
i bruk to litt ulike forestillinger om Deleuzes plan med tilhørende  
værensformer.



men skaper *en egen værensform* ved å opprette et estetisk komposisjonsplan som ordner kaos på et helt bestemt vis<sup>63</sup>. Både Heideggers og Deleuzes kunstforståelse er relevante i relasjon til en antakelse om litteratur som synes langt vanligere i litteraturlærerutdanningens molare linjetype, som innebærer at litteratur er en *tekst* på lik linje med andre tekster (avisartikler, SMS-er, handlelister osv.). En slik underordning, manifestert i det tidligere nevnte *utvidede tekstbegrep*, underkommuniserer eller ser bort ifra det særegne ved litteraturens evne til å ordne kaos på sitt spesifikke vis, altså det som gjør den til kunst.

Å betrakte litteraturen som anvendes i litteraturlærerutdanningen som kunst - og ikke hvilken som helst tekst - vil kunne gjøre noe med måten litteraturlærerutdannere bedriver litteraturundervisning på, noe som vil bli omtalt i kapittel 8.0. Uansett er det å betrakte litteraturen som kunst fruktbart i denne sammenhengen fordi kunstens ordning av kaos viser til kunstens virkelighetsproduserende virkning; den er i seg selv et laboratorium for (litteraturlærer)bliven<sup>64</sup>. Da er ikke bare litteraturen produsert virkelighet (litteraturen i seg selv), men også noe som produserer virkelighet (litteraturens virkning). Det betyr videre at tanker, fornemmelser eller meninger man får i møte med litteraturen må

---

<sup>63</sup> Dette er også interessant med hensyn til det som ble påpekt i forrige kapittel, om at lesesirkelen bringer kunsten inn i forskningen, fordi det åpner opp for at den forskningsmessige erkjennelse som frembringes i og med lesesirkelen ikke er vitenskapens, men kunstens.

<sup>64</sup> Også Dahl (2013, s. 251) påpeker at litteraturen ikke bare avspeiler verden, men også kan forandre vår oppfatning av den. Et veldig annet syn på virkning enn Deleuze, for hos Dahl representerer jo litteraturen fortsatt verden. I tillegg, mer som en *bivirkning*, skjer det en virkning som kan forandre vår oppfatning av verden. Men den produserer fortsatt ikke verden.

være å betrakte som *virkelige*. Når undertegnede ble oppmerksom Luxembourgparkens dufter eller en av lesesirkeldelta-kerne ble sint og fortvilet fordi hun ikke forstod *Kosmos*, den siste romanen vi leste og diskuterte i lesesirkelen<sup>65</sup>, ble det altså skapt virkelighet. Eksempelene vitner ikke bare om at litteratur kan produsere temporal og spatial virkelighet så liten at den nesten er umerkelig, men dreier også oppmerksomheten mot at en slik virkelighetsproduksjon kan innebære en type innsikt og erkjennelse av kunsten, annerledes enn den man gjerne tilegner seg når man «forstår».

#### 5.2.1 Immanens og interpretosis

Deleuzes vekt på litteraturens virkning, innebærer at det ikke er passende å spørre hva litteraturen betyr, hva den sier, hvilken struktur den har, hvordan man kan fortolke eller avkode den; kort sagt hva den er. Erfaring fra litteraturlærerutdanningen tilsier at det er dette som primært skjer i litteraturlærerutdanningens molare linjetype, hvor litteraturen gjerne ses som et objekt bestående av visse elementer som kan kartlegges i en analyse som så blir utgangspunktet for å forstå hva den betyr presentert i en tolkning. For å oppnå forståelsen anvendes ulike litteraturvitenskapelige teorier og begreper, der narratologien er et eksempel på en spesielt sentral tradisjon<sup>66</sup>. Over tid med en

---

<sup>65</sup> *Kosmos* er et spesielt interessant tilfelle, og skal utdypes i kapittel 6.0 og noe i 7.0.

<sup>66</sup> Aaslestad (1999) kan opplyse om at narratologi betyr læren om fortellende teksters struktur, noe som synliggjør lærens strukturalistiske fundament (spesielt fransk strukturalisme og Ferdinand de Saussures strukturelle lingvistikk). Retningen har vært svært viktig for vitenskapeliggjøringen av tekststudiet og gjøre litteraturen til et håndterlig studieobjekt. I moderne tid har narratologien blitt mer en metode til bruk i analyse av litteratur enn teori, tilbyder av et rikt og

slik lagdannelse skapes et relativt hardt fundament for litteraturdidaktiske skjemaer som kan anvendes for å forstå litteraturen, som selv om de ikke blir skjemaer på papir eller skjerm likevel kan danne skjematiske måter å forholde seg til litteratur på, som strategier for å forstå litteraturen. Slike har selvsagt en viktig funksjon i å tilby sikkerhet, trygghet og en felles forståelse i omgang med litteratur, men kan også i sine rigide former gjøre at man lukker litteraturen mer enn å åpne den.

I *Litteraturdidaktikk* omtaler Atle Skaftun og Per Arne Michelsen nettopp det å åpne litteratur, og påpeker at dette ikke handler om å anvende spesialiserte ferdigheter, men «[...] om å se nøye etter og om å se for seg» (2017, s. 73). Samme sted vektlegger forfatterne litteraturens *motstand*, og litteraturarbeid nettopp som arbeid med denne motstanden slik at elevene får oppleve at litteraturen har dører og innganger. Muligens var ovennevnte lesesirkeldeltakers sinne og fortvilelse i møte med *Kosmos* resultatet av en slik motstand, både fra en ikke alt for forståelig roman og fra en samtale som heller ikke var entydig rettet mot forståelse. Motstanden bidro ikke til ytterligere lagdannelse i den molare linjetypen og kunne derfor heller ikke aktivere etablerte måter å forholde seg til litteraturen på.

---

velutviklet begrepsapparat. Et potensielt problem oppstår med narratologiens operasjonalisering i litteraturlærerutdanningen, hvor dens omfangsrike begrepsapparat ofte kommer i veien for studentenes lesning av den aktuelle boken. Merkelappundervisning, hvor det viktigste blir å lære seg metaspråket narratologien tilbyr.

Et litteraturdidaktisk spørsmål som står på spill i denne sammenhengen er hvorvidt hensikten med litteratur er å forstå den; et spørsmål som kan belyses - eller besvares - av Deleuzes metafysiske motvilje mot å tolke og forstå tekster for å kunne si noe om hva de er. Denne motviljen kulminerer på sett og vis hos Deleuze & Guattari (2013, s. 133) med begrepet *interpretosis*, som innebærer at menneskets behov for tolkning er å betrakte som en slags lidelse. Dette er både problematisk og provoserende påstand, spesielt fra et litteraturdidaktisk perspektiv; for hva skulle være i veien med å ha et behov for å tolke og finne mening? Nå introduseres riktignok *interpretosis* av Deleuze & Guattari i forbindelse med psykoanalyse og ikke tolkning av litteratur, men hva hvis man likevel fører tankegangen inn i den litteraturdidaktiske sfære? Da må fremtidige litteraturlærere og de involverte litteraturlærerutdannere kureres, gjennom heller å dreie oppmerksomheten mot litteraturens virkning. Hvis det å tolke og finne mening er et grunnleggende menneskelig aspekt, vil i tillegg en slik virkning kunne innebære en transformasjon av subjektets væremåte (værensform).

Forestillingen om behovet for tolkning som en slags lidelse påkaller en lang kamp mellom ulike antakelser om kunsten, noe Susan Sontag kan utdype med et kort historisk bakteppe. I *Against Interpretation* (2009, s. 3) påpeker hun hvordan den tidligste teorien om kunst - som mimesis - skaper en helt bestemt måte å betrakte, forstå og vurdere kunstneriske uttrykk, som fortsatt gjør seg gjeldende i vestlig tenkning. Platon så i utgangspunktet materielle ting (eksempelvis en seng) som kopier av rene idéer, noe som førte til at et bilde av en seng ville bli en kopi av en kopi, noe som verken var

nyttig eller «sant». Sontag mener at den manglende utfordringen av dette kunstsynet har ført til at vestlig bevissthet om kunst har holdt seg innenfor betraktningsmåten om kunst som mimesis eller representasjon.

Også i litteraturundervisningen, kanskje spesielt i skolen, gjør mimesisforestillingen seg gjeldende. Her brukes litteraturen gjerne til å representere tiden den er skrevet i, et eller flere tema osv., slik også tidligere nevnte Penne (2010) påpeker og kritiserer. Og selv om Sontag påpeker at kunst som en representasjon av *en ytre realitet* i stor grad har blitt forkastet til fordel for en teori om kunst som et *subjektivt uttrykk* (som gjerne manifesterer seg i litteraturundervisningen som søken etter forfatterens budskap eller tekstens betydning), opprettholdes altså mimesisforestillingen. Sontags ærend er primært å påpeke hvordan denne opprettholdelsen også opprettholder en distansert og fornuftsbasert betraktningsmåte, hvor man ikke skal reagere følelsesmessig eller leve seg for mye inn i det man betrakter<sup>67</sup>.

Mimesisforestillingen innebærer imidlertid ikke en første forestilling om kunsten, ettersom den før Platons teoretisering i større grad fungerte som et rituellet instrument hvor den hadde *virkning i en eller annen sammenheng*<sup>68</sup>. Med hensyn

---

<sup>67</sup> Et ærend som blir tydelig med denne konklusjonen: «In place of a hermeneutics we need an erotics of art» (Sontag, 2009, s. 14).

<sup>68</sup> Som et særdeles relevant apropos, påpeker Sontag at skiftet fra antakelsen om kunstens virkning til kunst som mimesis er årsaken til at man må forsvare kunsten og legitimere dens eventuelle funksjon. I norskfaget kan litteraturens nytteverdi- og legitimeringsdebatt nettopp sies å være et uttrykk for dette; men hva hadde skjedd med debatten hvis man etablerte antakelsen om at litteratur har en virkning - og dermed funksjon i en større sammenheng - i utgangspunktet?

til Sontags historiske redegjørelse, kan det dermed virke som om Deleuze med sitt litteraturbegrep henter frem en eldgammel forestilling om kunstens virkning. Han vektlegger selv i den forbindelse hvordan litteraturen er materiell og konkret (immanent), og ikke diskursiv, symbolsk eller transcendent<sup>69</sup>. I så fall er det simpelthen ikke noe å tolke, ikke noe å finne eller forstå. Sontag kan også bidra til å supplere og utdype det potensielt problematiske med å betrakte litteraturen som representasjon, selv om hennes syn delvis divergerer fra Deleuzes på enkelte punkter. Ifølge Sontag (og nok Deleuze) fører ovennevnte betraktningssmåte til et overveiende fokus på kunstverkets *innhold*, noe som også skaper vaner om å nærme seg et verk for å tolke frem det som finnes i det av meningsinnhold. Selv om dette synliggjør tolkning som en interessant praksis og idé - og spesielt tiltrekkende når tolkning aspirerer til å bli et fag - ettersom den går ut på å plukke et sett av elementer (A, B, C etc.) fra helheten, skjer det i realiteten en oversettelse av disse elementene der tolkeren, eksempelvis læreren eller eleven sier: «A betyr egentlig X, og B betyr egentlig Y». Det avgjørende problematiske for Sontag er at det i denne oversettelsen skjer en *endring* av litteraturen, selv om tolkeren ifølge henne ikke kan innrømme dette, og heller påstår at han avslører dens sanne mening. På dette punktet vil nok Sontag og Deleuze måtte skille lag, ettersom litteratur også må være i sin bliven for å virke som virkelighetslaboratorium; den må hende. All endring er kanskje likevel ikke bra, heller ikke for Deleuze, og i den sammen-

---

<sup>69</sup> Deleuze avviker selv fra denne forståelsen i *Proust and signs* (2008, s. 26), hvor han hevder at kunstens tegn er immatrielle.

heng er det interessant at Sontag påpeker at endringen (tolkningen) indikerer en (bevisst eller ubevisst) misnøye med verket som gjør at man ønsker å erstatte det som står med noe annet. Det som da skjer er en endring hvor kunsten *temmes, gjøres håndterlig og komfortabel*.

Dette er betraktning som også kan belyse et eksisterende behov for å predeterminere utfallet av litteraturarbeid, eksempelvis gjennom å underlegge den målbarhet, standardisert metodikk etc. For i tillegg til at det kan bero på et ønske om å måle utfallet, kan det også dreie seg om å få kontroll på eventuelle uønskede virkninger (noe som interessant nok fordrer at den som har et slikt ønske er kjent med litteraturens potensielle virkning). Dette kan være virkning av politisk, sosial eller tankemessig karakter, som i et samfunnsperspektiv fører til en utvikling som går på tvers av noens ønske. I den forbindelse kan det nevnes at litteraturen historisk sett har fylt en funksjon i å roe de såkalte «massene»; ved å formidle sine «evige sannheter» og derigjennom hindre folk i å gjøre opprør (Thavenius, 2017, s. 20). Det er nettopp noens behov for å temme kunstens potensielt sett voldsomme virkning, ifølge Sontag, som gjør at man reduserer kunsten til sitt innhold. På dette punktet vil nok også Deleuze være på bølgelengde, ettersom han er opptatt av hvordan kunsten ikke temmer, men *bevarer livskrefter*. Dette poenget skal utdypes videre ettersom det er avgjørende for forestillingen om litteraturlærerbliven, som også innebærer at livskreftene *slippes fri*<sup>70</sup>.

---

<sup>70</sup> I så måte snus Skaftuns og Michelsens logikk om å åpne tekstens dører og innganger, ettersom hensikten ikke er å komme inn i teksten, men å la det som allerede er der slippe ut.

### 5.2.2 Litteraturen bevarer affekter

Som tidligere nevnt henger Deleuzes kunstforståelse sammen med kunstens relasjon til filosofien og vitenskapen. Og mens filosofien skaper begreper og vitenskapen lover og formler, skaper kunsten for Deleuze en gjenstand som står på egne ben ved at den komponerer *sansninger*:

Komposisjon, komposisjon, det er den eneste definisjonen på kunst. Komposisjon er estetisk, og det som ikke er komponert, er ikke et kunstverk. Vi bør imidlertid ikke forveksle den tekniske komposisjon, det vi arbeidet med materialet, som ofte appellerer til vitenskapen (matematikk, fysikk, kjemi, anatomi), med den estetiske komposisjon, som er sansningens arbeid (Deleuze & Guattari, 2008, s. 513).

Med dette sitatet påpeker Deleuze at litteraturen som kunst ikke er interessant på grunn av sin *tekniske* komposisjon, som eksempelvis er under lupen hos narratologen, men dens *estetiske* komposisjon. Forståelsen av litteratur som bestående av komponerte sansninger peker umiddelbart i retning av en måte å tenke om hva det vil si å være eller bli litteraturlærer. For som Isak Winkel Holm påpeker fra et deleuziansk perspektiv, er «[...] det afgørende ikke så meget, hvordan mennesker handler i verden eller taler om verden; det er først og fremmest, hvordan de sanser verden» (Winkel Holm, 2013, s. 253). Med dette sitatet dreies umiddelbart oppmerksomheten mot *Parfymeorgelet* og undertegnedes leseerfaring i Luxembourgparken. For selv om denne erfaringen dreide seg om luktesansen, med en bok hvor duften står sentralt og i en situasjon hvor duftene ble påtrengende; hva om subjektivering av fremtidige litteraturlærere primært dreier seg om



*hvordan man sanser verden?* Det vil i så fall utfordre faglighetsdiskurser som dreier seg om utviklingen av faglig metaspråk eller faglige praksiser, spesifikke for litteraturarbeid, fordi det kan dreie seg om å utvikle en sensibilitet overfor litteraturen (og verden for øvrig).

Et problematisk trekk ved betoningen av sansekomposisjonen i Deleuzes litteratur- og kunstbegrep, er at det ikke uten videre medfølger analysebegrep som kan hjelpe til med å forklare komposisjonen som omtales. Dette er en utilfredsstillende «mangel», men som rimeligvis henger sammen med avvisningen av å skulle forstå hva en tekst er gjennom tradisjonell analyse og tolkning: Kunstens kraft er – og viser seg følgelig gjennom – sin virkning. Sansningene Deleuze viser til er *affekter* og *persepter*. Av den estetiske komposisjonen av affekter og persepter som kunsten er, synes affekter å være det mest sentrale med hensyn til litteraturen for Deleuze. Dette blir tydelig når han påpeker hvordan forfatteren som kunstner: «[...] er en som fremviser affekter, finner opp affekter, en skaper av affekter, i forbindelse med de begreper eller visjoner han gir oss» (Deleuze & Guattari, 2008, s. 501). Det fokuseres derfor også på affekt i denne sammenhengen, et begrep som imidlertid ikke er helt enkelt å få taket på.

Affekter er ikke er å forstå som subjektive (affeksjoner), og skiller seg fra slike ved å være før-individuelle intensiteter (Deleuze & Guattari, 2013, s. 299). Affekter har riktignok med følelser (affeksjoner) å gjøre, men er ikke

det samme på grunn av affektens før-individuelle opphav<sup>71</sup>. I så måte er en subjektivt opplevd følelse en virkning av affekten. Det som synes mest iøynefallende med litteraturens affekter, er deres tilknytning til livet selv (som helsemetaforen understreker):

[K]unstnerne [...] har ofte en for liten eller skrøpelig helse, men det skyldes ikke deres sykdommer eller nevroses, det er fordi de i livet har sett noe som er for stort for hvem som helst [...] Livet i det levende eller det Levende i det opplevde [...] dette noe er også kilden eller åndedraget som får dem til å leve på tross av deres opplevde sykdommer [...] (Deleuze & Guattari, 2008, s. 499).

I sitatet blir det klarere hvorfor affekt ikke er helt enkelt å få fatt på i en språkliggjøring; det er «noe». Sett i lys av Deleuzes vitalistiske filosofi for øvrig, er det nærliggende å forstå dette noe som *livet selv* eller *livskraften* som besørger bliven, ettersom det er selve «kilden eller åndedraget». I så fall kan affekt forstås som livskraft slik den manifesteres i litteraturen, som Deleuze altså ikke funderer i subjektet som en «[...] overgang fra en erfart tilstand til en annen, men menneskets ikke-menneskelige tilbivelse» (Ibid.). Dette understreker mennesket, subjektet, ikke som en gitt størrelse, men noe som blir til med noe større enn og forut for seg selv. Litteraturen er dermed ikke bare språk, stil, struktur, teknikk, narrativ etc., men

---

<sup>71</sup> Selv om Deleuzes før-individuelle affektbegrep er unikt på grunn av sin metafysiske dimensjon, er det også andre som har påpekt affekter som før-individuelle. At affekter kan være før-individuelle påpekes også av Dahl (2013 s. 251), fordi følelsene som fremkalles ikke kan ses separat fra den affektive kultur fra hvor de fremkalles.

også «[...] en grunnleggende kraft som er istand til å oppløse formene og gi eksistens til en sone hvor man ikke lenger kan vite hva som er menneske og hva som er dyr [...]» (Deleuze & Guattari, 2008, s. 500). Sitatet påkaller for øvrig forestillingen om bliven-dyret (kapittel 2.0), og synliggjør med det kraftens styrke til å virke på subjektets værensform.

Gitt affektbegrepets nære tilknytning til litteraturen hos Deleuze, er ikke affektfokus utypisk i forbindelse med forskere som knytter sammen Deleuze og litteratur<sup>72</sup>. David Cole (2009) er en av disse, som dessuten tematiserer litteraturundervisning når han skriver frem det han omtaler som *Deleuzian affective literacy*. Cole nevnes i denne sammenhengen, fordi også han er opptatt av møtet mellom litteraturen og subjektet i et deleuziansk perspektiv, selv om han i større grad bruker møtet til å utlede en praktisk litteraturundervisningsstrategi (som ikke nødvendigvis dreier seg om subjektivering). Dette er likevel en interessant strategi som blant annet vektlegger lærerens og elevenes følelsesmessige engasjement (Cole, 2009, s. 63), men som fra ovennevnte affektforståelse også kan være problematisk ettersom affekter nettopp ikke anses av Deleuze som affeksjoner<sup>73</sup>. Det er

---

<sup>72</sup> Koblingen mellom litteratur og affekt påkaller også det som gjerne blir omtalt som den affektive vendingen (the affective turn); en større teoretisk og metodologisk bevegelse innenfor ulike fagfelt. Denne bevegelsen har ført til affektive innslag i litteraturforskningen, som Martha Nussbaums *Litteraturens etikk: Følelser og forestillingsevne* (2016) og Per Thomas Andersens *Fortelling og følelse. En studie i affektiv narratologi* (2016). Dette er ikke en bevegelse som så langt har fått betydelige litteraturdidaktiske konsekvenser, bortsett fra Tobias Foght-Jakobsens MA-oppgave fra 2017, som undersøker hvordan en roman kan sies å anvende visse grep for å vekke empati hos elevleseren. Skriv inn kilder fra dette.

<sup>73</sup> Det er bemerkelsesverdig at Cole utleder en slik følelsesfokuserende litteraturundervisning, all den tid han faktisk påpeker at affekter er noe annet enn affeksjoner. Det kan muligens tenkes at det ikke er enkelt

gjennom lesning av Baruch Spinozas *Etikk* (2009) at Deleuze primært<sup>74</sup> skaper sitt affektbegrep, noe som synliggjøres i *Spinoza: Practical Philosophy* (1988) og *Expressionism in Philosophy: Spinoza* (1992). Dette er noe også Cole er oppmerksom på, noe som gjør det bemerkelsesverdig at han verken benytter Spinoza eller Deleuzes lesninger av Spinoza i sin artikkel. Cole synes likevel klar over distinksjonen mellom affekt og affeksjon, men tar på sett og vis ikke konsekvensen av denne, muligens fordi han ikke innser at forskjellen er at affektene er å forstå som *livskrefter* med en værensform som har gyldighet i seg selv og som overskrider alle opplevde hendelser. Og når hans praktiske litteraturundervisningsstrategi kun dreier seg om følelser forsvinner i realiteten den affektive dimensjonen. Da forsvinner også det avgjørende med litteraturen som kunst for Deleuze, at den er i stand til å bevare affektene, dvs. livskreftene, og at de kan ha subjektiverende virkning i det de slippes fri.

At litteraturen er noe som bevarer livskrefter er en spennende og vital, men også noe uklar, forestilling som ikke munner ut i et eller flere litterære analysebegrep som gjør at man kan finne kreftene. Hvis det er en antakelse om litteratur man skal kunne forholde seg til i konkret litteraturarbeid, er man likevel avhengig av å få en viss idé om hvordan affektene «kan se ut». Tre korte eksemplifiseringer av Deleuzes egne lesninger kan i så måte være relevante. Den første, *Meningens Logik* (2017), innebærer Deleuzes teori om

---

å komme frem til noe annet enn en «følelsesbasert» litteraturundervisning når affektforståelsen skal operasjonaliseres.

<sup>74</sup> Sekundært skjer utviklingen i lesningen av Nietzsche, noe som spesielt fremkommer i *Nietzsche och filosofin* (2003).

meningen og dens paradokser, noe som kommer ut av lesningen av Lewis Carrolls *Alice i Eventyrland* (2009). Her påpeker Deleuze at Carroll synliggjør et spill mellom mening og vrøvl, som blant annet manifesteres i *nonsens*. Hva har så nonsens med livskraft å gjøre? Nonsens kan fremvise affekter, fordi den viser hvordan noe nytt blir skapt med utgangspunkt i noe som foreligger gjennom tukling med meningskoblinger. Samtalen mellom Alice og hertuginnen kan være illustrerende:

Jeg tror nok du spekulerer på hvorfor jeg ikke legger armen min om livet på deg,» sa hertuginnen etter en pause. «Grunnen er at jeg er ikke sikker på om ikke flamingoen er sint. Skal vi prøve?» «Jeg tror han biter,» sa Alice forsiktig. Hun var slett ikke ivrig etter å prøve. «Det er meget riktig,» sa hertuginnen. «Flamingoer og sennep er skarpe og bitende begge to. Av det kan være at krake søker make.» «Men sennep er da ikke en fugl,» bemerket Alice. «Du har bestandig rett,» sa hertuginnen. «Du kan sannelig få sagt det!» «Jeg tror sennep er et mineral,» sa Alice. «Selvsagt er det et mineral,» sa hertuginnen, hun lot til å være enig i alt hva Alice sa, «Det er en stor sennepsmine her i nærheten. Av det kan vi lære: Hold gode miner til slett spill! (Carroll, 2009, s. 91).

Og slik fortsetter det; med ordspill, nyord og meningsløsheter; nonsens som synliggjør litteraturen som et laboratorium for virkelighetsproduksjon ved å synliggjøre kreftene som produserer meningsfull (eller -tom) virkelighet.

Det andre eksempelet er *Kafka. Toward a Minor Literature* (1986), hvor Deleuze & Guattari skaper begrepet om mindre litteratur. At Kafkas litteratur skal være bevarer av affekter synliggjøres allerede med tittelen, ettersom blivnettopp alltid er mindre (jf. kapittel 2.0). I så måte er

bruken av «mindre litteratur» allerede en måte å karakterisere Kafkas litteratur som «litteratur som bevarer livskrefter» på. Mer spesifikt er det tre avgjørende karakteristikk for en mindre litteratur: 1) Mindre litteratur er ikke å forstå som litteratur skrevet på et minoritetsspråk. Litteraturen er mindre fordi den språklig er påvirket av en høy koeffisient av deterritorialisering. Dette innebærer at språket virker undergravende på det majoritære språket, og muliggjør at dette – som sammensetning – kan transformeres. 2) Mindre litteratur er politisk, ettersom enhver individuell intrige umiddelbart kobler seg på det politiske. Dette er i motsetning til den majoritære som er individuell, og hvor det sosiale miljøet kun fungerer som bakgrunn. At litteraturen er politisk innebærer at alt står på spill, og ansporer potensielt sett til handling, dvs. endring og transformasjon. 3) Alt i mindre litteratur har kollektiv verdi, fordi det ikke finnes muligheter for en individualisert ytning som tilhører en «mester» som dermed blir separert fra det kollektive. Dette punktet kan synliggjøre hvordan mindre litteratur er affektiv fordi den bevarer livskrefter gjelder alle som bindes sammen av virkelighetsproduksjonen.

Det tredje eksempelet finnes i *Masochism* (1991b), som både inneholder romanen *Venus in Furs* av Leopold von Sacher-Masoch og «Coldness and Cruelty» av Deleuze. Her hevder Deleuze at Sacher-Masoch (og Marquis de Sade som fremholdes parallelt) oppdager nye former for ekspressivitet, nye måter å tenke og føle på i et helt originalt språk. Denne virkelighetsproduserende formen kommer ifølge Deleuze som en konsekvens av et innhold (vold som ikke prater, erotikk som forblir usagt) som nesten ikke lar seg språkliggjøre: «With Sade and Masoch the function of literature is not to describe

the world [...] but to define a counterpart of the world capable of containing its violence and excesses» (1991b, s. 37). Med skapningen av denne motpolen til verden, som bevarer sistnevntes vold og overskridelser, mener Deleuze at Sacher-Masoch oppnår å konfrontere språket med sine egne grenser. Og dette er det mulig å hevde muliggjøres nettopp gjennom Sacher-Masochs evne til å bevare affekter som overskrider språket.

Disse tre eksemplene synliggjør at det ikke finnes hos Deleuze noe enhetlig forestilling om hvordan livskrefter, manifestert i litteratur som affekt, kommer til uttrykk. Og man blir derfor nødt til, som Deleuze, å ta utgangspunkt i det litterære forelegget man har og se hvordan det kan sies å bevare virkelighetsproduserende krefter. Dette skal for øvrig gjøres i neste kapittel, med *Kosmos*. I forlengelsen av dette poenget blir spørsmålet for den som skal forholde seg til en slik metafysisk antakelse om litteraturen, om all litteratur er affektiv. Ser man på litteraturen og forfatterne Deleuze selv leser i ulike sammenhenger, kan det virke som om han foretrekker noen fremfor andre, noe som kan peke i retning av en forestilling om *litterær kvalitet*. Det er selvfølgelig mulig å se for seg at all litteratur er bærer av en virkelighetsproduserende kraft bare ved å være en unik singularitet i den kontinuerlige bliven, men likevel innebærer nok den metafysiske antakelsen at noe litteratur er bevarer av affekter i større grad enn annen, nettopp gjennom sin evne til komposisjon av sanser. Dette er noe som peker mot det litteraturdidaktiske spørsmålet om utvalg av litteratur og videre i retning av mulige utvalgsriterier, relevante for litteraturlærerutdanningen. Dette vil bli tatt opp i kapittel 8.0.

### 5.3 Antakelse om subjekt: Subjektivisering som frisetting av affekter

Hvordan kan så forståelsen av litteratur som manifesterer og bevarer av affekt – som en kraft forut for subjektet – peke mot subjektivisering av den fremtidige litteraturlærer? Deleuze & Guattari påpeker for det første at det alltid dreier seg «[...] om å frisetten livet der det er tatt til fange [...]» (Deleuze & Guattari, 2008, s. 498); et utsagn som før øvrig kan sies å fange den vitalistiske etikken: Det handler om å si «ja» til livet. For det andre peker frisettingen mot subjektivisering, når de videre hevder at det ikke bare er i sitt verk at forfatteren skaper affekter, men at han: «[...] gir oss dem og lar oss bli til sammen med dem, han trekker oss inn i sammensetningen» (Ibid., s. 501). Dette er meget viktig, ettersom det påpekes at livskraftene som bevares i og med litteraturen kan slippes fri på en slik måte at leseren *blir til* sammen med litteraturen<sup>75</sup>. Dette viser også hvorfor litteraturen er et spesielt viktig objekt for (litteraturlærer)bliven, i henhold til sin spesifikke værenform som kunst: Affekter har ikke mulighet til å virke subjektiverende utenom litteraturen, ettersom de alltid er uttrykt og ikke har noen selvstendig eksistens løsrevet fra dette uttrykket. Litteraturen kan altså sies å tilby en «dør» til bliven som er meget tilgjengelig i litteraturlærerutdanningen, en dør man kan velge å åpne i subjektiveringen av fremtidige litteraturlærere.

---

<sup>75</sup> At litteratur kan virke subjektiverende er ingen ny forestilling. Terry Eagleton (2008) påpeker eksempelvis hvordan man ved å lese god litteratur skulle bli et godt menneske. Dette er imidlertid noe ganske annet enn hos Deleuze.



Subjektivisering av fremtidige litteraturlærere påkaller åpent spørsmål om subjektivitet (hva det er, hvordan det skjer), som har en lang tradisjon innenfor en rekke fagfelt, ikke minst filosofien. Det bør også oppta litteraturlærerutdanningen (og lærerutdanningen for øvrig), ettersom dennes sammensetning skaper linjetyper som legger opp til visse subjektiviseringsprosesser som en utdannelse kan sies å være. Som påpekt tidligere, innebærer Deleuzes subjektfilosofi at subjektet selv ikke er organiserende prinsipp som subjektiviseringsprosessen kan føres tilbake til. Dette er en forestilling som utarbeides blant annet i *Empiricism and Subjectivity* (1991a), hvor Deleuze leser David Hume. Her oppfatter Deleuze at Humes spørsmål «How does the mind become human nature?» innebærer at sinnet (mind) ikke preeksisterer sitt innhold. Hume, ifølge Deleuze, gjorde det altså mulig å rokke ved det klassiske spørsmålet om å forklare alt ut ifra subjektet, slik den kartesianske tradisjonen legger opp til. Subjektet foreligger altså ikke, men blir til gjennom å være innvevd i virkelighetsproduksjonen.

I kapittel 3.0 viste sammensetningsbegrepet hvordan subjektivisering kan tenkes fra et institusjonelt perspektiv, hvor den fremtidige litteraturlærer er innvevd i den epistemiske kulturens ulike linjetyper. Hva innebærer det så å være innvevd i - og bli til sammen med - litteraturen? Gitt at litteraturen bevarer *livskrefter* som kan frisettes, gir litteraturen subjektet mulighet til å bli til med *livet selv*. Hva innebærer så livet selv? Det innebærer tidligere omtalte virtualitet bestående av *ren forskjellighet*, en kobling som også Deleuze gjør til(bake) til litteraturen: «What is an essence as revealed in the work of art? It is difference,

the absolute and ultimate Difference» (2008, s. 27). På den måten kan man både si at man blir til med litteraturen og at man blir til med livet, fordi *litteraturen er livet*; det er forskjelligheten som konstituerer dem begge. I den forbindelse er det interessant å påpeke Deleuze & Guattaris (1994, s. 173) karakteristik av affekt som menneskets ikke-menneskelige bliven som skaper nye, *forskjellige*, muligheter for å være. Da er det heller ikke urimelig at Rosi Braidotti (2012, s. 175) forstår affektivitet som tilbøyeligheten for forandring og transformasjon, nettopp til noe forskjellig. Det er slik subjektivering av den fremtidige litteraturlærer må forstås, som et transformerende møte med litteratur som skaper muligheter for forskjellige væremåter hvor transformasjonen behjelpes av litteraturens forskjellighet. Dette sier noe om hensiktsmessigheten av å være i befatning med litteratur som er fremmed, annerledes og merkelig, det vil si så forskjellig som mulig. Sagt med tidligere nevnte Skaftuns og Michelsens (2017) forståelse, skjer subjektivering av fremtidige litteraturlærere best i erfaringseksperimenter med litteratur som yter stor *motstand*, et poeng som for øvrig peker ytterligere i retning av en forestilling om litterær kvalitet.

5.3.1 Hva er litteraturlæreren i stand til? Kroppens kapasitet til å påvirke og å bli påvirket

Med Deleuzes affektforståelse dreier ikke subjektivering seg bare om *sinnets* bliven i møte med litteraturen. For like

viktig for subjektiveringingen, om ikke viktigere for Deleuze<sup>76</sup>, er *kroppen*. Det kroppslige har tradisjonelt sett blitt oversett eller underkommunisert i det fagdidaktiske landskapet, med fag som gymnastikk, kunst og håndverk og musikk som åpenbare unntak. Og selv om representanter for disse har forsøkt å påpeke at alt man gjør, på skolen og for øvrig, har en kroppslig dimensjon (se eksempelvis Østern & Engelsrud, 2015), har de foreløpig ikke oppnådd særlig gjennomslag i andre fag. Norsk- og litteraturdidaktikken er imidlertid en åpenbar kandidat, uten at kroppslige perspektiv på eksempelvis lesning i særlig grad blir tematisert, verken i litteraturdidaktisk forskning eller undervisning ved litteraturlærerutdanningen. Jon Smidt (2017) er likevel en av dem som påpeker det kroppslige og estetiske som én av seks norskfaglige dimensjoner:

Diskusjoner om skole og utdanning handler gjerne om utvikling av språk, begrep, kunnskap, tenkeevne - og sjeldnere om det som kunnskapen og danningen og kommunikasjonen og alt det andre er helt avhengig av: sansene, kroppen (Smidt, 2017, s. 86).

Smidts sitat er relevant, ikke bare fordi det representerer et kroppslig fokus fra litteraturdidaktisk hold, men også fordi det påpeker kroppens omgang med verden - gjennom sansene - som grunnleggende, primært, for det man i all hovedsak fokuserer på i diskusjoner om skole og utdanning (og litteraturundervisning), som dermed kan betraktes som sekundært. I en nordisk kontekst er det danske Thomas Illum Hansen som muligens har levert det mest substansielle bidraget til en

---

<sup>76</sup> Deleuze (1988, s. 18) understreker imidlertid at kroppsfokuset ikke innebærer en overordning av kroppen i relasjon til sinnet; de henger simpelthen sammen.

kroppslig orientert litteraturredidaktikk. Med sin *Kognitiv litteraturredidaktikk* (2011) trekker Illum Hansen linjer fra den kognitiv litteraturteorien<sup>77</sup> for å etablere et fenomenologisk perspektiv som fokuserer på subjektets kroppslige erfaring av å være i verden som utgangspunkt for litteraturarbeidet.

Også i denne avhandlingen fremtrer kroppen og sansene som helt sentrale i subjektivering av fremtidige litteraturlærere; ikke fordi subjektet erfarer verden og litteraturen med hele kroppen (fenomenologisk variant), men heller på grunn av litteraturens kraft til å konstituere subjektet gjennom å *transformere kroppens kapasitet til å påvirke og bli påvirket* gjennom sansning. For å utdype denne noe gåtefulle påstanden, må man se nærmere på Deleuzes (1988) forståelse av affektbegrepet:

Spinoza offers philosophers a new model: the body. He proposes to establish the body as a model: «We do not know what the body can do...» This declaration of ignorance is a provocation. We speak of consciousness and its decrees, of the will and its effects, of the thousand ways of moving the body, of dominating the body and the

---

<sup>77</sup> Kognitiv litteraturteori er et stort og mangfoldig felt, som blant annet ser til neurovitenskapen; eksempelvis om lesningen av en roman fremkaller en virkning i hjernen. Andre innenfor dette feltet inntar et mer helhetlig perspektiv som avviser en binær måte å tenke om kognisjon, hvor tenkning er noe det språklige (bevisste) intellektet bedriver, mens kroppen for øvrig og dennes evne til erkjennelse blir oversett (Jackson & Wold Sannerud, 2018 s. 65). Den finske litteraturviteren Sirkka Knuutila (2011) skriver eksempelvis om sin kroppslig-helhetlige teori: «[...] the new, nonreductionist theory assumes that, being primary, wordless knowing refers to a multisensory, emotional mode of processing knowledge side by side with the linguistic one» (s. 25). Som Knuutila påpeker, antar denne teorien at ord- eller språkløs viten refererer til en multisansende, følelsesmessig måte å prosessere kunnskap side om side ved en språklig.

passions - but we do not even know what a body can do (Deleuze, 1988, s. 18).

I sitatet lar Deleuze seg begeistre av Spinozas fokusforskyvning fra sinnet (det bevisste) til kroppen (det ubevisste) og impliserer med sin siste påstand et fruktbart spørsmål: Hva er kroppen i stand til? Dette er ikke bare et interessant spørsmål i Spinozas eller Deleuzes kontekst, men også litteraturlærerutdanningens, som primært synes opptatt av bevisstgjort kunnskap, manifestert i metaspråk, redgjorte handlinger etc. Videre i lesningen av Spinoza, påpeker Deleuze (1988, s. 27) at kroppen er en komposisjon av aktive og passive krefter som utgjør en gitt kapasitet til å påvirke og bli påvirket. Dette poenget utvider forståelsen av affekt, fra bare å være livskraft som bevares i litteraturen, til også å dreie seg om påvirkning i det livskraften blir frigjort; en påvirkning som kan transformere kroppens kapasitet til å bli påvirket (eksempelvis av litteratur, sine elever, medstudenter, kollegaer, omgivelser etc.) og kapasitet til å påvirke (eksempelvis litteratur, sine elever, medstudenter, kollegaer, omgivelser etc.)<sup>78</sup>.

Med dette supplementet til affektbegrepet, skjer det interessante nyanseringer med hensyn til forestillingen om subjektivering av fremtidige litteraturlærere, som så langt kan ha virket som en hvilken som helst bevegelse mot forskjellighet; en bevegelse hvor subjektet dessuten har virket relativt passivt. Det er nemlig ikke slik at all forskjellighet er like bra i denne sammenhengen, i den forstand at det ikke

---

<sup>78</sup> Utvidelsen innebærer også en forskyvning av «affekt» fra substantiv til verb («å påvirke», «to affect»), noe som understreker virkningen.

er likegyldig hva som skjer med kroppens kapasitet til påvirkning; målet er at den skal *økes*. En økning innebærer nemlig ekspansjon og dermed affirmasjon av *bliven*. Deleuze (1988, s. 113) påpeker dessuten at jo flere måter en kropp kan bli affektert på, jo mer kraft kan den senere besitte. Det innebærer at en økning også skaper et handlingsrom og handlingskraft for den enkelte, ettersom økning av kapasitet til påvirkning vil innebære en økning i kraft til å handle. Hvordan muliggjør man så en økning av den fremtidige litteraturlærers kapasitet til påvirkning? Deleuze skriver:

Now, from the viewpoint of an ethology of man, one needs first to distinguish between two sorts of affections: *actions*, which are explained by the nature of the affected individual, and which spring from the individual's essence; and *passions*, which are explained by something else, and which originate outside the individual. Hence the capacity for being affected is manifested as a *power of acting* insofar as it is assumed to be filled by active affections, but as *power of being acted upon* insofar as it is filled by passions (Deleuze, 1988, s. 27).

Som sitatet synliggjør, forstår Deleuze Spinozas tanker om påvirkning som en slags *etologi* om mennesket<sup>79</sup>, og skiller mellom to typer affekter: handlinger og følelser. Verdt å bemerke er at handlinger, som manifesterer seg som kraft til å handle (påvirke) er fundert (immanent) i individet selv,

---

<sup>79</sup> Studiet av dyr eller mennesker, ut ifra påvirkningene de er kapable til (til å påvirke og å bli påvirket), var utgangspunktet til det som i dag kalles etologi. Uexküll gjorde dette med en flått, og påpeker tre affekter som til sammen utgjør flåttens etogram (katalog): Det første er en påvirkning fra lyset som får flåtten til å klatre til toppen av en grein (som dermed påvirkes). Det andre har med påvirkning gjennom luktesansen som får flåtten til å falle ned på et dyr som passerer under grenen (som dermed påvirkes). Det tredje har med termologi å gjøre, ettersom flåtten oppsøker det varmeste stedet på dyret (som igjen påvirkes).

mens følelser, manifestert som kraft til å bli handlet (bli påvirket) er fundert i noe utenfor. Interessant er det å se hvilken rolle følelser spiller, i å øke kapasiteten til å bli påvirket, samtidig som det separerer individet fra kraften til å påvirke. I den forstand er følelser potensielt sett problematiske, selv om de likevel er viktige for å øke kapasiteten til å bli påvirket.

Deleuze påpeker videre at hvis man møter noe (en annen kropp) i erfaringen som ikke er i overenstemmelse med ens egen kapasitet, påvirkes individet med tristhetsfølelse som minsker kraften til å handle. Og motsatt, når man møter noe i overenstemmelse med ens egen kapasitet, påvirkes individet med glede som øker kraften til å handle. Hva «i overenstemmelse med egen kapasitet» betyr mer spesifikt er vanskelig å slå fast, men Deleuze hevder det dreier seg om å inngå i en *felles komposisjon* - en blokk av bliven (jf. orkidéen og vepsen i kapittel 2.0) - noe som igjen peker tilbake på viktigheten av å ikke inngå i et distansert forhold til litteraturen, men å koble seg på eller *bli ett med det man møter*. Tydelig er det også at glede og tilfredshet spiller en viktig rolle i å øke evnen til å bli påvirket på en slik måte at kraften til å handle øker<sup>80</sup>. Kanskje dreier dette seg om noe så banalt at litteraturarbeidet bør være artig og inspirerende? I så fall betyr det at «kosen» og «hyggen» Penne (2012) observerer og kritiserer kan ha avgjørende viktighet av subjektiverende proporsjoner.

---

<sup>80</sup> Deleuze (1988, s. 28) mener også at Spinozas *Etikk* er en «gledens etikk» som korresponderer med affirmasjon.

Selv om Spinozas/Deleuzes redegjørelse peker i retning av økning, er spørsmålet om hvordan man kan behjelpe en økning av kapasitet til påvirkning ikke mulig å svare generelt på. For som Spinoza påpeker, vet man aldri hva man er i stand til før man entrer et gitt møte, et gitt arrangement, en gitt kombinasjon. Da får man i så fall vite lite om hva en fremtidig litteraturlærer er i stand til - hvilken kraft han eller hun besitter - ved å på forhånd avgjøre hva slags litterær kompetanse, metaspråk, kunnskap eller tolkningsferdigheter som skal komme ut av eksamen, praksisperioder eller en lesning. Dette poenget fordrer heller at man gang på gang må eksperimentere med kapasiteten i gitte situasjoner, i møte med ulik litteratur<sup>81</sup>. Subjektivering som avtegner seg som utfall av slike erfaringseksperiment, dreier seg i så måte om en bevegelse i retning av *autonomi* for den fremtidige litteraturlærer. Dette er en autonomi som kan sies å være paradoksal, ettersom den oppnås ved å bli til og gå i ett med litteraturen og livet. Dette er muligens ikke så paradoksalt likevel, all den tid autonomi nettopp innebærer at man er forskjellig. Og som tidligere nevnt er det i det samme (litteraturen, livet) at man finner forskjelligheten. I så måte må man, *igjen og igjen*, møte litteratur slik at det samme kommer tilbake til seg selv som noe forskjellig for å besørge litteraturlærerbliven.

---

<sup>81</sup> Dette poenget peker for øvrig frem mot kapittel 7.0, som nettopp er viet litteraturundervisningssituasjonen.

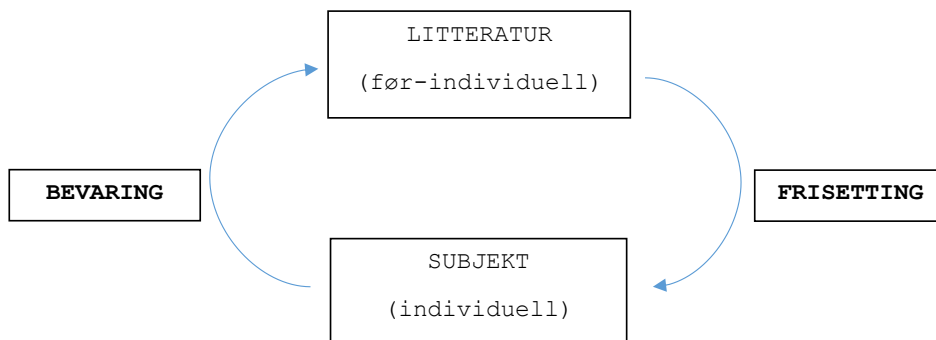


#### 5.4 Henimot en avslutning (og en sensibilitets- eller sansespiral)

Artikulasjonen av samspeilet mellom litteratur og subjekt fra et deleuziansk perspektiv genererer et lite mangfold av setninger, begreper og forståelser: «Å gå i ett med litteraturen/livet», «transformasjon av kroppens kapasitet til påvirkning», «affekt», «væremåte», «sansning» etc. Disse kan fremstå distanserte fra en konkret, praktisk litteraturlærerutdanningsvirkelighet, noe som verken vil være tilfredsstillende eller tilstrekkelig, all den tid avhandlingen insisterer på at den metafysiske dimensjonen nettopp alltid allerede er til stede i en slik virkelighet. Finnes det i så fall muligheter for å binde disse sammen i en klargjørende - og kanskje mer litteraturdidaktisk relevant - forståelse av litteraturlærerbliven, forstått som å bli til i møte med litteratur? Det følgende er et forsøk på en klargjørende oppsummering.

Man er i livet; man er i live, men det finnes ulike måter å være dette på, ulike væremåter. Å gå i ett med litteraturen - som også er livet, fordi affekter er bevarte livskrefter - innebærer at litteraturen tilbyr ytterligere nærvær til livet, en økt oppmerksomhet overfor det. Det må samtidig innebære at det er elementer, sammenhenger, stratifiseringer, linjer som også skaper et slags fravær til livet; alt som er livsfornektende og fremmedgjørende. Å gå i ett med livet er således en oppfordring til å *være tilstede i livet*, og ettersom dette er i kontinuerlig bliven, er det å gå i ett med livet selv å bli til (subjektiveres) med livet i sin kontinuerlige bliven.

Relasjonen mellom subjekt og liv kan betegnes som kroppslig, fordi de oppstår, opprettholdes og endres gjennom *sansene*. Det betyr at individets væremåte kan omtales gjennom individets kroppslig-sanselige kapasitet til påvirkning. Og hvis hensikten med denne relasjonen er å forsterke den, slik at man oppnår større grad av tilstedeværelse og oppmerksomhet overfor livet, kan økning av kroppens kapasitet til påvirkning bestemmes som *økning av sensibilitet*. Illustrasjonen nedenfor forsøker å si noe om denne helheten:



Illustrasjon av sensibilitetsspiral (sett i plan) av subjektiverende samspill mellom litteratur og leser.

Som illustrasjonen indikerer, utvikler samspillet mellom subjektet og litteraturen seg sirkulært; kunstneren (som også først er en leser) evner med utgangspunkt i sin sansning å bevare affekter, som så kan frisettes gjennom noen andres sansning. Leseren og kunstneren kan dermed sies å inngå i en allianse, besørget av litteraturens affekt; *kunstneren blir*

*det han skaper, leseren det han leser.* George Poulet (1969, s. 280) beskriver alliansen ved at litteraturen er en *sanseprotese* som setter leseren i stand til å sanse verden gjennom en annens bevissthet<sup>82</sup>. Hvis man eksempelvis leser en mengde forskjellig litteratur vil man altså kunne øke sin sensibilitet overfor livet gjennom å få en mengde ulike perspektiver på det. Selv om litteraturen dermed løftes frem som det primære, vil ikke frisettingen av affektene den bevarer oppnås av litteraturen alene; subjektiveringingen er ikke passiv. Den må også fremmes av subjektet selv. Karl Ove Knausgård (2017) omtale av Edvard Munchs «Kålåker» kan være eksemplifiserende:

Noen ganger er det umulig å si hvorfor og hvordan et kunstverk virker. Jeg kan stå overfor et maleri og bli fylt av følelser og tanker, åpenbart overført fra maleriet, men uten at det går an å tilbakeføre følelsene og tankene til det og for eksempel si at sorgen kom fra fargene, eller at lengselen kom fra penselstrøkene, eller at den plutselige innsikten om livets opphør lå i motivet. [...] Når jeg ser disse fargene og formene, som er så radikalt forenklet at de mer antyder et landskap enn representerer det, ser jeg døden, som om bildet vil forsone seg med døden, men at det finnes en rest av noe forferdelig igjen, og det forferdelige er det ukjente, at vi ikke vet hva som venter oss (Knausgård, 2017, s. 7).

Sitatet treffer noe av det som er hensikten med illustrasjonen ovenfor: Kunsten virker på grunn av det den bevarer; en virkning som likevel kan være vanskelig å tilbakeføre til kunsten. Det viktigste å påpeke her, er at virkningen på Knausgård (sorgen, lengselen og innsikten) ikke besørgeres av

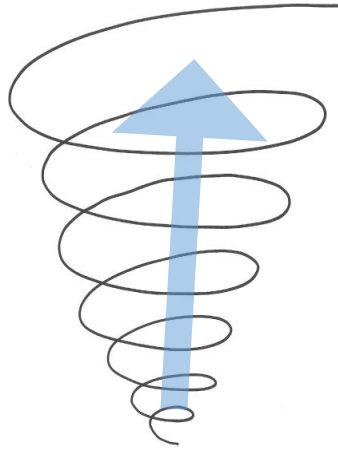
---

<sup>82</sup> Poulet påpeker at en annens bevissthet ikke er den historiske forfatterens bevissthet, men en slags innebygd bevissthet i verket.

kunstverket alene; den fordrer at Knausgård selv er åpen for (på)virkningen. Han er selv i gang med å utvikle en sensibilitet som gjør ham mottakelig for det mindre og nærmest umerkelige som kan frisettes. Dette understreker hvordan subjektivering fordrer et aktivt subjekt som faktisk lar seg subjektivere.

Vil ikke dette være i kontrast til tidligere beskrevne subjektivering? Gitt at subjektet ikke er organiserende prinsipp for sin egen bliven, kan riktignok ikke det å erfare være noe subjektet *gjør* (men heller noe som *skjer* med subjektet), men forestillingen om affekter som *før*-individuelle livskrefter levner likevel rom for det aktive subjektet. Dette er et poeng som allerede er innskrevet som et potensial hos Deleuze, ettersom affektene som bevares i litteraturen - krefter som også er bevart av et *forfatterssubjekt* i utgangspunktet - må frisettes av *noen*. Som nevnt ovenfor er dessuten økningen av kroppens kapasitet til påvirkning noe som også øker individets handlekraft. At den fremtidige litteraturlærer som subjekt ikke er organiserende prinsipp for en slik blivensprosess, slik Deleuze hevder, er altså ikke til hinder for at det likevel er aktivt i å skape en begivenhet som inngår i en slik prosess. Dette er et poeng som kan understøttes av Deleuzes egen lese måte, som alltid går ut på at han skaper noe nytt i lesningen av noe som allerede foreligger (jf. kapittel 2.0). Det fordrer åpenbart at Deleuze selv er et aktivt subjekt i sin subjektivering.

I og med at den sirkulære bevegelsen i illustrasjonen ovenfor åpner for en potensiell økning av sensibilitet, kan den videre illustreres som en kontinuerlig ekspanderende spiral:



Illustrasjon av sensibilitetsspiral (sett i oppriss) av subjektiverende samspill mellom litteratur og leser.

Den litteraturdidaktiske oppgaven litteraturlærerutdanneren står overfor er å starte opp, eller komme seg inn i den kontinuerlig ekspanderende sansespiralen, hvor den blivende litteraturlæreren forhåpentligvis åpner seg mer og mer for det bittelille og således blir en mindre og mindre litteraturlærer. I så måte kan målet med litteraturlærerens subjektivering sies å være å øke hans eller hennes evne til å ta innover seg verden. Dette vil ikke være et homogeniserende mål, ettersom det innebærer verden *i all sin forskjellighet*, enten det være seg i form av samfunnsmessige problemer, ideer, historier, skjebner, karakterer eller språklige nyanser. Det betyr at alt potensielt sett kan være noe å snakke om i litteraturundervisningen, noe som ikke ekskluderer et fagspesifikt fokus på begreper, metaspråk etc., og det kan godt tenkes at sanse- eller sensibilitetsspiralen vikler seg inn i en form for hermeneutisk spiral og en metaspråksspiral: Et begrep kan selvsagt få den fremtidige litteraturlærer til

å se mer, og det å tolke kan gi innsikt og erkjennelse som overskrider forståelse. I en institusjonell sammenheng blir imidlertid begrepet eller forståelsen gjerne endestasjonen med en eksamen eller analyseoppgave, slik at man *de facto* ikke oppnår å subjektivere den fremtidige litteraturlærer i form av å gjøre ham eller henne mer sensibel. Forståelsen oppnådd gjennom tolkning eller metaspråket manifestert i begreper kan dermed ha en instrumentell funksjon, underordnet målet om subjektivering som økt sensibilitet overfor verden, som sakte men sikkert vil kunne endre subjektets intuitive og umiddelbare omgang med verden.

Med ovennevnte illustrasjon blir det tydelig at det å bli til i erfaringseksperimentelle møter med litteratur er en kontinuerlig og langvarig prosess, hvis mulige utfall tilhører en uviss fremtid. Dette utfallet - kroppens kapasitet til påvirkning og økning av sensibilitet - kan i tillegg være noe umerkelig, spesielt der og da. Dette sier noe om at laboratoriemetaforikken kan være problematisk i denne sammenhengen, spesielt ettersom virkningen av ikke-metaforiske laboratorieeksperimenter vanligvis viser seg med det samme og kan føres opp i en redegjørende rapport. Verken dette kapitlet eller noe av det vi gjorde i lesesirkelen minner om en slik rapport, ettersom eventuelt resultat - litteraturlærerbliven - tilhører fremtiden. Man kan simpelthen ikke skrive en tilbakeskuende rapport om det som (muligens) skal skje. I metafysisk forstand kan eventuelle virkninger av laboratorieeksperimentene karakteriseres som fluktlinjer, både fordi de ikke er mulig å predeterminere og fordi de kan være umerkelig små. I den grad lesesirkelen kan kalles et laboratorium, har den bare *satt i gang* langtidsvarende eksperimenter som vi fortsatt ikke vet utfallet av, selv om

lesesirkelen er avsluttet. Når det likevel er lesesirkelen som har muliggjort denne tenkemåten, skapes likevel en fornemmelse av at den også har representert et mulighetsrom for subjektivering i møte med litteratur, selv om disse manifesterer seg i form av anelser, fornemmelser og følelser som stort sett synes utilgjengelige for bevisst kognisjon.

Vedheng: Om muligheten for å omtale utfallet av laboratorieeksperimentet som estetisk erfaring

Et viktig spørsmål med hensyn til kommunikasjonen av tenkingen som vokser ut av dette kapitlets artikulering av samspillet mellom litteratur og subjekt dreier seg om terminologi: Hvordan kan man omtale en subjektiverende erfaring som springer ut av møtet med litteraturen? Som et vedheng til kapitlet skal det pekes på muligheten for å omtale det mulige utfallet av møtet (laboratoriets erfaringseksperimenter) for *estetisk erfaring*<sup>83</sup>.

Innenfor filosofien finnes det en lang tradisjon for å forsøke å begrepsliggjøre møtet mellom litteraturen (kunsten) og subjektet gjennom forestillingen om den estetiske erfaring<sup>84</sup>. Flere har stilt seg spørsmålet om noe sanselig (som

---

<sup>83</sup> Dette underkapitlet kunne ha blitt plassert innunder avslutningskapitlet på grunn av sin drøftende karakter. Imidlertid henger det såpass sammen med – og vokser ut av – kapittel 5.0, at det heller er plassert i forlengelsen av det.

<sup>84</sup> Også utenfor filosofien (som i litteraturvitenskapen og i litteraturredaktikken) eksisterer en lang og mangfoldig tradisjon for å forstå samspillet mellom litteratur og leser, eksempelvis med hensyn til hva som skjer i møtet, hvor meningen er/skapes og den slags. Denne tradisjonen er for så vidt med i denne avhandlingen, men impliseres mer enn eksplisitteres på grunn av omfang og hensiktsmessighet. Samtidig er det åpenbart at avhandlingen, spesielt kapittel 5.0, kan sees som et bidrag til tradisjonen og enkelte av diskusjonene den fører.

litteratur) kan være anledning til å erfare noe som ikke er sanselig, altså om noe spesielt kan inntreffe i møtet. Dette oversanselige er ofte omtalt som «det skjønne», som stammer fra grekernes betegnelse *to kalon* som innebærer det som anses for å være verdifullt i seg selv; ikke bare verdifullt fordi man kan bruke det til å oppnå noe annet (Jørgensen, 2015, s. 329). Dette gir en ekstra dybde til begrepet «skjønnlitteratur», ikke bare fordi det betyr litteratur som har verdi i seg selv, men også fordi det betyr litteratur som tilbyr muligheten for en overskridelse av seg selv, over i noe oversanselig. Det er en flott forestilling, og i sterk kontrast til etablerte forestillinger om lesing av litteratur i litteraturlærerutdanningens molare linjetype. Samtidig er den problematisk sett i lys av Deleuzes blivensforestilling, fordi møtet mellom litteraturen og subjektet sees som potensielt transcenderende den empiriske virkeligheten. Som tidligere nevnt innebærer ikke den immanente blivensforestillingen noen overskridelse av det sanselige, ettersom det metafysiske alltid allerede er helt konkret til stede og tilgjengelig ved sansning, slik også erfaringen med *Parfy-meorgelet* understreker.

I den forbindelse er det mulig å se til Aleksander G. Baumgartens filosofiske estetikk som gjerne betraktes som opphavet til *estetikken* som fagfelt, som han selv omtalte som «[...] vitenskapen om den sanselige erkjennelse» (Baumgarten, 2008, s. 11). Dette er i seg selv en definisjon som er verdt å merke seg, av to grunner. For det første påpeker den at tilgangen til det estetiske alltid går gjennom det sanselige. Det man kan erfare i møte med litteraturen (eventuelt den subjektivering som kan inntreffe) er ikke fundert i noe oversanselig. I stedet for at Baumgarten ser for seg en



inndeling i det sanselige og det oversanselige, nyanserer han heller det sanselige gjennom det han omtaler som *sanselighetens flertydighet*. Baumgarten mener eksempelvis at den estetiske erfaringen har forbindelse til forstanden, noe som i og for seg gjør at den kan ha sitt utspring i et analytisk møte med litteratur, slik som vanligst er i litteraturlærerutdanningens molare linjetype. Men, den kan også være noe *mer*, for i tillegg utspringer den fra følelser, fornemmelser og anelser, og tilbyr derfor en sensitiv form for innsikt som ikke er mulig å oppnå gjennom ovennevnte analytiske møte. På den måten kan den sies å være affektiv, påkallende hele det kroppslig-sanselige samspillet. Med utgangspunkt i denne immanente forestillingen, omtaler Dorthe Jørgensen (2015) Baumgartens estetiske erfaring som en erfaring av *merbetydning*, hvor det altså skjer noe mer enn i en ren forstandsmessig sansning, uten at dette «mer» er noe oversanselig. Hva dette «mer» betyr, kan være så mangt, og i denne sammenhengen kan utvidelsen det innebærer betraktes i to ledd: 1) For det første er teksten i seg selv en lingvistisk struktur som kan erfares (meningsfullt) i analyse- og tolkningsarbeid. En erfaring av merbetydning, en estetisk erfaring, blir det imidlertid bare hvis det første leddet suppleres av et andre ledd: 2) Det skjer en (meningsfull) erfaring av en lingvistisk struktur som *også får betydning for hans eller hennes fremtid som litteraturlærer*. I sammenheng med sansning, dreier de to leddene seg om å se (eller lukte) mer (og mer), det vil si øke sin sensibilitet. Knausgård skriver:

[...] mye av det vi ser, ser vi fordi vi vet at det er der, ofte er det mer snakk om gjenkjennelse, en registrering som bekrefter noe allerede eksisterende i oss. Navn er en viktig del av det, så mye av det vi ser, ligger i navnet; det er et epletre, det er en alm, det er et kirsebærtre, det er en gran. Ser vi lenger på det, kan

vi kanskje komme under navnet og se det som et enestående, singulært tre og ikke bare en representant for sin kategori. Og kanskje kan vi til sist se hva det «er» i verden (Knausgård, 2017, s. 29).

Knausgård er inne på noe relevant med hensyn til denne sammenhengen, og supplerer på sett og vis det andre leddet slik at erfaringen av en lingvistisk struktur som også får betydning for den fremtidige litteraturlærer forutsetter en erfaring som kommer seg «under navnet», altså under den lingvistiske strukturen man kan gjenkjenne, eksempelvis med et faglig metaspråk. En erfaring av merbetydning må altså dreie seg om noe mer enn det man gjenkjenner ved hjelp av (meta)språklige kategorier.

Hvis estetisk erfaring skal kunne foreslås som et mulig begrep i en litteratutdidaktisk sammenheng, må det også påpekes at det er flere som nærmest avviser muligheten for et slikt begrep. Mikhail H. Mitias (1988) påpeker at disse i all hovedsak formulerer sine innvendinger innom to hovedkategorier: 1) Man kan ikke oppdage noe felles for det som gjerne blir omtalt som estetisk erfaring, og 2) erfaring kan ikke kobles til estetisk, fordi erfaring ikke er et ordinært objekt. Dette er reelle innvendinger, og kanskje er det gode grunner til at ingen innenfor det litteratutdidaktiske feltet har anvendt begrepet for å si noe om forholdet mellom litteraturen og leseren. Innvendingene kan imidlertid aksepteres og imøtekommes ved å hevde at den estetiske erfaring er en begivenhet, ikke noe objekt og alltid unik.

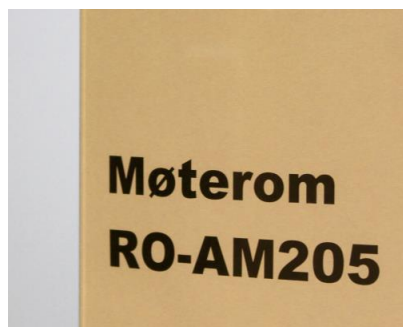
Hvis man betrakter den estetiske erfaringen som en begivenhet, hva er så det virtuelle som aktualiseres? I denne sammenhengen kan det være aktualiseringen av estetisk kvalitet

i kunstverket under estetisk persepsjon. Dette er et viktig poeng med hensyn til samspillet mellom litteraturen og subjektet, som nærmest synes intuitiv: Litteraturen har et *estetisk potensial som kan realiseres* av subjektet. I sammenheng med Deleuzes estetikk, må det estetiske kvalitetspotensialet bestemmes som affekt. Som påpekt i kapittel 2.0 kan det være problematisk å se aktualisering av det virtuelle som realisering av potensial. Grunnen for dette er at det virtuelle ikke er mindre reelt enn det aktuelle, og slik sett må ikke bruken av «realisering» forstås dithen at potensialet er mindre reelt.

Forståelsen av *aktualisering av det virtuelle som realisering av potensial*, kan Mitias (1988, s. 79) sies å utdype, i det han presenterer tre ledd som besørger den estetiske erfaring: 1) *Kjøretøy* (Vehicle) er objektet som inneholder det estetiske kvalitetspotensialet. Ettersom en erfaring ikke er et objekt (selv om det er en egen realitet), men en erfaring av noe, kan man ikke ha noen estetisk erfaring uten noe estetisk objekt (som litteratur). Mitias` andre ledd er 2) *affekter*. Dette er imidlertid et annet affektbegrep enn det deleuzianske, fordi det forstås som en mental, og dermed subjektiv, begivenhet. Det handler om at en person erfarer med utgangspunkt i den han er, det vil si de ideer, baner, verdier, begjær, håp osv. han har. Noe ved verket påvirker «meg» altså, fordi «jeg» er den «jeg» er (på nåværende tid og sted). Disse to affektforståelsene lar seg imidlertid kombinere i antakelsen om at litteraturen er bærer av affekter som kommer forut for subjektet og bidrar til subjektivering, samtidig som subjektet - dit det har kommet i sin subjektivering - bidrar til å bestemme hvor det skal videre. Slik sett blir kombinasjonen av disse affektbegrepene en

operasjonalisering av den plass det aktive subjekt kan sies å ha i sin egen subjektiveringsprosess.

Det tredje leddet hos Mitias er 3) *estetiske verdier*. Dette viser til selve muligheten for realiseringen av det estetiske kvalitetspotensialet som tilhører verket. Med hensyn til litteraturlærerbliven, må dette være selve litteraturlærerbliven som et resultat av affektens frisetting; tegningen av en mulig fluktlinje i nær eller fjern fremtid. Det tredje leddet er dermed det høyeste punktet i den estetiske erfaringen og det som det hele dreier seg om. De to første leddene kan dermed sies å muliggjøre det tredje. Interessant er det da å påpeke at det er det tredje leddet som i størst grad peker mot en kontekst, en sammenheng hvor kjøretøy og affekt overskrides og blir noe mer; realiseringen av potensialet er avhengig av *rette forhold*, som Mitias påpeker det. Men trengs så en spesifikk kontekst for å erfare estetisk hvis det estetiske potensialet er immanent i det estetiske objektet? For Deleuze er svaret entydig «ja», både fordi det trengs en kontekst hvor affektene frisettes og fordi man ikke vet hva kroppen er i stand til før man entrer *en gitt sammenheng* (jf. Spinoza). De rette forholdene må være forhold som ikke på forhånd utelukker noe av litteraturens estetiske potensial (affekter) og som heller legger til rette for å åpne teksten. Lesesirkelen, som en mulighet til å unngå predeterminerte mål om hva vi skal få ut av litteraturen - operasjonalisert i «alle har lest teksten» som eneste regel - representerer i så måte noe som kan sies å bidra til «rette forhold». Kontekstuelle forhold for litteraturundervisning blir for øvrig fokus i kapittel 7.0, når det fokuseres på litteraturundervisningssituasjonen.



Lesesirkelen møttes ved flere anledninger på møterom A205 på campus Rotvoll, NTNU. Hvorvidt det også ble et møterom av merbetydning er uvisst (Foto: Ola Harstad).

Som et relevant apropos, finner forestillingen om den estetiske erfaring som en erfaring av merbetydning, på sett og vis sin litteraturdidaktiske parallell i Jon Smidts (1989) begrep om *subjektiv relevans*. Smidt påpeker med dette begrepet at hvordan noens opplevelse av relevans ikke bare er knyttet til selve litteraturen, men noe større som både litteraturen og subjektet er en del av: «Bare det som oppleves relevant, kan få betydning for et menneske [...]» (Smidt, 1989, s. 33). Dette er et poeng man intuitivt kan si seg enig i; at litteraturarbeidet skal ha betydning for leseren er av aller største viktighet. Samtidig kan det nok tenkes at litteraturarbeidet kan få betydning uten at det oppleves som særlig relevant i selve undervisningssituasjonen<sup>85</sup>. Dette henger sammen med den fremtidsrettede og subjektiverende

---

<sup>85</sup> «Å gå i ett med livet» innebærer altså ikke nødvendigvis at den som gjør det opplever det slik selv, og dermed er i en slags flytsone, slik eksempelvis Csikszentmihalyi (1990) hevder.

funksjonen relevansen kan og må ha i sammenheng med litteraturlærerbliven, og noe som kan peke mot en utvidelse av Smidts begrep fra *subjektiv relevans* til *subjektiverende relevans*. Da får ikke bare litteraturundervisningen betydning for hvem «jeg» er, men hvem «jeg» blir, og blir også på den måten noe som kan inngå i den estetiske erfaring som en erfaring av merbetydning.

Den estetiske erfaring forstått som en erfaring av merbetydning har kanskje sin viktigste hensikt i å eksistere som forestilling om noe flott som kan oppstå i møtet mellom litteratur og subjekt. Det vil i så fall si at litteraturlærerutdanneren skal bruke litteraturundervisningen til å lete etter, eller forsøke å presse frem, slike erfaringer. Ikke bare fordi de umiddelbare og synlige variantene er sjeldne, men kanskje også fordi også disse er like avhengige av de mindre spektakulære. Erfaringen med *Parfymeorgelet* inntraff muligens fordi tankene nettopp var dreid mot kapasitet til påvirkning; undertegnede var i spiralen og alt ble lagt til rette av de mange små elementer. Dette kan bety at den estetiske erfaring som noe spektakulært er helt avhengig av det mindre spektakulære; små transformasjoner av oppmerksomhet, ubevisste prosesser etc.



## 6.0 Subjektiverende potensial i *Kosmos*

«Nu vil jeg fortælle om en anden oplevelse, og den er endnu mere mærkelig...» (Gombrowicz, 2012, s. 7).

Dette kapitlet har til hensikt å utdype hvordan litteraturen bevarer affekter som kan frisettes, gjennom en lesning av *Kosmos* (2012) av den polske forfatteren Witold Gombrowicz (1904-1969). *Kosmos* er et stykke litteratur som må sies å by på motstand; kanskje i større grad enn Deleuzes eksempler som ble trukket frem i forrige kapittel. Nettopp derfor er det relevant å se nærmere på det estetiske kvalitetspotensialet *Kosmos* kan sies å inneha, avgjørende for en mulig fremtidig estetisk erfaring. Det innebærer at det estetiske kvalitetspotensialet også må betraktes som det litteraturdidaktiske potensialet. *Kosmos* er ikke valgt som eksempel bare fordi det supplerer tidligere eksemplifisering, men også fordi den ble utgangspunktet for lesesirkelens foreløpige siste møte; et møte som det for øvrig vil bli eksemplifisert fra i neste kapittel.

### 6.1 Inn i mylderet

*Kosmos* kretser rundt en fortelling om to venner: Witold, som av ulike årsaker har dratt til Zakopane for å finne roen, og Fuks, som dukker opp på samme sted uten noen tilsynelatende grunn. De to ønsker å finne seg et passende pensjonat for sine bedrifter, og begynner derfor vandringen ut av byen, mot skogen og landet, og inn i det som for leseren fortøner seg som en mystisk, humoristisk og kaotisk roman. Dette gjør *Kosmos* lesverdig på mange vis, men også slitsom ettersom den «mangler» plot og tradisjonell spenningskurve; den beskriver



simpelthen et mylder av spor, hendelser, karakterer, intensjoner og misforståelser uten synlig eller rimelig sammenheng. Det betyr at det heller ikke er så enkelt å gi et adekvat handlingsreferat fra romanen, og det mest hensiktsmessige for å gi et inntrykk av den er derfor å presentere et lite utdrag. I dette utdraget forteller jeg-personen (Witold) om møtet mellom en kvinne og en mann på pensjonatet:

Endelig så jeg dem. Jeg blev helt paf. Han viste hende en tepotte. En tepotte. Hun sad på en stol ved bordet med et badehåndklæde om ryggen som et sjal. Han stod op iført vest, han havde en tepotte i hånden, og den viste han hende. Hun kiggede på tepotten. Sagde noget. Og han sagde noget. En tepotte. Jeg var forberedt på hvad som helst. Men ikke på en tepotte. Man må forstå, hvad det vil sige, at dråben får bageret til at flyde over. Hvad betyder «for meget»? Der kan godt opstå en overflod af virkelighed, så den svulmer op og ikke er til at holde ud. Efter alle de genstande, som jeg ikke engang kunne opregne, nåle, frøer, gråspurv, pind, vognstang, pen, citronskræl, pap etc., skorsten, prop, ridse, tagrende, hånd, kugler osv. osv. jordknolde, trådnet, ståltråd, seng, småsten, tandstikker, høne, afskalning, bugter, øer, nål og så videre og så videre og videre, i en uendelighed, så man bliveer overmæt, og nu denne tepotte, som en trold fra en æske, hverken fugl eller fisk, helt sin egen, gratis, som en luksus af uorden, en overdådighed af kaos. Nu var det nok. Min hals snørede sig sammen. Jeg kunne ikke sluge den. Kunne ikke klare det (Gombrowicz, 2012, s. 78).

Dette eksempelet er megetsigende for fortellingen. Rundt og i pensjonatet utenfor Zakopane, møtes ulike folk som diskuterer hverdagslige og ekstraordinære begivenheter, uten at det skjer noen tilsynelatende utvikling. Likevel fortøner det seg meget dramatisk. Et viktig moment er fortelleren, jeg-personen Witold, som åpenbart ikke er i stand til å skille mellom det leseren vil kunne mene er viktig fra det

som er mer uviktig, og slik sett en forteller som ikke synes i stand til å fortelle. Det er heller ikke fortellingen som er det mest interessante i *Kosmos*, men kanskje heller den *mise-en-scène* fortellingen foregår i. Dette er en verden som kan fortone seg som meningsløs, hvor fortelleren likevel er på jakt etter mening. Jakten synes imidlertid svært strevsom, ettersom verden både betegnes som en «overflod av virkelighet» og en «overdådighet af kaos»; slettes ikke enkel å navigere i. Dette synliggjør et viktig overordnet poeng vedrørende *Kosmos*' litteraturdidaktiske potensial til å produsere et blikk på vår egen verden: Hva hvis man ser dette som et trekk ved oss selv og vår egen verden, at vi selv er jaktende på mening i en (ontologisk sett) meningsløs verden?

Den polske Gobrowicz-forskeren Michal Pavel Markowski (2006, s. 101), påpeker at *Kosmos* bygger på paranoias prinsipp, hvor ingenting kan forlates uten relasjoner og alt må vise seg å ha en betydning. At jeg-personen er paranoid synes åpenbart, eksempelvis da han tillegger tekannen avgjørende betydning, kanskje likevel med god grunn. For i *Kosmos* er det meningsløse det relasjonsløse; verden består av et mylder av singulariteter, noe som gjør at det avgjørende er å skape relasjoner for å skape mening. Kanskje er det også dette vi selv bedriver i litteraturlærerutdanningen når vi søker å forstå, lære, utdanne eller måle. I *Kosmos* innebærer koblingene mellom de ulike singularitetene til dannelsen av sammenhenger, som videre kan karakteriseres som motiv i fortellingen. Et eksempel på et slikt er *det erotiske motivet*, som blant annet dreier seg om jeg-personens draging mot karakteren Lena (kvinnen i ovennevnte sitat) og munnen hennes. Dette er ikke et motiv som vil bli løftet frem i denne

sammenhengen, ettersom det heller fokuseres på det i *Kosmos* som bidrar til å generere slike motiv<sup>86</sup>.

## 6.2 Å lese *Kosmos* som filosofi

Det er ikke tilfeldig at *Kosmos* har dukket opp som potensielt litteraturvalg samtidig med arbeidet med Deleuzes blivensforestilling. Deleuze viser enkelte steder til Gombrowicz, til og med til *Kosmos*: «Som helten i *Cosmos* sier det, findes der altid for mange af de betegnende tegn» (Deleuze, 2017, s. 70). Deleuze vektlegger imidlertid dette når han ser *Kosmos* som en parallell til *Alice i eventyrland*, en parallell som primært oppstår på grunn av romanenes oppbygning i serier (nevnt i kapittel 3.0) og deres fokus på meningsdannelse. Det er interessante påpekninger av Deleuze, men han tematiserer ikke det som er viktigst i denne sammenhengen, som også er det mest påfallende ved *Kosmos*: Dens klare paralleller til Deleuzes egen blivensforestilling. Dette var også en viktig grunn for valget av boken til lesesirkelen, nettopp at den tilbyr den fremtidige litteraturlærer en litterær forestilling om en verden i kontinuerlig bliven, en verden som blir til gjennom at jeg-personen forsøker å skape mening.

Resultatet av denne forestillingen er en rik og heterogen roman, pekende i flere ulike retninger. Dette kan også sies å være for Gombrowiczs forfatterskap samlet sett, noe som

---

<sup>86</sup> Interessant nok utelukkes dette motivet altså fordi det ikke virker like relevant med hensyn til subjektivering av fremtidige litteraturlærere. Det betyr at vi likevel har et på forhånd bestemt litteraturdidaktisk behov, fundert i en forestilling om fremtiden (hvor affektene kan frisettes) som bidrar til en viss lukking av teksten. Dette kan indikere det vanskelige, om ikke umulige, med å skulle gå inn i arbeidet med litteratur uten forestillinger om hva som skal komme ut av arbeidet.

har ført til at gombrowiczologien primært har hatt oppmerksomheten mot den *intertekstualitet* som kan belyse det (Markowski, 2006, s. 254). Som kjent er intertekstualitet et begrep som gjerne tilskrives den bulgarske litteraturviteren Julia Kristeva, som vektlegger litteraturens komplekse forbindelser til annen litteratur. Disse vil også kunne være fruktbare å forfølge i en søken etter *Kosmos*' litteraturdidaktiske potensial, men den samme Markowski påpeker også at de underkommuniserer Gombrowicz som «metafysisk forfatter» og dermed den mer *filosofiske intertekstualitet* som kan belyse *Kosmos*. Det legges derfor til grunn en antakelse om at *Kosmos* kan leses som filosofi, noe som også aktualiserer Deleuzes poeng om at litteratur også er tenkning, om enn i en annen form enn filosofi. Selv var Gombrowicz en interessert leser av filosofi<sup>87</sup>, og det kan være grunn til å anta at han like mye inngår i en filosofisk - som litterær - dialog når han skriver *Kosmos*.

Selv om det er mulig å finne paralleller til Deleuzes bli-  
vnsforestilling, er det ingen grunn til å tro at Gombrowicz  
var noen utpreget Deleuze-leser, selv om Deleuze hadde vir-  
ket en god stund da Gombrowicz døde. Sistnevnte mente dess-  
uten at de eneste filosofiske verkene som er verdt å ta på  
alvor er *Væren og tid* (Heidegger) og *Væren og intet* (Sartre).  
Dette utelukker selvsagt ikke at det likevel skulle være noe  
deleuziansk ved bøkene hans, men med hensyn til koblingen i  
tenkningen mellom de to, går nok bevegelsen i større grad  
andre veien: Det er ikke Gombrowicz's litteratur som er

---

<sup>87</sup> Han har også skrevet filosofihistorieboken *A Guide to Philosophy in Six Hours and Fifteen Minutes* (2004).

deleuziansk, men heller Deleuzes filosofi som er gombrowiczsk. Relasjonen kan muligens dreie seg om det Mauro Carboni (2015) omtaler som en slags ubevisst «generasjonsaffinitet», men det er også mulig at Deleuze i større grad har lest (og begrepsliggjort bliven i møte med) Gombrowicz enn han synliggjør eksplisitt. Spekulasjoner om blivensforestillingens bliven er likevel ikke dette kapitlets hovedanliggende, som er å vise hvordan *Kosmos* kan sies å produsere en blivensforestilling som kan ha virkning på fremtidige litteraturlærere.

#### 6.2.1 En kosmogonisk fluktlinje

Selv om *Kosmos* kan være relevant litteratur for en mindre litteraturlærerbliven, er den ikke å forstå som mindre litteratur, i deleuziansk forstand. Mindre litteratur, i eksempelet Kafka, er subtil, stram og skrevet i en sober – nærmest kanselliliknende – stil. Det innebærer at en mindre litteratur etablerer, underbygger og viser frem en hel sammensetning, hvor det er de molare linjene som preger litteraturen<sup>88</sup>. Det er dette Deleuze & Guattari (1986, s. 16) impliserer når de skriver at en mindre litteratur ikke kommer fra et minoritetsspråk, men heller det en minoritet konstruerer *innenfor* et majoritært språk. Det som likevel gjør den mindre litteraturen mindre, er at den meget diskré også skaper og utnytter hulrom, sprekker og små meningsforskyvninger i sammensetningen. På den måten er det som om affektene, det vil si livskraftene som mindre litteratur bevarer, siver opp gjennom de molare lagene ved å skape en slags «stamming» i

---

<sup>88</sup> Et godt eksempel på dette er *Prosessen* (2007) av Kafka, som nærmest har tilsnittet til et byråkratisk fattet vedtak.

språket. Slik er det ikke med *Kosmos*, som verken kan kalles subtil eller diskre. Som et erkeeksempel på en høymodernistisk formestetikk som blander genrer og stiler, er den heller kaotisk og til tider voldsom i sin totale uforståelighet.

Hva innebærer det så å bli til (som mindre litteraturlærer) med *Kosmos*? Den viser ikke frem en hel sammensetning, kun *fluktlinjen* det kan virke som den pretenderer å være. I så måte er det som om det i *Kosmos* er «zoomet» inn på kun én av linjetypene i sammensetningen. Det betyr selvfølgelig ikke at den ikke forholder seg til - og er en del av - en større sammensetning; en sammensetning som fra et filosofisk-intertekstuelte perspektiv kan sies å bestå av ontologiske antakelser om verdens grunnleggende bestanddeler. *Kosmos* forsøker imidlertid å sprengre, transformere eller overskride en slik sammensetning, gjennom selv å flykte (innen)fra denne. Affektene bevart i *Kosmos* er dermed ikke noe som ligger skjult i sprekker og hulrom, men heller noe som er gjennomgående påtrengende, nettopp slik jeg-personen i fortellingen opplever det. *Kosmos* er derfor ikke mindre litteratur, men heller ikke større (som måtte bidra til en ytterligere segmentering av sammensetningens molare linjer). Samtidig er det noe stort, om ikke gigantisk, ved *Kosmos*, som synliggjør det store ved den bittelille fluktlinjen; det store som kan bli uendelig mye større enn enhver sammensetning som i utgangspunktet avføder den.

Med antakelsen om at Markowski påpeker et viktig poeng om Gombrowiczs filosofiske intertekstualitet, er det altså mulig å lese *Kosmos* som en forestilling om hvordan verden er, eller snarere blir. Med hensyn til tittelen blir det kanskje riktigere å si *kosmogonisk* forestilling fremfor filosofisk

eller ontologisk, som ikke bare sier hvordan verden er eller blir, men også hvordan den *har blitt til*. Ifølge en vanlig kosmogonisk (fra gresk: *kosmos* = verdensordning + *genesis* = skapelse) inndeling kan skapelsesberetninger deles inn i fem: Beretningen om at verden skapes 1) fra intet, 2) fra kaos, 3) fra kosmisk egg, 3) fra et par verdensforeldre, 4) gjennom en rekke begivenheter, 5) takket være en «jorddykker» (Bringsværd & Braarvig, 2000, s. 12). En av grunnene til at *Kosmos* har åpenbare paralleller til Deleuzes blivensforestilling, er den kosmogoniske forestillingen om at verden kontinuerlig blir til gjennom en ordning av kaos (2) og gjennom en rekke begivenheter (4). Begynnelsen på skapelsen eksisterer altså ikke, verken hos Gombrowicz eller Deleuze; den er alltid allerede i gang slik at verdensordningen og skapelsen skjer på samme tid. En stor forskjell mellom de to blivensforestillingene er det imidlertid viktig å bemerke, for mens Deleuzes blivensforestilling er ledsaget av en vitalistisk etikk og en livsbejaende fordring til å affirmere bliven, er Gombrowiczs kosmos langt mørkere. Det er kanskje derfor Krzysztof Stala (2012, s. 207) plasserer Gombrowicz i en pessimistisk-modernistisk tradisjon med T. S. Eliot, S. Beckett, A. Camus og J. P. Sartre, som vektlegger tomhetsfølelsen som rammer det moderne mennesket etter Guds død.

#### 6.2.2 Kosmos som ren forskjellighet - det virtuelle

En slik tomhet er mulig å fylle med noe; muligens nok en parallell til det som bedrives i litteraturlærerutdanningen, hvor fokus på litteraturens mening (tilgjengelig gjennom tolkning) kan sies å ha en oppdragende dimensjon som kan gi fremtidshåp. Hos Gombrowicz finnes imidlertid ingen helende

kraft, myte eller «epifani» som litteraturen kan frelse verden med, og det er dette som utgjør *Kosmos*' bunnløse mørke. Markowski (2006, s. 98) påpeker at *Kosmos* er en beretning om hvordan verden faller fra hverandre i småbiter under trykket fra det ubegripelige kosmos, som til tross for voldsomme anstrengelser ikke lar seg sette sammen i henhold til velkjente mønster, noe som fører til at verden er frarøvet sin mening; umenneskelig og smertefull. Når jeg-personen merker en overdådighet av kaos og overflod av virkelighet er det nettopp resultatet av verden som har falt fra hverandre; *kosmos har blitt nærværende*. Kanskje er det som et siste forsøk på motstand mot dette virvlende nærværet at verden må bygges på nytt, selv om dette aldri kan bli en lik eller «riktig» verden, sammenliknet med slik den var. Og det er dette, altså at *verden hele tiden faller fra hverandre*, som besørger dens bliven i gombrowiczsk forstand.

Markowski (2006, s. 65) mener dette er den viktigste tesen i Gombrowiczs tenkning, og vurderer dette primært som en (filosofisk) intertekstualitet til Heideggers forestilling om avdekning<sup>89</sup> (kosmos avdekkes). Det må også påpekes at denne tesen - om enn ikke kan kalles deleuziansk - også påkaller den deleuzianske forestillingen om det virtuelle eller ren forskjellighet (kaos) som hele tiden aktualiseres (ordnes). I kapittel 2.0 ble det påpekt at verden for Deleuze alltid møtes aktualisert, samtidig som den rene forskjelligheten likevel eksisterer på et virtuelt immanensplan iboende i verden. Gombrowiczs kosmos og verden kan nettopp ses som en parallell til disse, der kosmos er det virtuelle og verden

---

<sup>89</sup> Markowski er inne på noe. I så fall kan kosmos i *Kosmos* forstås som vøren.



er det aktualiserte. I så måte kan *Kosmos`* myldrete kaos sies å være et forsøk fra Gombrowiczs side på å produsere ren forskjellighet eller virtualitet, noe også ovennevnte vurdering av *Kosmos* som fluktlinje indikerer. Det er dette som gjør litteraturens affektivitet påtrengende i og med denne romanen: Den forsøker å stille leseren direkte overfor livet selv, den rene livskraft. Dette er også det som gjør at *Kosmos* byr på motstand for subjektet, som vanligvis har kosmos, den rene forskjelligheten, på avstand gjennom å befinne seg i en aktualisert verden, noenlunde stabil og håndterbar<sup>90</sup>.

### 6.3 Subjektivering som forstyrrelse av selvet

*Kosmos`* kosmogoni tilbyr ikke bare en forestilling om en verden i sin bliven, eller rettere sagt oppløsning, men også om hva slags subjekt som bebor en slik verden og hvordan dette subjektet kan forholde seg til den. Steinsholt & Ness (2016, s. 34) omtaler derfor treffende Gombrowiczs romaner som en «[...] annen trappeoppgang til selvet». Til denne metaforikken kan det legges til at dette verken er en opplyst eller hyggelig oppgang, for *Kosmos* er en potensielt sett forstyrrende fortelling. Markowski (2006, s. 225) hevder i den forbindelse at den mest effektive måten å forstyrre noens autonomi på er gjennom litteraturen, og at det som er sentralt hos Gombrowicz nettopp er forstyrrelsen som skjer før subjektet konstitueres, gjennom at det uferdige subjektet utsettes for ting det ikke er i stand til å håndtere.

---

<sup>90</sup> Omvendt kan man kanskje heller si at den motstand som verden vanligvis gir er borte, og at møtet med kosmos innebærer for lite motstand.

Markowski har videre en forestilling om hva slags subjekt som gjør inntog med Gombrowiczs litteratur:

[...] ett exproprierat, tankspritt, vacklande, syndigt, skamset, bedövat uttråkat subjekt - med andra ord utsatt för världens obegripliga upptåg och en svart, kosmisk ström [...] (Markowski, 2006, s. 34).

Dette er altså ikke et subjekt som underkaster verden sin vilje og oppfatning, men et subjekt som avkrever mening fra en meningsløs verden. Slik sett er det mulig å si at Gombrowicz skriver frem en type subjektivitet som ikke behøver på forhånd bestemte referansepunkter, men som heller navigerer i livets «sorte malstrøm». La oss anta at Markowski, Steinholt & Ness påpeker noe viktig ved Gombrowiczs subjektfilosofi; hvordan kan man si at denne formen for subjektivitet påkalles i og med *Kosmos*?

#### 6.3.1 *Kosmos* som kriminalroman: Interpretosis og forståelse

I *Kosmos* påkalles denne formen for subjektivering gjennom måten subjektet forholder seg til verden gjennom tolkning og meningsdannelse. Dette skjer for det første i og med jegerpersonens iherdige forsøk på å håndtere det meningsløse gjennom å skape relasjoner. For det andre - som også er mest relevant i denne sammenhengen - blir også leseren potensielt subjektivert gjennom å bli diagnostisert for sitt behov for å tolke mening inn i (en meningsløs) verden. Tolkning og mening må i denne sammenhengen knyttes til relasjoner mellom ulike singulariteter som man har for vane å sette i sammenheng. Slike sammenhenger kan være formen på en fortelling, en genre, etc., som også skaper forventninger til en forståelig eller tolkbar fortelling.

Gombrowicz klusser imidlertid med leserens forventninger, gjennom først å skrive *Kosmos* som en kriminalroman som etterhvert viser seg ikke å være en kriminalroman. I *Dagboken 1959-1969* påpeker også Gombrowicz om *Kosmos*:

Denne boken vil jeg gjerne kalle «en roman om å skape virkelighet». Og ettersom kriminalromanen er nettopp dette - et forsøk på å organisere kaos - så har *Kosmos* litt av kriminalromanens form (Gombrowicz, 2013b, s. 336).

At Gombrowiczs ordning av kaos skjer ved bruk av kriminalfortellingens form, blir tydelig allerede i det Witold og Fuks starter vandringen ut av Zakopane, og den første i en serie av merkelige hendelser inntreffer:

Der mellom grenene var der noget, der skilte sig ud - noget isoleret og fremmed, omend utydeligt... og det havde min kammerat også fået øje på. - En gråspurv. - Hmm. Det var en gråspurv. En gråspurv, der hang i et stykke ståltråd. En hængt gråspurv. Med hovedet på skrå og åbent næb. Den hang i et tyndt stykke ståltråd, der var viklet rundt om en gren. Ejendommelig. En hængt fugl. En hængt gråspurv. Det skreg av excentriskhed og ledte tankerne hen på den menneskehånd, der var trængt herind i krattet - men hvem var det? Hvem havde hængt den, hvorfor, hvad kunne grunden være? (Gombrowicz, 2012, s. 8).

I sitatet synliggjøres krimgenren: En forbrytelse, et åsted og spor, som gjennom nøye åstedsgranskning munner ut i spørsmål som: Hvem er morderen? Med hvilket motiv? Senere, i det de to ankommer pensjonatet, gjennomføres både avhør og spekulasjoner, som igjen produserer tolkninger om sammenheng og

mening bak det som har skjedd. Kan man finne mening og sammenheng gjennom å tolke, forstå eller forklare? I *Kosmos* finnes ingen løsning på mysteriet med den hengte spurven, ei heller den hengte katten eller hengte presten som også dukker opp etterhvert. Jeg-personens draging mot Lena får for øvrig heller ingen forløsende utgang. Slik sett er Gombrowicz svar «nei», et svar som gir gjenklang i Deleuzes og Guattaris (2013) begrep om interpretosis: Man innbiller seg at det finnes en løsning å tolke seg frem til om de ulike mysterier, gåter og forbrytelser i verden; man skaper orden og tror (og kanskje håper) den kaotiske og inhumane verdenen man befinner seg i allerede er ordnet og human.

Hvis det finnes en forbryter i *Kosmos*, er det dermed ikke bare jeg-personen, men også leseren, hvis forbrytelse er fornektelsen av egen lidelse (interpretosis), med «symptomer» som behov for mening, helhetsfølelse og tilgang til verden gjennom tolkning. Gombrowicz konfronterer altså leseren med dette og utfordrer ham til å tenke hinsides sine «forbryterske» tenkevaner. I dette ligger det åpenbart en subjektiverende impuls som potensielt sett kan endre kroppens kapasitet til påvirkning, fordi det griper inn i den intuitive og umiddelbare omgang med litteraturen og verden for øvrig; en omgang som kan bli en ganske annen enn om man ikke er klar over sin interpretosis. Gombrowicz måte å bruke kriminalromanens form, «lurer» på sett og vis leseren i så måte, i det den spiller på et velkjent genreskjema. Leserens vil kunne forvente en sakte opprulling av mysteriet som til slutt ender med en løsning. Når dette kjente genreskjemaet opptrer på en mer uvant måte - som til og med virker subversivt på kriminalgenren - får det en *underliggjørende* effekt,

hvor det samme kommer tilbake til seg selv som noe forskjellig. Underliggjøringen gjelder ikke bare kriminalgenren, men også forståelsen fordi mysteriet med den hengte spurven, katten eller presten simpelthen ikke kan forstås.

### 6.3.2 Form som urkraft: Repetisjonen

Helt fremtredende i *Kosmos* er seriene. Disse manifesterer seg gjerne i form av lange oppramsinger av opphengte dyr, kvinnemunner og annet og mindre oppsiktsvekkende, egnet til å fremstille mylderet av singulariteter som ikke i utgangspunktet står i noen meningsfull sammenheng med hverandre. Med slike serier blir leseren imidlertid vitne til den forsøksvise skapningen av sammenheng, og slik sett bliven i form av meningsdannelse. Noe av det viktigste ved en serie er at den innebærer repetisjon. I *Kosmos* blir dette tydelig når enkelte serieelement (som kvinnemunn) også gjentas i ulike oppramsinger, slik at det til slutt dannes en serie av kvinnemunner, en serie av opphengte dyr etc. Mads Claudi (2010, s. 70) påpeker nettopp repetisjonen som noe av det mest grunnleggende ved litteraturen, og hevder effekten av dem ofte er en understrekning av det som gjentas som sentralt. Det er treffende for *Kosmos*, fordi gjentakelsen blir tilsynelatende påpekninger av noe viktig. Det er imidlertid grunn til å hevde at Gombrowicz gjør dette for å stille spørsmålstegn ved hvorfor det er slik at man velger ut noe som viktig (og dermed noe som mindre viktig): Hvorfor produseres virkeligheten i akkurat disse seriene? Dette gjør han gjennom å tvinge leseren til å akseptere at det som kan synes som uviktige elementer, som tekannen, heller synes avgjørende viktig. Slik gis leseren mulighet til se sin egen

verden på en annen måte og bli oppmerksom på dennes kontingente karakter; den kunne alltid vært annerledes. Slik sett ansporer *Kosmos* subjektet til aktivt å bidra til sin egen (og verdens) subjektivering.

I deleuziansk forstand bidrar virkelighetsproduksjonens sirkulære temporalitet til at repetisjonen aldri kun er en repetisjon av det samme, men en repetisjon der det samme kommer tilbake til seg selv som noe forskjellig, slik at det skapes en forskjellig likhet (jf. Peters, 2017). Det er altså forskjelligheten som repeteres. Og med et slikt blikk kan Gombrowiczs repetisjoner ses som manifestasjonen av det selvproduserende *Kosmos*. Repetisjonen er også en viktig bestanddel i ovennevnte underliggjøring. Dette gjelder generelt, at leseren gis mulighet til å se det vante på en uvant måte fordi det samme (vante) nettopp kommer tilbake til seg selv som noe forskjellig (uvant). I *Kosmos* kan denne underliggjøringen sies mer spesifikt å være preget av et ubehag, knyttet til det kaotiske, uhåndterlige og inhumane kosmos. Markowski (2006, s. 54) mener at den spesifikke underliggjøringen i *Kosmos* kan karakteriseres som en *hjem søking*, slik at leseren får en følelse av hjemløshet i sitt eget hjem. Det er et interessant poeng, ettersom en slik underliggjøring også kan betraktes som virkelighetsproduksjon av *subjektiverende art*. I så fall må «hjem» forstås som «selv», slik at underliggjøringen skaper en følelse av ikke å være seg selv. Det samme, eksempelvis genreskjemaet over kriminalromanen, returnerer i *Kosmos*, men som noe helt forskjellig. Og ettersom genreskjemaet ikke bare eksisterer som språk og struktur i *litteraturen*, men også som tentative *forventninger hos leseren*, har hjem søkingen nettopp en potensiell subjektiverende virkning: Å erfare å være hjemløs i sitt eget hjem – å føle at

man ikke er seg selv - innebærer simpelthen at man er et subjekt i bliven; en bliven påført subjektet av et forstyrrende element. Kan det ha vært dette som gjorde tidligere nevnte lesesirkeldeltaker sint og fortvilet?

Repetisjonen som produserer virkelighet i *Kosmos*, er altså knyttet til form. Og for Gombrowicz finnes formen overalt og i alt; *form er urkraft*, som han hevder i *Dagboken 1953-1958* (2013a, s. 348). Det er helt åpenbart med hensyn til eksperimenteringen med kriminalromanens form, men også formen på subjektets forståelse og omgang med verden. Det selvproduserende kosmos kan i den forbindelse forstås som formingen av form (i formens problemformasjonsregister). For Gombrowicz er nettopp det avgjørende å flykte fra formen (spesielt den polske formen) og det er slik man må møte *Kosmos*: Som en fluktlinje som forsøker å unnslippe formen. Dette har for ham både med litteratur og subjektivering å gjøre:

Å være menneske betyr aldri å være seg selv - ettersom formen vi åpenbarer oss i oppstår mellom oss og de andre menneskene, den tvinges på oss [...] vi blir «skapt» av de andre, utenfra ...»  
(Gombrowicz, 2013a, s. 13).

Med dette sitatet bygger Gombrowicz opp om Deleuzes subjekt-filosofi, som innebærer at subjektet er innvevd i alt og alle, men at det også alltid finnes (forhåpentligvis, vil vel Gombrowicz si) et immanent potensial som kan affirmeres *innenfra*.

#### 6.4 Betragtninger omkring *Kosmos*' litteraturdidaktiske potensial

Dette kapitlet har synliggjort *Kosmos*' potensielle nytteverdi, det vil si dens immanente estetiske kvalitetspotensial (affekter), som kan realiseres i en estetisk erfaring som bidrar til subjektivering av fremtidige litteraturlærere. Et presserende spørsmål som umiddelbart melder seg, er om studentene virkelig trenger - og om det er bra for dem - å lese noe såpass mørkt og «meningsløst» som denne romanen. Riktignok kan det tenkes at subjektivering dreier seg om å bli nærværende livet (jf. kapittel 5.0), men kan det tenkes at *Kosmos* blir for nærværende? Kanskje bør de heller møte noe som skaper fremtidshåp og optimisme? Og om det ikke skal være banalt oppbyggelig, kan det ikke i det minste være noe som er noenlunde forståelig?

*Kosmos* byr på motstand; ikke bare gjennom sin mørke meningsløshet, men også sin form. Og tar man Gombrowicz på alvor vedrørende form, kan det tenkes at litteraturlærerutdanningen bør dreie oppmerksomheten mer mot form. Ikke bare fordi form former litteraturen man befatter seg med, men også vår omgang med litteraturen og derigjennom oss selv. Som litteraturlærerutdanner er det derfor nærliggende å se for seg at *Kosmos* er en roman som kan egne seg som objekt for litteraturdidaktisk tenkning, fordi den nettopp inviterer den fremtidige litteraturlærer til å anlegge et metaperspektiv på sin egen bliven i møte med litteratur, det vil si formingen av form på ulike vis. Spesielt gjelder dette med hensyn til formingen av mening, forståelse og tolkning, hvorved *Kosmos* aktualiserer spørsmål som: Hva er mening? Finnes meningen i tekstene og verden omkring oss? Kan den tolkes frem? Hvordan skapes mening? Er det mulig å forstå noe fullt



ut? Er det mulig å forstå i det hele tatt? Dette er spørsmål som inngår i det som tidligere er omtalt som litteraturlærerutdanningens problemformasjonsregister, men som det ikke er så enkelt å diskutere abstrahert. Slik sett er det avgjørende at man møter noe (en form) som tvinger spørsmålene frem. At *Kosmos* kanskje provoserer med sine «manglende» sammenheng eller plot er i den forbindelse positivt, fordi det blir mulig å unngå å ta stilling til dens uforståelighet.

*Kosmos*' form klusser med leserens forventninger til en forståelig tekst, og potensielt sett med leseren som subjekt. Som tidligere nevnt, dreier mye av litteraturundervisningen i litteraturlærerutdanningens molare linjetype seg om å forstå, slik at man blir litteraturlærer gjennom å forstå mer og mer. Innenfor en slik logikk må formen man møter være noenlunde gjenkjennelig. *Kosmos* viser imidlertid at noe alltid unnslipper forståelsen, og at det ikke er mulig å forstå fullt ut. Gombrowicz går enda lengre, og virker ikke til å ville bli forstått i det hele tatt. I så måte kan det virke som han vil støtte Sontag (2009), som påpeker at et fokus på å forstå innholdet handler om å få kontroll på, og temme, kunsten.

Gombrowicz forsøker å komme seg ut av formen ved å tegne en fluktlinje og skape en roman som stiller leseren overfor den rene forskjellighet av livskrefter; hvor subjektet stilles overfor livet selv, og forstår intet. Livskreftene er ikke forståelige, fordi de ikke er kontrollerbare, men de kan samtidig være subjektiverende mot noe forskjellig. Det må imidlertid påpekes at den eventuelle rene forskjellighet som aktualiseres i og med *Kosmos*, ikke lenger kan være livet selv, men derimot livet selv tematisert. Fluktlinjen av ren

forskjellighet den muligens en gang var er allerede fanget og tilbakeført i det som gjør at man kan gjenkjenne den og eksempelvis kaller det «høymodernisme»<sup>91</sup>, med kjente modernistiske trekk som at fortellingen fortelles fra en partikulær bevissthet (og ikke en allvitende forfatter) og andre typiske tradisjonsbrudd (Andersen, 2009, s. 62). Gombrowicz ønske om, og forsøk på, å tegne en fluktlinje er likevel interessant, litteraturdidaktisk sett; det åpner opp for å tenke seg at utvikling som litteraturlærer er å flykte fra alle mulige former.

I den forbindelse er det interessant å bemerke at Gombrowicz har viet litteraturlesningen som foregår ved høyere utdanning noe oppmerksomhet, noe som fremkommer av det provoserende spørsmålet: «Hvor mye skade har ikke universitetene gjort gjennom å overbevise studentene om at man kan forholde seg til kunsten på en vitenskapelig måte?» (Gombrowicz, 2013b, s. 34). Hvis man i et øyeblikk lar seg rive med av dette oppviglerske utsagnet, kan det tilføyes at lesing som grunnleggende ferdighet har dannet seg et bilde av lesningen, kalt «lesing», som fullstendig forhindrer folk fra å lese. For med lesestrategiene og målefokuset som avfødtes av dette ferdighetsfokuset skapes en snever forestilling om hva man kan gjøre med litteratur, hvor det eneste målet er å forstå innholdet. I en mer nøktern og avhandlingsverdig problematisering av lesing som grunnleggende ferdighet, vil også et formfokus være hensiktsmessig, både fordi ferdighetstenk-

---

<sup>91</sup> I så fall har *Kosmos* blitt transformert fra en gang å være en roman som skaper virkelighet, til å bli en roman som nå representerer denne skapte virkeligheten.

ningen kan ses som en form uten innhold, i form av skjematisk lesestrategier som skal kunne brukes uavhengig av den enkelte tekst man arbeider med (for å forstå sistnevntes innhold), og fordi et formfokus vil kunne supplere dette innholdsfokusset. Dette vil også kunne suppleres fra et deleuziansk ståsted, hvor form ses som noe inessensielt, det vil si noe som ikke har noen egen væren. Dette betyr ikke at formen ikke finnes, men at den ikke har noen ontologisk substans og heller er å betrakte som en kvasieksistens. Den er en virkning av et innhold, og ikke noen årsak, som det heter i *Meningens Logik* (2017). Dette betyr at man ikke kan ha noen litteraturredidaktikk som baserer seg på generell form ved litteratur, slik som narratologi. Ikke bare fordi det enkelte litterære forelegget har noe unik som alltid allerede unnslipper det generiske, men også fordi dette (unike eller generiske) potensialet alltid må realiseres i en gitt litteraturundervisningssituasjon.

## 7.0 Litteraturundervisningssituasjonen som *jam* hvor man *improviserer* over litteraturen

Fra et deleuziansk perspektiv påpeker Jason Wallin (2013, s. 200) at utdanning på alle nivå må bli langt mer sensitiv overfor det singulære ved det pedagogiske livet. Det synes som en rimelig vurdering, all den tid Deleuzes tenkning alltid vokser ut av noe singulært, som eksempelvis ett bestemt litterært forelegg. Det er imidlertid ikke bare litteraturen eller annet kunnskapsinnhold som kan betraktes som «det singulære ved det pedagogiske livet». Og med hensyn til skapningen av problemet om litteraturlærerens bliven synes også litteraturundervisningssituasjonen å peke seg ut; som tidligere nevnt vet man ikke hva kroppen er i stand til før den entrer en gitt situasjon (jf. Spinoza), og det er i situasjonen at litteraturens estetiske kvalitetspotensial (affekter) kan realiseres (frisettes) som subjektivering. Situasjonen synes dermed såpass sentral at den må regnes som et element inngående i litteraturlærerutdanningens problemformasjonsregister, i tillegg til institusjonen, litteraturen og subjektet.

I *Sannhet og metode* karakteriserer Hans-Georg Gadamer det å bli bevisst situasjonen som en særlig vanskelig oppgave:

Begrepet om en situasjon innebærer jo at den ikke er noe vi står overfor, og at vi derfor ikke kan ha noen gjenstandsmessig viten om den. Man står i situasjonen, man befinner seg alltid allerede i den, og det er derfor aldri mulig å klargjøre den fullt ut (Gadamer, 2010, s. 340).

Dette er et viktig poeng som muligens innebærer umuligheten av å konseptualisere en litteraturundervisningssituasjon;

man forstår den ikke før man befinner seg i den, og selv da er den ikke mulig å forstå fullt ut. Hvis man mer spesifikt ser videre til en litteraturundervisningssituasjon, er denne også uhyre kompleks; tar opp i seg, ikke bare ulike linjer i den epistemiske kulturen, men også alle immanente muligheter i samspillet mellom litteratur og subjekt. Litteraturundervisningssituasjonen er simpelthen noe som motsetter seg en presis definisjon. Hvordan kan man så imøtekomme Wallins oppfordring og bidra blant litteraturlærerutdannere til en økt sensitivitet overfor litteraturundervisningssituasjonen som singularitet? Mulig er det å belyse sider ved den, og selv foreslår han (2013, s. 203) å gjennomtenke pedagogikken ved å se til *improvisatoriske praksiser*, noe dette kapitlet vil følge opp.

I en vid pedagogisk sammenheng er det først og fremst den pedagogiske filosofien som har befattet seg med improvisasjon, og derigjennom oppnådd å vektlegge det unike ved enhver undervisningssituasjon (se eksempelvis Steinsholt & Sommerro, 2006; Karlsen, 2003). Dette kapitlet kobler seg på denne tradisjonen, som skal få virke inn på tenkning omkring litteraturundervisningssituasjonen. Ikke bare fordi det virker som en spennende og mulig kobling, men også fordi lese-sirkelens praksis - med sitt «manglende» fokus på utfallet - hadde noe improvisatorisk ved seg; ble ikke samtalene til som improvisasjoner over litteraturen? Virkningen går også andre veien, slik at den pedagogisk-filosofiske improvisasjonstenkningen - som i liten grad vokser ut av spesifikke skolefaglige sfærer - suppleres fra litteraturdidaktisk hold. Dette gjøres gjennom å tenke om litteraturundervisningssituasjonen som *jam*.

Jambegrepet er ikke anvendt innen pedagogisk tenkning i særlig grad, og kan bidra til å artikulere, ikke bare en type improvisatorisk *praksis* som kan oppstå i en rekke ulike situasjoner, men altså en bestemt type improvisatorisk *situasjon* (jam). I så måte er det mulig å karakterisere begrepsliggjøringen av jam som en affirmasjon av visse improvisatoriske sider ved litteraturundervisningen. Fra et deleuziansk perspektiv må det kunne hevdes at enhver situasjon alltid allerede vil ha noe improvisatorisk ved seg, uansett hvor planlagt, (mål)styrt eller rigid den måtte være; noe unnslipper alltid<sup>92</sup>. Det betyr at (litteratur)læreren alltid vil ha et visst handlingsrom til å utøve skjønn, ikke bare i rommet som oppstår som et resultat av møtet mellom levende mennesker, men også der en kunnskapskomponent gjør seg gjeldende (Brumo, Dahl & Fodstad, 2017, s. 77): I lærerens møte med en læreplan, elevenes møte med en skriveoppgave eller begges møte med et litterært forelegg eksisterer det et mangfold av valgmuligheter, oppåpnende for et improvisatorisk rom hvor man ikke bare kan, men *må* improvisere. Stacy Dezutter (2011, s. 27) påpeker i den forbindelse at lærerutdannere må hjelpe sine studenter å forstå at læreryrket er grunnleggende improvisatorisk; en påstand som kan utvides i denne sammenhengen ved å hevde at litteraturlærerutdanneren må hjelpe den fremtidige litteraturlæreren til å erkjenne at all litteraturundervisning er grunnleggende improvisatorisk. Ikke minst på grunn av litteraturens affektive mulighetspotensial; hvem vet hva som kan oppstå i og med livskreftenes frislipp?

---

<sup>92</sup> Dette er relativt etablert innsikt innenfor den pedagogisk-filosofiske improvisasjonstradisjonen.

Undertegnede har skrevet frem et deleuziansk jambegrep tidligere (Harstad, 2017), men da som en måte å tenke om forskningsmetode, ikke som et begrep om undervisningssituasjonen. Det sistnevnte har imidlertid Anne Pässila, Allan Owens og Maiju Pulkki gjort, i artikkelen «Learning jam» (2016). Dette gjør forfatterne verken med utgangspunkt i litteraturundervisning eller Deleuzes filosofi, men en type kunst-basert pedagogikk og forskning. Resultatet er forestillingen om en læringsjam som en bestemt måte å organisere rom, tid og mennesker på. I denne sammenhengen betraktes jamsituasjonen fra et metafysisk perspektiv og karakteriseres likegodt som et spesifikt *tidrom*, organiserende for virkelighetsproduksjon. Som påpekt i kapittel 2.0, er ikke tid og rom adskilt i virkelighetsproduksjonen, men virker alltid sammen. Videre skjer ikke menneskelig aktivitet i tidrommet, men er noe som åpner og konstituerer det, i og med aktiviteten selv (Schatzki, 2013, s. 23). I jammen er denne aktiviteten en slags kollektiv improvisasjon; hva slags tidrom åpnes og konstitueres i og med denne aktiviteten? Hva er en jam?

### 7.1 Fra jazz og *Kosmos* til tenkning om litteraturundervisningssituasjonen

Som i mye av den pedagogisk-filosofiske improvisasjonsteningen for øvrig, ses det i fremskrivingen av dette jambegrepet til musikken og spesielt jazzen. Det er det to grunner til: For det første har jammen en sentral plass i musikken - og spesielt jazzen - for utviklingen av musikere. For det andre har undertegnede erfaring som musiker (slagverker), og har gang på gang erfart hva det vil si å jamme og improvisere. Det vil ikke bli henvist til denne erfaringen i særlig grad, men den nevnes fordi den har vært avgjørende for idéen

om å skrive frem et jambegrep, kanskje også for å sette i gang lesesirkelen i utgangspunktet.

Fra et liknende utgangspunkt som dette kapitlet foreslår Bruce Ellis Benson følgende definisjon om improvisasjon:

To improvise is to rework something that already exists (that is, "conveniently on hand") and thus transform it into something that both has connections to what it once was but now has a new identity (Benson, 2003, s. 45).

Dette er en forståelse av improvisasjon som kommuniserer godt med Deleuzes forestilling om hvordan det nye alltid vokser ut av det gamle, og er også en definisjon som blir utgangspunktet for å skrive frem jam-begrepet. Da må man legge til at det å jamme er å improvisere slik Benson påpeker, *i et fellesskap*. Dette vil innebære at jammen blir noe mer, fordi ytterligere kompleksitet legges til den allerede komplekse improvisasjon, blant annet fordi ulike «utøvere» vil bidra på ulike vis.

Nå er det ikke slik at forestillinger om improvisasjon kun tilhører eller inntreffer med jazzen eller musikkens domene for øvrig. Improvisasjon brukes innenfor en rekke kunstarter, og er dessuten et allmennmenneskelig fenomen som aktualiseres på en rekke ulike måter i det man skal foreta mindre eller større valg. Kjetil Steinsholt og Henning Sommerro (2006, s. 11) påpeker at improvisasjon som begrep har røtter tilbake til antikken, hvor Aristoteles påpeker den som en tidlig fase av produktive aktiviteter, viktig for utviklingen av dramaet som kunstform. Det er en viktig påpekning, ikke bare fordi det sier noe om at mennesket «alltid» har vært oppmerksom på det å improvisere og at improvisasjon



dermed kanskje også er noe grunnleggende ved det å være menneske, men også fordi poenget synliggjør betydningen av improvisasjon for utviklingen av kunsten. I den grad (litteratur)undervisning kan omtales som kunst, og improvisasjon er viktig i utviklingen av kunst, kan man hevde at improvisatorisk omgang med litteratur nettopp er viktig for å bli litteraturlærer (kunstner).

«Jam» eller «jam-session» er ikke noe entydig, og også innenfor jazzen kan det dreie seg om oppåpningen av en rekke ulike tidrom; fra jammer som vektlegger den såkalte frie improvisasjonen til jammer som i større grad tar utgangspunkt i en kjent låt som det jammes over og hvor improvisasjonen primært dreier seg om å fylle inn. Ifølge leksikonforståelsen (og egen erfaring) kan uansett jammen forstås som en uformell sammenkomst for jazzmusikere, som også til tider blir en del av det mer offisielle jazzbildet (Stendahl, 2016). Leksikonet hevder videre at jammen foregår for musikernes egen fornøyles skyld, noe som er delvis riktig. Jammens nytteverdi handler like mye om det å utvikle seg, prøve ut nye ting, se hva som fungerer, eksperimentere og legge grunnlaget for mer ferdige produkter, slik Aristoteles påpekte. Uansett hva den eventuelle nytteverdien består i for øvrig, dreier jammen seg i stor grad om å improvisere uten at komposisjonen foreligger på forhånd; den blir til i jammen. Eller som Steinsholt & Sommerro påpeker, «[...] kunnen og gjøren utfoldes på en og samme tid» (2006, s. 19). Dette synes treffende for måten vi arbeidet på i lesesirkelen, som handlet om å komponere et møte mellom litteraturen og leserne som ikke var predeterminert. I et større bilde er det også mulig å se jazzens fleksible og uformelle «utdanningssystem», slik Paul Berliner beskriver det i *Thinking in*

jazz (1994), som en parallell til måten det er tenkt om lesesirkelen i relasjon til litteraturlærerutdanningen som epistemisk kultur. Berliner vektlegger jammen som en viktig plass for læring gjennom møter med musikken og andre musikere, der mentorer (folk med mer erfaring) skaper en atmosfære som innebærer synet at studenten og læreren er involvert i en pågående prosess der utviklingen og utvekslingen er en sak de har til felles.<sup>93</sup> Å se på litteraturundervisning som en situasjon som oppstår fordi litteraturlærerutdanner og student har litteraturen til felles, fordrer at alle - inkludert mentoren - er åpne for å utvikle seg og at det faktisk er derfor man er der i utgangspunktet. Helt konkret vil denne åpenheten måtte innebære selv å ta risiko, eksempelvis i form av å prøve ut sin egen forståelse i møte med litteratur, sammen med studentene.

Samtidig som jazzen og undertegnedes erfaring som musiker bidrar til å skape bakgrunnen og idéen til kapitlet, er skriveingen av det i større grad fundert i erfaring fra lesesirkelen. Som tidligere nevnt vil det også bli eksemplifisert fra lesesirkelens samtale om *Kosmos*<sup>94</sup>. Grunnen til dette er tidligere nevnte motstand *Kosmos* byr på, som inviterer leseren til forsøksvis å finne de ulike innganger og dører som kan åpne teksten (Jf. Skaftun og Michelsen, 2017) for å frisette affektene den har bevart (jf. Deleuze). I møte med *Kosmos* må man simpelthen være utprøvende og ekspe-

---

<sup>93</sup> Dette avsnittet er hentet og omskrevet fra tidligere nevnte jamartikkel (Harstad, 2017).

<sup>94</sup> Igjen må det minnes om at heller ikke dette kapitlet ikke tilbyr analyse av en faktisk jam hvor det improviseres over *Kosmos*; heller har denne situasjonen tvunget frem tenkning som her skrives frem.

rimiterende, ikke bare med de ulike innganger til litteraturen, men også med hva man selv er i stand til. Et sitat fra tidligere nevnte lesesirkeldeltaker «Britt» som både ble sint og irritert kan illustrere motstanden:

Britt: Jeg har en følelse av at du ikke får svar på ting, på en måte, og det som, jeg leser vanligvis veldig fort og nå har jeg hatt eksamen og såne ting så jeg skulle lese noen timer i går, og hadde noen timer før jeg skulle hit i dag, tenkte at jeg skulle prøve å komme meg gjennom den boka, og det var en utfordring fordi det var ikke sånn som med en bok der du på en måte kommer inn i handlinga og så kommer du sånn inn i det at du må bare lese, det er sånn det bruker å være, men off, blir forvirra og du vet ikke hva du holder på å lese og, hvorfor står det der, jeg tror ikke alltid at det har betydning at det står der.

Sitatet er megetsigende, og viser tydelig motstanden *Kosmos* har ytt «Britts» leseprosess, som vanligvis går «veldig fort». I den forbindelse er det interessant å påpeke at motstand ikke bare behøver å dreie seg om vanskelige ord eller betydninger, men også om en forlengelse av selve leseprosessen. I dette tilfellet er forlengelsen noe som yter motstand i form av inngripen i et ellers travelt liv, eksempelvis bestående av eksamen; et liv hvor litteraturen primært ser ut til å være noe med spennende handling man gjør seg fort ferdig med. I beste fall er dette eksempel på en student som synliggjør en relativt ny erfaring med vanskelig, fremmed og annerledes litteratur som potensielt sett endrer hennes syn på hva litteratur er og kan være<sup>95</sup>. Uansett påpeker hun at *Kosmos* ikke er en bok hvor man kommer inn i

---

<sup>95</sup> I «verste» fall er sitatet en forklaring om hvorfor hun ikke har lest *Kosmos* ferdig. Ettersom lesesirkelen var et frivillig tilbud, er det selvsagt helt legitimt.

en handling som fører leseren fra start til slutt. Slike bøker har ofte én hovedinngang og -utgang, men med *Kosmos* er det flere man må prøve. Kort sagt er det mulig å si at *Kosmos* inviterer til en jam hvor man må improvisere<sup>96</sup>.

7.1.1 Affirmasjonen av visse sider ved jam og improvisasjon

Improvisatorisk litteraturundervisning kan være problematisk, risikofull og vanskelig, nettopp fordi man ikke på forhånd vet hvor man skal<sup>97</sup>. Det er også derfor Geir Karlsen (2006, s. 239) påpeker at improvisasjon i undervisning ofte oppfattes som «et nødvendig onde», det vil si noe man gjør når man blir tvunget til det fordi ting ikke går etter planen. Karlsen mener videre at en slik oppfatning bygger på en «teknisk rasjonalitet» som fordrer en «forutsigelsesteknologi», hvor alt skal planlegges og tenkes ut på forhånd med utgangspunkt i predeterminerte læringsmål og kriterier. I en slik verden – som godt kan ses som en operasjonalisering av tidligere nevnte globale utdanningsnivå, som peker i retning av undervisning og utdanning som forsøker å kontrollere utfall og minimere risiko – er selvfølgelig ikke det improvisatoriske et ønskelig element. Lærerne som likevel mestrer de uønskede situasjonene, blir ifølge Karlsen (2006, s. 240) romantiserte og mystifiserte gjennom anekdoter som implise-

---

<sup>96</sup> Tanken om litteraturundervisning som jam er ikke helt ukjent for Skaftun. Undertegnede har selv blitt invitert med på en jam over litteraturteori i forbindelse med et masterseminar for norskstudenter. Denne seansen var viktig for idéen til dette kapitlet.

<sup>97</sup> Dette kan selvsagt diskuteres; er det i det hele tatt mulig å gjøre noe som helst uten en forestilling om fremtiden? Selv om man ikke vet hvor man skal, manifestert i et mål, kan/må man ha en eller annen form for anelse om dette.

rer «essensen» av god undervisning, samtidig som improvisasjonen selv forblir noe dunkelt, liggende utenfor rammen av utdanning, som en disiplin som ikke kan læres.

I den forbindelse må det innrømmes, ikke uten en viss motvilje, at idéen om et jambegrep først var fundert i en relativt romantiserende, idylliserende og naiv forestilling om hvordan man kan skape litteraturundervisningssituasjoner *hvor man er i nuet, i et oppløftende samspill med andre som både virker frigjørende og nyskapende, uavhengig av det som allerede måtte eksistere; hvor den enkeltes originalitet og autonomi får fritt spillerom, muliggjort av frigjøringen fra pensum, emnebeskrivelser og eksamen og alt det i den epistemiske kulturen som står i veien for det kreative og skapende.* I det hele tatt en litteraturundervisning som på ganske spektakulært vis subjektiverer den fremtidige litteraturlæreren. Vi så muligens eksempler i lesesirkelen som til nød kan brukes til å tenke noe i denne retningen<sup>98</sup>, men det mest påfallende var heller at litteraturundervisningssituasjonene som dukket opp var utpreget dagligdagse, vanepregede, kjente og repeterende. Samtalene var dessuten til forveksling like de som ellers kan foregå i litteraturlærerutdanningen for øvrig. Oftere var det altså tale om en jam over en kjent standardlåt med improvisatorisk fyll enn det var frijazz. Situasjonene som oppstod var heller ikke spesielt preget av en høyere form for felles meningsskaping eller *flyt*, ettersom de like ofte ble drevet fremover av en form for konkurranse mellom deltakerne og dessuten gjerne

---

<sup>98</sup> Som når vi snakket om hvordan lesesirkelens samspill hadde bidratt til å løfte lesningen av litteraturen på nye måter, eller når en av deltakerne helt åpenbart fikk ny innsikt gjennom samtalene.

endte opp med å havarere eller aldri helt komme i gang. Lesesirkelen hadde igjen tvunget frem tenkning, om enn på en annen måte enn det man kunne forestille (eller ønske) seg på forhånd<sup>99</sup>.

Dette brutale møtet med en høyst ordinær virkelighet førte til en vurdering om å forkaste hele idéen om å skrive frem et jambegrep som en del av skapningen av problemet om litteraturlærerens bliven. Når nå muligheten likevel gripes er ikke det bare for å løfte frem ordinære, kjedelige eller til og med problematiske sider ved improvisatorisk jam, men også for å supplere og utfordre en del av de romantiserende forestillingene undertegnede på ingen måte har vært alene om å inneha. Innenfor improvisasjonsteori og pedagogisk filosofi som eksplisitt artikulterer improvisasjon, er ofte sistnevnte innhyllet i romantiserende forestillinger (Steinsholt, 2006; Peters, 2017). Det kan man også hevde om noe av den pedagogiske filosofien som i tillegg er fundert i Deleuzes blivensforestilling. Ovennevnte Wallin (2013, s. 204) vektlegger eksempelvis hvordan improvisasjonen unnviker enhver form for vane og repetisjon, og vektlegger således improvisasjonen som en form for metafysisk frigjøring. Også tidligere nevnte Julie Allan (2013), med sine educational performances, understreker det som er annerledes, det kreative og nærmest garantert vellykkede i skapningen av noe helt nytt<sup>100</sup>. Deleuzes filosofi kan altså føde romantiske

---

<sup>99</sup> Det er selvfølgelig mulig likevel å se for seg at noe spektakulært kan inntreffe i jammen. Det er også mulig at dette kan observeres på et eller annet vis.

<sup>100</sup> Selv om Allan verken omtaler improvisasjon eller jam eksplisitt, gjør hennes performative «ting-skjer-her-og-nå-fokus» det relevant å nevne hennes tenkning i denne sammenhengen.

forestillinger om kreative undervisningssituasjoner. Slike forestillinger er ikke problematiske *i seg selv*, og heller er de på sett og vis ikke en helt urimelig konsekvens av å tenke med Deleuze, tatt i betraktning hans vektlegging av produksjonen av det nye, det upredeterminerbare ved fremtiden eller hans relativt romantiske syn på samspillet mellom litteraturen og subjektet («livskrefter som frisettes»).

I denne sammenhengen må romantiske forestillinger omkring improvisasjon likevel påpekes som problematiske: For det første er det forestillinger i konflikt med erfaring fra lesesirkelen, som vanskelig kan skrives frem og legitimeres med utgangspunkt i denne. For det andre oppstår det et teoretisk problem, ettersom forestillingene gjerne inngår i en kritikk av det bestående, hvorpå improvisasjonen blir det som skal omvelte hegemoniet som kritiseres. Wallin (2013, s. 203) påpeker eksempelvis at pedagogikken kan omtenkes parallelt med improvisasjon fordi sistnevnte markerer en avstand fra instrumentell tenkning. I den forbindelse er det viktig å minne om at Deleuzes blivensforetelling ikke nødvendigvis lar seg kombinere med kritikk. Et kritisk-romantisk-revolusjonært perspektiv kan derfor heller erstattes med et affirmerende perspektiv, som innbefatter det avgjørende med å ha en sammensetning – også med en molar linjetype som godt kan være instrumentell – å befinne seg innenfor, også når det skal improviseres i jammen.

7.1.2 Bliven som jam og å komme seg inn i bliven ved å jamme

Å fundere et (også mindre romantiserede) jambegrep i Deleuzes filosofi er godt mulig, ettersom jammen allerede kan sies å

være immanent i blivensforestillingen<sup>101</sup>. Med dette menes at selve virkelighetsproduksjonen kan betraktes som improvisatorisk; *bliven er en jam*. Dette er også noe improvisasjonsteoretiker Gary Peters kan sies å påpeke i *Improvising Improvisation*: «Deleuze`s explication of repetition and difference unwaveringly hits the bull`s eye when it comes to the essential principles of improvised practice» (2017, s. 61). Dette overordnede poenget, om at improvisasjon er en repetisjon hvor det samme kommer tilbake til seg selv som noe forskjellig, kan ikke bare sies å være belysende for situasjonsperspektivet som anlegges i dette kapitlet, men også for tidligere fremskrevne institusjonelle perspektiv (kap 3.0). Med hensyn til institusjonsperspektivet kan man hevde at litteraturlærerbliven improviseres i samspillet mellom de tre ulike linjetypene i den epistemiske kulturen, hvor opprettelsen av lesesirkelen i den molekylære linjetypen kan forstås som inngående i, og som et resultat av, denne improvisasjonen. Opprettelsen av lesesirkelen repeterer mange elementer fra den molare linjetypen (litteratur, samtaler, teorier, praksiser), men på en slik måte at de likevel blir noe forskjellig i og med situasjonene som oppstår i lesesirkelen.

Dette er en forskjellighet som kan sies å være et resultat av ovennevnte handlingsrom som situasjonen åpner opp. Dette er imidlertid ikke bare et handlingsrom for profesjonell skjønnsutøvelse (jf. Brumo, Dahl & Fodstad, 2017), men også

---

<sup>101</sup> Et morsomt apropos: Kenn Mouritzen (2015) beskriver Deleuze som en «[...] åben lærer, der jammende med begreperne på en såvel meget let og direkte som forpliktende måde [...]» (s. 11).



et metafysisk handlings(tid)rom for subjektivering. I kapittel 5.0 ble den estetiske erfaring karakterisert som en paradoksal begivenhet; som både skjer med oss og som vi bidrar til. Å forstå bliven som jam, knytter seg primært til det første leddet, ettersom forståelsen vektlegger det improvisatoriske ved de før-individuelle livskreftene som uansett repeterer forskjellighet, eksempelvis i form av subjektivering. Det andre leddet leder imidlertid i større grad over til situasjonen, hvor subjektet gis handlingsrom til å være mer eller mindre improvisatorisk og bidra til sin egen subjektivering. Hva skal man så bruke et slik handlingsrom til?

Med hensyn til den preskriptive dimensjonen av blivensforestillingen er det avgjørende å bidra til å affirmere verden i sin bliven. Da er det interessant å påpeke at Peters, denne gangen i *The Philosophy of Improvisation*, fremholder en improvisatorisk praksis: «[...] that takes on the responsibility to repeat the same in such a way that each and every repetition makes a difference» (2009, s. 143). Hvis repetisjonen av forskjellighet ikke bare er noe som skjer, men også noe man gjør (i en situasjon), er det heller ikke besynderlig at lesesirkeljammen tar i bruk velkjente, dagligdagse og lite spektakulære måter å forholde seg til litteratur på. Nedenfor følger et eksempel fra omlag femten minutter ut i samtalen om *Kosmos*:

Stian: Det er jo liksom et poeng, bare med det, på det språklige nivået og, måten han, hvordan tankene kommer frem, altså i motsetning til at alt er veldig velformulert, det er jo ofte ikke det når du selv tenker, om hva som helst. Ola: Har du noe eksempel? Eh, skal vi se, når jeg ser tidligere i boka er det kanskje mindre av det, men etterhvert så er det veldig mye sånn, det var for

eksempel en setning, uten noe punktum, som gikk over en side. Mot slutten av boka da, hvor han bare ramser opp substantiv egentlig.

I sitatet er det (minst) to repetisjoner av noe som allerede foreligger i litteraturlærerutdanningens molare linjetype. For det første er det forestillingen om litteratur som representasjon av verden, som kommer til uttrykk når «Stian» sammenlikner det språklige nivået i *Kosmos* slik det er når man selv tenker. I så måte poengterer «Stian» hvordan *Kosmos* er virkelighetsnær eller virkelighetsbeskrivende. Undertegnede bidrar selv til en repetisjon av en forestilling om litteraturlærerutdannerens rolle som innebærer å ta på seg å stille oppfølgingsspørsmål («Har du noe eksempel?»). Dette er heller ikke hvilket som helst oppfølgingsspørsmål, men et spørsmål helt sentralt i den molare linjetypens faglighet som alltid søker å forankre argumenter om litteratur i litteraturen selv. Rent metafysisk er dette et unikt sitat produsert i en unik situasjon, noe som gjør at det som produseres er forskjellighet. Gitt ovenfor nevnte forståelse av Deleuze og Peters blir spørsmålet: Hvordan kan man benytte situasjonens handlingsrom subjektiverende, ikke bare til å produsere forskjellighet, men *en forskjellighet som også utgjør en forskjell* (for den fremtidige litteraturlærer)? Dette er imidlertid et spørsmål som vanskelig lar seg besvare. Det er eksempelvis umulig å vite om «Britts» erfaring av *Kosmos* som annerledes, motstandsgivende litteratur, faktisk endrer synet på litteratur; også helt bokstavelig: Endrer «Britts» måte å sanse på. Fra et blivensperspektiv er altså spørsmålet problematisk, ettersom det fokuserer på en fremtid (endestasjon) man vanskelig kan vite noe om.

I den forbindelse kan det minnes om at det er arbeidet og prosessen som er det viktige i jammen og improvisasjonen; å være *i mellomrommet*, også temporalt<sup>102</sup>. Dette står i kontrast til *fremføringen* av et ferdig komponert verk, hvor det heller er *produktet* som er det viktige. Denne forskjellen kan ikke bare ses som en parallell til forskjellen mellom varen og bliven, eller forskjellen mellom litteraturundervisning fundert i et eksternt mål og fundert i litteraturen selv; den peker også tilbake til forskjellen mellom de to ulike kunstsynene utdypet i kapittel 5.0, mellom kunst som mimesis eller representasjon av virkelighet og kunst som noe som har virkning og dermed er produsent av virkelighet. Kunstsynene kan igjen virke tilbake slik at fremføring blir å forstå som en tolkning av noe som allerede finnes komponert, mens improvisasjonen sørger for at noe skapes og komponeres samtidig som det blir spilt. Det innebærer at når man bedriver undervisning hvor man tolker en tekst, fremfører man på sett og vis en betydning som allerede ligger inne i verket, mens når man improviserer over det, skapes noe med utgangspunkt i verket.

Dette er en forenklet dikotomi som både kan og bør problematiseres. Benson (2003, s. 9) mener, uavhengig om man tolker eller lar teksten virke, at *lesingen* allerede er performativ fordi det kun er i leseakten at litteraturen virkelig eksisterer (da den blir et verk). Da blir det i så fall tydelig at også tolkning vil innebære at tolkeren (performer) legger til/skaper noe i tolkningsprosessen. I tillegg eksisterer

---

<sup>102</sup> Det spatiale mellomrommet ble i større grad vektlagt i kapittel 3.0, hvor lesesirkelen betraktes som innenfor og utenfor den ordinære litteraturlærerutdanningen eller i sprekker og hulrom i sistnevntes molare linjetype.

det jo også, som tidligere nevnt, tolkningsbegrep som vektlegger tolkerens skapende bidrag i tolkningsprosessen. I tillegg til at dette uansett vil kunne oppstå i den enkeltes leseprosess, vil også situasjonen hvor man lar tolkningen møte andre tolkninger også måtte innebære improvisasjon. En reell forskjell ligger imidlertid i fokuset på hva som er hensikten, for i tolkningen er det på et eller annet vis å frembringe verkets betydning, mens det i improvisasjonen er frembringelsen i seg selv<sup>103</sup>.

Når det er problematisk å stille ovennevnte spørsmål («Hvordan kan man benytte situasjonens handlingsrom, ikke bare til å produsere forskjellighet, men *en forskjellighet som også utgjør en forskjell* (for den fremtidige litteraturlærer)?»), er det fristende heller å spørre om begynnelsen: «Hvordan starter man jammen?» Dette er også et stort spørsmål, men hvis jammen alltid befinner seg i bliven – i mellomtidrommet – problematiseres ikke bare fremtiden og en ikke-eksisterende endestasjon, men også opphav eller begynnelse. Peters skriver i den forbindelse om improvisasjonens begynnelse: «The beginning is not the start of the work but the *choice* of a way into that which has *certainly* already started»

---

<sup>103</sup> De ulike dikotomiske elementene ovenfor åpner opp for å bli samlet i det Steinsholt og Sommerro (2006, s. 15) anser som to ulike estetikker: «Vi får en forestilling om en fullkommen estetikk som viser seg gjennom forestillingen om musikk og scenekunst som seriøst arbeid, og som står hevet over en ufullkommen estetikk knyttet til improvisasjon» (s. 15). Dette er treffende, ikke bare for Deleuzes estetikk som er ufullkommen fordi alltid noe unnslipper, men også for lesesirkeljammen; det virket ofte som det «seriøse arbeidet» i den epistemiske kulturen, knyttet til ordinære emner og eksamen, som nettopp leder frem til noe fullkomment, var «hevet over» det ufullkomne vi bedrev i lesesirkelen. Dette manifesterte seg eksempelvis ved at studentene prioriterte bort lesesirkelarbeidet til fordel for det ordinære studiet.

(2017, s. 25). Dette er et poeng som viser hvordan den singulære undervisningssituasjonen likevel alltid er en del av noe større (og ikke bare en utdanningsinstitusjon) man på et eller annet vis må koble seg på. Poenget påkaller også Deleuzes (2002, s. 71) forestilling om begynnelsen for enhver kunstnerisk prosess, noe han skriver frem med utgangspunkt i den britiske maleren Francis Bacon. Her hevder han at det er en feiltakelse å tro at en maler arbeider med en hvit overflate, et tomt lerret; lerretet er aldri tomt, men fullt av bilder og forestillinger som maleren har med seg. Det å male blir dermed heller å ta bort enn å fylle; bestemme hva som er til hinder og hva som er til hjelp. En slik bestemmelse viser videre til spillet mellom klisjéen og muligheten, som alltid inngår i en immanent relasjon: Muligheten (for det nye) er allerede innskrevet i klisjéen (det gamle). Deleuzes og Peters poeng bidrar til å binde situasjonen som jam sammen med bliven som jam: Litteraturundervisningssituasjonens begynnelse er en fortsettelse av en større blivensprosess; *det handler om å komme seg inn i det som alltid allerede er i gang* (Peters), *på en slik måte at man finner de mulighetene som allerede eksisterer som et potensial* (Deleuze). Spørsmålet som må stilles for utnyttelse av situasjonens handlingsrom er dermed verken knyttet til jammens utfall eller begynnelse, men til det større den allerede er en del av: Hvordan skal man komme seg inn, og i hva? Hva er det som er i gang? Hva er «maleriet før maleriet» i jammen? Hvilke muligheter eksisterer?

I forbindelse med litteraturlærerutdanning kan det være hensiktsmessig å henvise til Jon Skjeseth (1989), som påpeker at en av de nødvendige forutsetningene for skole og utdanning er at den eldre generasjon har noe å overlevere til den

ynge. Og som tidligere påpekt, kan litteraturlærerutdanningens molare linjetype sies å bestå av tradisjoner, lesemåter, teorier, litteratur etc., som hele tiden overleveres til den yngre generasjon av fremtidige litteraturlærere. Alt som befinner seg i den molare linjetypen er allerede i gang, og denne overleveringen er særdeles viktig i subjektivering av fremtidige litteraturlærere. Overlevering av tradisjon i en jam er åpenbart ikke bare noe som skjer i form av en passiv overlevering, men nettopp en overlevering *i en gitt situasjon* hvor de deltakende finner en vei inn i det som allerede er i gang.

Denne passive/aktive overleveringsbegivenheten har nåværende læreplans formål for norskfaget klart å fange på forbillig vis, når den tematiserer overlevering av kulturarven: «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, 2018). Sagt med Peters (2017) er det «kulturarven» som i sitatet allerede er i gang, og som elevene skal velge en vei inn i. Slik sett er ikke læreplanen bare visjonær eller bærer av et spesifikt syn på fag i sitatet, men også produsent av en ontologisk påstand. Læreplanen sier imidlertid noe mer, når den påpeker at det å velge en vei inn bidrar til å *holde i gang* og *endre* det som er i gang. Det man da bevitner, ifølge Peters, er ikke bare subjektets aktive handling, men *tradisjonens egen performativitet* (Peters, 2017, s. 99) som simpelthen må være innskrevet i kulturarven. Overleveringen i en litteraturundervisningssituasjon åpner slik sett opp for at fortiden kan komme seg inn i fremtiden, hvor det samme repeteres slik at det kommer tilbake til seg selv som noe forskjellig; både i form av

tilsynekomsten av forskjellighet i tradisjonen og hos den som velger sin vei inn.

Mer spesifikt enn ulike tradisjoner i litteraturlærerutdanningens molare linjetype, er selve omdreiningspunktet for en spesifikk litteraturundervisningssituasjon fundert i en mindre didaktikk; det litterære forelegget. Dette vil også ha en resepsjonshistorie, en genrehistorie etc. som også er i gang. Til denne må spørsmålet «Hvordan kommer vi oss inn i det som er allerede i gang» spesifiseres ytterligere: Hvilke spørsmål stiller vi, hvilke svar gir vi, hvor stor plass tar vi, hvordan forholder vi oss til de andre og det de sier i møte med forelegget? Dette er eksempler på spørsmål alle lesesirkeldeltakerne står overfor, og som vi stod overfor i møte med *Kosmos*. Undertegnede tenkte på dem i forberedelsene til møtet om *Kosmos*, noe som resulterte i et resonnement i nærheten av det som ble synliggjort i forrige kapittel. Det er lite sannsynlig at en leser som ikke gjør sine forberedelser fundert i Deleuzes blivensforestilling leser *Kosmos* filosofisk slik det ble gjort i kapittel 6.0. For å tilby lærerstudentene denne måten å betrakte *Kosmos* på ble derfor om lag de første ti minuttene (av i totalt om lag en time) brukt til å legge frem synet om at *Kosmos* tilbyr leseren en ontologi og en epistemologi som utfordrer forestillingen om at verden – eller et litterært forelegg – er et meningsfullt hele, tilgjengelig gjennom tolkning. Det ble gitt en kort forklaring til begrepene ontologi og epistemologi, og dessuten hevdet at disse er relevante for den som skal undervise i litteratur. Sitatet fra *Kosmos* som ble anvendt som eksempel var dette:

En måneløs og helt uhørt stjerneklar nat - i vrimlen trådte der nogle stjernebilleder frem, nogle af dem kendte jeg, Karlsvognen, Store Bjørn, dem fandt jeg, men der var også nogle andre, ukendte, der lå på lur, som om de var indskrevet i de viktigste stjerners placering, jeg prøvde at finde nogle linjer, der forbandt dem til figurer ... og dette arbejde med at udskille figurer og tvinge dem ind på et kort, gjorde mig fuldstendig udmattet, jeg vendte mig mod haven, men også der blev jeg straks udmattet af alle tingene, såsom, en skorsten, et rør, hjørnet af tagrenden, en gesims, et lille træ, men også nogle mere vanskelige og indviklede, som for eksempel en sti der drejede og forsvandt, skyggernes rytme ... og modvilligt begyndte jeg også her at lede efter figurer, mønstre, jeg havde ikke lyst til det, jeg kedede mig og var utålmodig og pirrelig, indtil jeg gjorde mig klart, at det, der holdt mig fast, eller hvad man skal si, tiltrak mig, det var «bag ved» «uden for», det var det, at en ting var «bag ved» en anden, røret bag ved skorstenen, muren bag ved hjørnet af køkkenet, ligesom ... ligesom ... ligesom ... Katasias læber bag ved Lenas lille mund, da Katasia skubbede til askebægeret med trådnettet under aftensmaden og samtidig lænede sig ind over Lena, så hendes bortglidende læber sankede sig og nærmede sig hende ... » (Gombrowicz, 2012, s. 19).

Som sitatet - og romanen for øvrig - «messer», skapes det uhorvelige mengder med sammenhenger i fortellingen, eksempelvis ved at ting er bakenfor hverandre. Innledningen overfor studentene, og dermed starten på samtalen - inngangen til det som allerede er i gang - ble avsluttet slik:

Hvis jeg nå skal komme frem til en inviterende avslutning, så tror jeg spørsmålet må bli: Er det mulig å forholde seg til litteraturundervisning på en annen måte enn at man forutsetter at det foreligger med teksten noe mening som skal tolkes; kan man gjøre noe annet med tekster?

Hensikten var ikke å fremskaffe svar på spørsmålet, men å dreie oppmerksomheten mot en mulig filosofisk lesning, gjort



av fremtidige litteraturlærere som må tenke over sitt syn på verden og litteraturen. I om lag ett halvt minutt etter innledningen og spørsmålet var det stille, kun med avbrekk av lavmælt mumling som eksempelvis «hehe, det er vanskelig» og «ja, nei». Slike stunder kan være viktige fra et improvisatorisk perspektiv, karakteriserende for øyeblikket hvor man forsøker å komme seg inn i det som er i gang slik at dette igjen kan begynne:

What gives this initiatory moment intensity is not its uncertainty but the irreducible duality of certainty and certitude: the certainty that the beginning could be other than it is, coupled with the certitude that here and now it *will* begin like this. Something has to happen, something will happen, neither life nor art can await the arrival of certainty [...] (Peters, 2017, s. 25).

Certainty og certitude betyr omlag det samme, men en nyanse ligger i skillet mellom en følelse av å være sikker på noe (certitude) og noe som er fastlagt sikkert (certainty). Og denne nyansen peker mot en viktig forskjell og dualitet mellom det at man vet at begynnelsen alltid kunne ha vært annerledes og at begynnelsen her og nå faktisk blir slik. Litteraturlærerutdanneren befinner seg i denne dualiteten, eller spenningen, når han eller hun skal velge veien inn. Etter minuttet med stillhet og mumling, tok «Stian» sjansen og påpekte at det som kom frem i innledningen kunne «kaste lys over boka og hjelpe oss til å forstå». Dette var det flere som støttet, og derifra fant vi en vei inn<sup>104</sup>.

---

<sup>104</sup> Det er relevant å bemerke at innledningen allerede synliggjorde en vei inn. Denne var det imidlertid bare undertegnede som så med det samme, noe som er rimelig ettersom det var et forberedt innlegg. De øvrige deltakerne måtte muligens finne sin vei inn, eller forstå den foreliggende veien inn på sin måte, noe som interessant nok ble mulig når deltakerne så veien inn som en mulighet til å «hjelpe oss til å forstå».

Hva skal man så gjøre når man først er inne i det som allerede er i gang? Læreplanens svar er å bidra til å endre det og skape det på nytt. I en sammenheng hvor man vil bevege seg mot forskjellighet dukker umiddelbart ett annet mulig svar opp; at hensikten med å være inne i en tradisjon er å frigjøre seg fra den. Det er det Gombrowicz holder på med gjennom *Kosmos*, og med hensyn til undertegnede opprinnelige romantiske forestilling om jammen, var tanken at jammen og improvisasjonen har til hensikt å være frigjørende. Også hos Pässila, Owens & Pulkki (2016) ligger en implisitt forståelse av læringsjammen som frigjørende. De omtaler den som en sosialt konstruert hendelse som oppstår av at *folk møtes og engasjerer seg* fordi de *vil* (kanskje i kontrast til en institusjonsprodusert situasjon, hvor det oppleves at man *må*). Slik sett målbærer forfatterne læringsjammen som en allerede fri eller frigjørende praksis, som på grunn av sin spontane oppstandelse og forankring i den enkelte som engasjerer seg likevel ikke kan ses som en del av den institusjonelle sfære den oppstår innenfor, og som man kanskje vil frigjøre seg fra.

I jazzen er dette en frigjøringsforestilling spesielt knyttet til fri improvisasjon, som ofte resulterer i musikk som bryter med form, struktur, tonalitet etc. Dette er selvsagt

---

Dette kan synes som et paradoks, at påpekningen av *Kosmos* som uforståelig, også er det som gjør den forståelig. «Stian» har imidlertid rett i dette; for i forsøket med å problematisere forståelse i møte med litteratur, foreligger det også et tilbud om forståelse; en tolkning, om enn en som hevder tolkningens umulighet. Det innebærer at alle, også undertegnede, diagnostiseres av *Kosmos*: Sin interpretosis kan man ikke løpe ifra.

brudd som alltid henviser til tradisjonen (som gjør bruddet mulig), men er det likevel mulig å oppnå en frigjøring?<sup>105</sup> Lesesirkelen kan riktignok ses som et slags frirom innenfor litteraturlærerutdanningen, men samtidig er det viktig å fremholde betydningen av at lesesirkeljammens oppståen innenfor en spesifikk epistemisk kultur som bærer med seg etablerte måter å forholde seg til litteraturen og hverandre på. Denne bidrar til at man ikke uten videre *kan* frigjøre seg fra det som allerede er i gang, selv om man skulle gå inn for det. Dette er et poeng Peters (2009) løfter frem gjennom å sitere Jacques Derrida fra et videointervju, hvor han hevder improvisasjonens ontologiske umulighet:

It's not easy to improvise, it's the most difficult thing to do. Even when one improvises in front of a camera or a microphone, one ventriloquizes or leaves another to speak in one's place. The schemas and languages that are already there, there are already a great number of prescriptions that are prescribed in our memory and our culture. All the names are already preprogrammed. It's already the names that inhibit our ability to ever really improvise. One can't say whatever one wants; one is obliged, more or less, to reproduce the stereotypical discourse. And so I believe in improvisation, and I fight for improvisation, but with the belief that it is impossible (Peters, 2009, s. 37).

Med dette sitatet hevder Derrida at det ikke er mulig - selv om man ville eller til og med tror man gjør det - å improvisere eller jamme på en slik måte at man oppnår å gjøre det i et slags fritt eller umarkert rom. Dette poenget problematiserer Pässila, Owens & Pulkkis (2016) læringsjambegrep,

---

<sup>105</sup> Fra et deleuziansk perspektiv kan spørsmålet stilles på en annen måte: Er det mulig å produsere forskjell som ikke lenger oppfattes som forskjellig *fra noe* - og dermed underlagt identitet - men som er forskjellighet i seg selv?

fordi jammen ikke bare har sin spontane oppstandelse og forankring i den som engasjerer seg. Deleuzes blivensforestilling ville måtte være helt på linje med Derridas sitat, ettersom denne innebærer at det nye alltid allerede skapes innenfor det eksisterende: Den molare linjetypen er, som tidligere nevnt, avgjørende for opprettelsen av den molekylære linjetypen og fluktlinjen<sup>106</sup>.

Å være i en litteraturundervisningssituasjon med andre innebærer å finne en struktur, noen regler, fungerende fremgangsmåter som kan brukes. Kort sagt dreier det seg om å finne en passende *genre* for den gitte situasjonen. I musikken er også en jam alltid valget av en genre, som skaper mulighetsbetingelser for hva som er mulig å improvisere. Selv i såkalt «fri improvisasjon» er improvisasjonen aldri fri, og for musikeren er det åpenbart at fri jazz og fri blues er to vidt forskjellige ting. Derridas poeng påpeker på sin side ikke bare noe generelt om det umulige med å frigjøre seg fra det som allerede eksisterer gjennom improvisasjon, men spesifiserer også poenget i retning av språket: «languages that are already there», «the names are already preprogrammed», «One can't say whatever one wants». Dette er interessant i en sammenheng som lesesirkelen, som i all hovedsak drives fremover av samtaler; heller ikke språklig er det mulig å improvisere helt fritt. Dette gjør det hensiktsmessig å se til den russiske filosofen Mikhail M. Baktin (2005), og hans

---

<sup>106</sup> Fluktlinjen er imidlertid spesiell, for innebærer ikke tegningen av denne en løsrivelse fra sammensetningens territorium og ut i den rene forskjellighet? Vil ikke dette nettopp være et fritt eller umarkert rom, uavhengig av det som allerede er i gang? Dette er et vanskelig og viktig spørsmål som dreier seg om hva det nye som produseres er, noe som peker videre mot litteraturlærebliven, som vil bli tatt opp i avslutningskapitlet.

begrep om *talegenre*, som innebærer at en hvilken som helst ytring alltid komponeres med forestillingen om sammenhengen (talegenren) den skal inngå i. Det betyr i så fall at lese-sirkelens undervisningssituasjoner også vil bestå av en eller flere talegenrer, for hvis, som Bakhtin fortsetter, talegenrene ikke hadde eksistert, hadde man begynt på bar bakke hver gang man skulle kommunisere. Det betyr at man ikke bare *skaper* talegenrene i den gitte situasjonen, men at man nettopp *finner* deres bestanddeler i tidligere erfaring, eksempelvis fra litteraturlærerutdanningen for øvrig. Selv om jammen oppstår spontant av folk som vil engasjere seg og «spille», og på den måten ikke er totalt overlappende med den institusjon den oppstår innenfor, er jammen og improvisasjonen ikke å anse som et fritt rom i relasjon til denne. Tvert imot blir den et sted for å slippe til det som allerede eksisterer av vaner og tradisjoner i institusjonen. Dette er noe som understøttes av Benson (2003, s. 48) når han påpeker at det å komponere er å ta del i et fellesskap; et fellesskap Bakhtin omtaler som en dialog. I en pedagogisk sammenheng er det dette som gjør at det er mulig å møte mer eller mindre forberedt til en jam, men aldri totalt uforberedt.

Som et relevant apropos kan det nevnes at Bakhtins «dialogisme» er primært en språkontologi som forestiller seg språket som dialogisk i seg selv. Det betyr samtidig at den ikke sier noe om dialoger som faktiske samtaler, slik Deleuze heller ikke gjør. Hvis man er ute etter noe mer spesifikt om hvordan en litterær samtale kan se ut i litteraturundervisning som jam, kan det være hensiktsmessig å se til Gadammers fenomenologisk funderte hermeneutikk. I kapittel 5.0 ble det påpekt store forskjeller mellom Deleuzes filosofi og feno-

menologi med hensyn til synet på subjektets ontologiske status, men det eksisterer også flere sammenfall mellom de to som aktualiseres i og med fremskrivningen av jamforestillingen, spesielt med hensyn til det åpne aspektet ved de litterære samtaler som må prege litteraturundervisningssituasjonen som jam. I *Sannhet og metode* (2010, s. 423) skriver Gadamer frem en forestilling om den *egentlige samtale*. Denne lar seg ikke føre av den ene eller andre samtalepartneren; heller er det slik at man vikler seg inn i samtalen og føres av den. Dette kommuniserer med ovennevnte åpne aspekt ved lesesirkelens litterære samtaler, ettersom Gadammers poeng nettopp er at den egentlige samtalen preges av åpenhet. Det vil for det første innebære at noe bringes ut i det åpne; at det blir kastet nytt lys på det som diskuteres (litteraturen) og muliggjør det å tenke om dette på nye måter. I dette ligger muligens det aller mest overbevisende argumentet for å diskutere litteratur *sammen* og ikke bare lese den alene, skrive en oppgave om den eller motta en forelesning om den. For det andre er samtalen *an sich* åpen, ifølge Gadamer, fordi dens utfall ikke kan bestemmes på forhånd. Uten noe lek og usikkerhet er altså en egentlig samtale ikke mulig. Dette påkaller også Deleuzes (2005a, s. 30) forestilling om ubestemthet, som han knytter mer generelt til livet og bliven, eller også sonen hvor man ikke lenger kan vite hva som er menneske eller dyr (Deleuze & Guattari, 2008, s. 500). Som Bakhtin påpeker med sine talegenrer, påpeker endelig Gadamer at det ikke er mulig å samtale uten regler og forventninger, men understreker samtidig at den egentlige samtals åpenhet innebærer at også disse reglene må være i spill. En litteraturundervisningssituasjon som jam innebærer dermed en lit-

terær samtale hvor ikke bare improvisasjonen ikke er fastlagt på forhånd, men også rammene for improvisasjonen (selv om man altså ikke kan frigjøre seg fra dem).

Hvis det ikke er mulig å frigjøre seg fra tradisjoner, kulturarv, språklige konvensjoner etc.; hva er det da man skal gjøre når man har funnet en vei inn i det som allerede er i gang? Hva vil det si å bidra til å endre eller skape det eksisterende? En vanlig oppfatning om improvisasjon er som en slags løsriving av det fastsatte, eller «unfixing the fixed» som Peters (2017, s. 79) omtaler det som; en jam over noe kan likeledes trikse eller klusse med dette «noe». Fra et slikt perspektiv kan lesesirkelen sies å befinne seg innenfor den ordinære litteraturlærerutdanningen for å endre på de koblingene som allerede eksisterer for å subjektivere litteraturlærere på en annen måte. Men fra et deleuziansk perspektiv, må heller improvisasjon forstås som en ordning (aktualisering) av det som i utgangspunktet er kaos (virtuelt). Jammen bidrar slik sett ikke til å løse opp orden, men til å få orden («fixing the unfixed»).

Med disse poengene påpekes ikke bare det endrende eller skapende ved jammen, men også dens konserverende dimensjon. Det betyr at opprettelsen av en molekylær linjetype i sammensetningen også bidrar til en ytterligere konservering av den molare linjetypen. Dermed påpekes spørsmålet om frigjøring, ikke som omhandlende om frigjøring fra det bestående, men frigjøring fra en bestemt forståelse av frigjøring. Hvis studenter og litteraturlærerutdannere likevel funderer sin faglige fremferd i en slags frykt for ikke å være originale, må man heller innse at jo mer åpenbar man er, jo mer originale synes man. Det er ifølge Peters «[...] not a question

of going beyond the known but *entering into* it again and again» (Peters, 2009, s. 115). I så måte kan man si om jammen at dens sanne viktighet er manglende innovasjon; den er *gjenbruk*. Men hva så med forestillingen om det upredeterminerbare postulert så langt, hvis man likevel vet hva som kommer? Kanskje vet man likevel ikke hva som kommer. Peters fortsetter: «[...] there is something unpredictable about predictability, an uncanniness that interrupts the situation not with the radical otherness of the new but, rather, with what might be called the alterity of the given» (Ibid., s. 105).

*Det gittes alteritet* kan belyse mye av det som så langt er fremkommet i denne avhandlingen. Fra et deleuziansk perspektiv, vil det kunne si de sprekker og hulrom i den molare linjetypen som alltid eksisterer i sammensetningen. Og det er for å finne disse at vi må bruke situasjonen til å gå inn, igjen, igjen og igjen, slik at vi gir tradisjonen muligheten til å vise sin performativitet. Sjklovskijs (2003) *underliggjøring* kan også nevnes, nettopp fordi det forutsetter noe foreliggende å underliggjøre. Viktigst er det likevel å påpeke at mens den målfunderte litteraturundervisningen på sin side vil være fundert i et eksternt mål av *noe gitt*, kan jammen i større grad åpne opp for en utforskning av *det gittes alteritet*, nettopp fordi den er en jam over noe (det gitte) og ikke har annet mål enn seg selv. Å finne og skape sprekke, hulrommene, underliggjøringen og alteriteten blir simpelthen jammens metode. Dette tar imidlertid tid, og jammen legger til rette for å øve seg med litteraturen. Det er ikke det at øving gjør mester, men at øving gjør mulig. Jo mer man øver, jo mer blir mulig.



### 7.1.3 Jam som situasjon for å spille sammen

Fra et deleuziansk perspektiv angikk det største problemet med undertegnede tidlige romantiserende forestillinger om jammen og improvisasjonen synet på subjektet; den enkeltes mulighet til å *skape seg selv* i møte med litteraturen. Da er det en viss «trøst» i å registrere at romantiske diskurser om improvisasjon inneholder rike muligheter for selvets promotering, i sin vektlegging av individuell kreasjon, intensjonalitet og originalitet (Peters, 2009, s. 78). Dette er åpenbart problematisk fra et deleuziansk perspektiv, fordi subjektet etableres som det organiserende prinsipp for sin egen bliven. Også i forbindelse med jammen blir en slik forestilling problematisk, fordi den ikke tar hensyn til, eller underkommuniserer, *samspillet*: I improvisasjonen og jammen er det flere elementer som subjekter, bøker, tradisjoner, diskurser, rommet vi befinner oss i etc., som bygger på hverandre, kolliderer, forhandler, spør og svarer; kort sagt spiller sammen. Slik sett er det kanskje fellesskapet fremfor individet som er det organiserende prinsippet for individets subjektivering, og hvis det ikke finnes et fritt eller umarkert sted, utenfor talegenren eller tradisjonen kan man også spørre seg om det finnes et fritt, subjektivt valg. Dette er det også flere innenfor det litteraturdidaktiske forskningsfeltet som påpeker; Laila Aase (1988) påpeker eksempelvis skolen som et sted for kollektive prosesser og kulturarbeid, mens Jon Smidt (2018) ser hele norskfaget som et kollektivt rom.

Men, også fellesskapet og samspillet kan være preget av romantiske forestillinger om det viktige, positive og oppløftende ved å spille sammen. I Pässila, Owens & Pulkkis «Learning jam» (2016), legges det eksempelvis vekt på jammen som

*kollektiv eksplorering*, samt de *dialogiske* evner den som organiserer en slik jam må ha. Dette operasjonaliseres ytterligere av forfatterne, når de påpeker at de er interessert i det *polyfone*, det vil si den flerstemmighet som jammen åpner for<sup>107</sup>. Denne knyttes til et prinsipp om likhet («each one teach one») som er viktig i kunst-basert læring, som betrakter situasjonen som et sted hvor alle deltar på like vilkår og blir hørt. Hensikten blir altså å skape en situasjon som minner om en demokratisk offentlighet, hvor man hjelper hverandre og alles stemmer blir hørt. Videre påpeker artikkelforfatterne at en viktig forutsetning for dette fellesskapet er at jammen må skapes som et *trygt rom*. Det er en «selvsagt» og utbredt oppfatning om at trygghet er viktig for læring, og at et utrygt læringsmiljø, gjerne manifestert i ubehagelige situasjoner, ikke fremmer læring. Kan det samtidig tenkes at trygghet – paradoksalt nok – også kan være begrensende? Et trygt møte med litteraturen dreier seg gjerne om å forstå den, slik at dens betydning eller virkning er underlagt denne forståelsen. Forståelse er riktignok både trygt og tilfredsstillende, men hjelper muligens ikke med å utvikle heterogenitet i form av å legge til kompleksitet til det fremtidige litteraturlærerselvet og dettes kapasitet til påvirkning. Kanskje må man heller legge til rette for å sette de fremtidige litteraturlærerne på prøve for å eksperimentere med deres kapasitet til påvirkning. Valget av *Kosmos*, samt veien inn i den, var et forsøk på dette. I tillegg bør

---

<sup>107</sup> Forfatterne bygger således på et bakhtinsk begrepsapparat, men underkommuniserer det deskriptivt-ontologiske som begrepene (dialog, polyfoni) representerer i det de behandler begrepene som normative størrelser.

muligens jamsituasjonen også dreie seg om å skape et læringsmiljø som ikke fokuserer på det trygge, hvor alle hjelper hverandre.

#### *7.1.3.1. Om betydningen av konkurranse og ofre seg selv for verket*

Som sagt dreier jammen seg om arbeidet (jammen i seg selv) fremfor produktet, og kan slik sett være en særdeles viktig situasjon for å affirmere verden i sin (litteraturlærer)bliven. Det betyr i så fall at det viktigste med å spille sammen ikke er å hjelpe hverandre, ha det hyggelig og trygt, men å holde verket i gang (affirmere verden i sin bliven). Dette kan oppfattes særdeles problematisk for den omsorgsfulle og engasjerte litteraturlærerutdanner, men er samtidig et viktig poeng i skapningen av problemet om litteraturlærerens bliven. Og av dette følger det kanskje viktigste spørsmålet for litteraturlærerutdanneren i en jam: Hvordan holder man jammen i gang?

Et stykke ut i samtalen om *Kosmos* undrer «Stine» seg over hvorfor jeg-personen henger katten. I et forsøk på å bekrefte og legitimere denne undringen, sier undertegnede: «Det var et meget godt spørsmål». Videre, i et forsøk på å muliggjøre og invitere til andres innspill – og dermed et samspill – fortsettes setningen med: «Finnes det noen svar?». Denne måten å forholde seg til jammen på, hvor man egentlig ikke går inn i den, men heller forsøker å styre den er et resultat av en relativt intuitiv måte å bedrive litteraturundervisning på; det handler om å la de andre (studentene) få slippe til og vise hva de kan. Peters (2009, s. 51) påpeker at en slik omtanke for hverandre vil kunne være problematisk for en situasjon man forsøker å holde i gang, ettersom man blir

forsiktig og høflig («after you»); omtanken for hverandre kan simpelthen gå på bekostning av omtanken for verket. Dette er en provoserende problematisering av noe som for undertegnede ble, og blir, gjort med de aller beste hensikter. Likevel er det noe tiltalende ved problematiseringen av omtanken for hverandre, spesielt når høfligheten den manifesterer seg i går på bekostning av realiseringen av verket. Peters er fast bestemt, og hevder videre at den improvisatoriske situasjonen må forstås som en *konkurrans*e som springer ut av omtanken for det man gjør. I tillegg kan det legges til at konkurransen nok også springer ut av omtanken for seg selv og sin egen *selvhevdelse* (autonomi). Uansett kan dette være særdeles viktig med hensyn til å øke subjektets kapasitet til påvirkning, fordi konkurransen tvinger frem en utfordring av grensene for hva man er i stand til å gjøre. Som i alle konkurransesituasjoner finnes det vinnere og tapere, men i en litteraturundervisningssituasjon som konkurranse vil både «vinnerne» (eksempelvis de som sier noe faglig klokt) og «taperne» (de som sier noe mindre faglig klokt) merkelig nok være sidestilte bidragsytere i å holde verket i gang. Å «dumme seg ut» er i så fall ikke så dumt. Motsatt kan man også tenke seg hvordan noe faglig klokt ikke bidrar med annet enn å forhindre at noe mer blir sagt, slik at det kloke blir det dumme. Målestokken i jammen som konkurranse dreier seg altså om hvorvidt man bidrar til å holde verket i gang.

Jam som et konkurrerende samspill i en undervisningssammenheng kan definitivt ses som problematisk, spesielt fra et undervisnings- og utdanningsperspektiv. Ikke bare fordi det kan bli et utrygt sted hvor man blir redd for fellesskapet, men også fordi fellesskapet blir noe man synes å stå alene

innenfor, i konkurranse mot alle andre (som også er alene). Dette er imidlertid bare tilsynelatende, spesielt hvis konkurransen nettopp ikke dreier seg, grunnleggende sett, om å forholde seg til de andre i jammen for å skape noe nytt; ei heller om tekniske ferdigheter og kunnskap, men om en *ofring av seg selv som utøvere* (Peters, 2009, s. 60). Da vil man kunne finne en vei inn i det som allerede er i gang, slik at man som tidligere nevnt (kapittel 5.0) kan bli ett med litteraturen/livet; en annen, høyere form for fellesskap. Det kan likevel være avgjørende å bruke jamfellesskapet som et middel, men man må ikke forveksle dialogen, intersubjektiviteten, samspillet og demokratiet med det egentlige målet, som heller er å holde verket i gang; ved å gå inn i det som er i gang, gang på gang.

Å stå til tjeneste for verket (jammen) og ikke hverandre er risikabelt. For undertegnede var den største frykten i lesesirkelen *at det skulle bli stille*. Ikke bare fordi det kan oppleves som en ubehagelig sosial situasjon eller dårlig litteraturundervisningshåndverk, men også fordi verket ikke holdes i gang. Dette er møtet med den type frihet som jammen tilbyr, et møte preget av frykten for det store intet, at intet vil skje og at jammen ikke vil begynne. Da var det nærmest grusomt å registrere, ikke at det av og til bare ble stille litt lengre enn behagelig var, men også det totale *havari*; hvor det er mulig å si hva som helst, samtidig som det føles som det ikke er mer å si og klokken viser at vi kun har holdt det gående i 15-20 minutter. Spørsmålet er likevel ikke om havariet er viktig - for ikke å si avgjørende - nettopp for å holde jammen i gang. Peters (2009, s. 126) mener at en slik kollaps i møte med alle mulighetene ikke er slutten for improvisasjonen, men begynnelsen. Dette positive

synet på havariet knytter an til ovennevnte poeng om å gang på gang komme inn i det som er i gang, og betyr i så fall at jammen - paradoksalt nok - må havarere for å kunne holdes i gang. Litteraturundervisningssituasjonen som jam kan derfor bestemmes, ikke bare som serier av begynnelser, men også havarier.

Et noe uventet havari oppstod da lesesirkelsamtalen var i ferd med å dreie seg om *Kosmos`* bruk av krimgenren. Da det viste seg at alle gjenkjente genren fra starten av fortellingen, stilte undertegnede spørsmål om hva de andre mener hva det er som skiller den typiske krimhistorie fra *Kosmos*, med den forventning at det ville være et fruktbart og oppåpnende spørsmål:

Ola: Vi må bare stoppe opp litt ved dette krimgreiene (Stian: mm), for det hele starter jo med at de to kommer over den hengte spurven, inne i skogen der, og med en gang begynner de jo også å oppføre seg som etterforskere (Flere deltakere, nærmest unisont: mm): Hvem kan ha gjort det, og hvorfor? De stiller spørsmål som det vanligvis finnes meningsfulle svar på, og som man kan finne gjennom å legge sammen spor. Men hva er det som skjer med denne saken?

Etter dette spørsmålet er det stille i nærmere ett minutt, en stillhet som til slutt blir brutt av at undertegnede selv gir et slags svar. «Lisa» avbryter imidlertid dette svaret, som om det ikke er interessant og stiller spørsmål om hva som kan ha foregått i Gombrowiczs hode når han skrev dette. Hun synes muligens at kriminngangen ikke er noe å bruke mer tid på, og forsøker heller en ny begynnelse. Etter at undertegnede mumler noe om forfatterens fokus på form, kommer imidlertid hele krimgenretematikken tilbake igjen, gjennom «Britts» påpekning av jeg-personens fabrikkering av spor.

Etter dette fortsetter samtalen i en mer uavbrutt flyt. Hva som er forklaringen på denne omveien til inngangen er vanskelig å si; hvorfor førte det første spørsmålet til havari, mens det andre virket forløsende? Det kan godt tenkes at det andre spørsmålet ikke hadde blitt forløsende hvis det første ikke hadde havarert, og slik sett bidro vi begge til å holde verket i gang.

## 7.2 Avslutning: Om «å være i nuet»

All bekymring for at ikke noe skal skje; all frykt og beven i møte med den voldsomme friheten handler på sett og vis om jammens temporalitet; den foregår «nå». Det var også derfor undertegnedes tidlige romantiske tenkning omkring lesesirkelen innebar et litteraturdidaktisk ønske om «å være i nuet», eksempelvis gjennom å unngå å predeterminere utfallet av arbeidet. Men hva vil det egentlig si å være i nuet?

Fra et deleuziansk perspektiv, kan nået eksempelvis omtales som en begivenhet hvor det samme (fortid) kommer tilbake til seg selv som noe forskjellig (fremtid). Det vil si at det ikke er mulig å befinne seg i et nå, løsrevet fra fortid og fremtid. Dette er også innlysende fra et pedagogisk perspektiv; spesielt hvis man tenker på de forberedelsene som kreves for å improvisere i undervisningen: Undervisningserfaring, lesing av litteratur, prate om dem, teoretisere, skrive, undervise på ulike vis. Alt dette er *fortidige* forberedelser til jammen, som ikke bare ligger forut for nået, men som også bidrar til å generere det. Men hva så med fremtiden; vil ikke den utelukkes fra nået når man ikke predeterminerer utfallet av situasjonen med et mål? Peters påpeker (2017, s. 30) at det å ha et mål er å være to steder på en gang, og

kanskje er det umulig å gjøre noe som helst i nået uten å samtidig være i fremtiden, det vil si ha et mål. Det betyr vel at man uansett har et mål. Det finnes likevel ulike mål, og kanskje kan det heller være lurt å ha flere, gjerne divergerende, mål å jobbe mot når man ikke ønsker å lukke nået?

Rent tidsfilosofisk unnslipper nået, ettersom det også utgjøres av begivenhetens aion, eller begivenhetens begivenhet (jf. kapittel 2.0). Det er muligens derfor det er så besnærende. Men hva hvis det «å være i nuet» ikke primært er et temporalt spørsmål om å kunne være tilstede i nåtid, men om å være tilstede rent sansemessig? Hva hvis det å være i nuet er et spørsmål om å øke sin sensibilitet overfor verden? Da er i så fall jammen som situasjon hensiktsmessig fordi den kun har sin egen frembringelse å bekymre seg for; utøverne må være tilstede *i* situasjonen og *for* situasjonen. Hvorfor må de det? Dette spørsmålet påkaller ikke bare Deleuzes forestilling om blivens sirkularitet (repetisjonen av forskjellighet), men også Friedrich Nietzsches (2011) forestilling om den evige gjenkomst. Denne verdsetter det nye som oppstår i nået, fordi det er *det avgjørende øyeblikk da det gamle begynner igjen*. Poenget blir dermed ikke å være i nået, men *å ville det neste nå som om det ville evig returnere som en fortid*. Hva betyr dette for litteraturundervisningssituasjonen? For det første tar det opp i seg det som tidligere er sagt om tradisjonens performativitet og å komme inn i det som er i gang, men viktigere på dette tidspunktet er å påpeke at «å ville det neste nå» inviterer til tilstedeværelse *fordi det neste nå kan bli avgjørende betydningsfullt*. Og denne tilstedeværelsen når sitt fulle potensial hvis vi oppnår å *se verden som for første gang*. Å ville det neste nå er i denne sammenhengen å ville se - sanse - verden. Å være i



nuet handler derfor heller om en barnlig begeistring overfor verden enn den handler om temporalitet, og det er godt mulig litteraturundervisningssituasjonen som jam muliggjør denne i større grad enn andre tidrom.

Det må nevnes at også det å være i nuet, forstått som tilstedeværelse, er heftet med noen problematiske sider. Heidegger (2007, s. 196) omtaler det å leve i nået som et forfall, fordi mennesket forfaller blant tingene og gjør dem (for) nærværende; et nærvær som vil dominere forståelsen med det resultatet at man forfølger de første og beste muligheter. Man lar simpelthen sin egen eksistens bestemmes av det som skjer i øyeblikket. Dette er en treffende innvending mot undertegnede deltakelse i lesesirkelen som jam, kun som litteraturlærerutdanner og ikke forsker; hvor valgene ikke ble tatt av hensyn til (den mer langsiktige) forskningen, men kun av hensyn til situasjonen vi stod i. Dette gjør at denne avhandlingen nå mangler et metaperspektiverende overblikk fra en observatør. De forskningsmetodologiske svakhetene kan likevel sies å veies opp av styrkene ved å forfalle blant tingene (litteraturen, livet), ettersom dette er avgjørende for å bli en mindre litteraturlærer som sanser mer.

## 8.0 (Heni)mot en mindre litteraturlærer

Som nevnt kan denne avhandlingen betraktes som et bidrag innen litteraturpedagogisk filosofi. Det innebærer at den henvender seg innenfor to forskningsfelt der disse krysses i lærerutdanningen: Det litteraturdidaktiske og det pedagogisk-filosofiske. Avhandlingen har blitt til med utgangspunkt i undertegnedes erfaring som litteraturlærer-utdanner og springer slik sett ut av det litteraturdidaktiske feltet. Samtidig har den videre blitt til ved å ta i bruk en mer pedagogisk-filosofisk tilnærming. Det betyr blant annet at det har blitt tatt i bruk begreper, kilder, perspektiver og diskusjoner som kan synes å ligge ved litteraturdidaktikkens yttergrense. Det viktigste og mest åpenbare er avhandlingens grunnleggende grep om å tenke med Deleuze (om litteraturlærerutdanning), som har blitt omtalt som et underliggjørende grep (Sjklowski, 2003); gjort for å frigjøre litteraturlæreren fra persepsjonens automatisme og skape et rykk ut av det dagligdage og tilvante (Heidegger, 2000).

Når avhandlingen skal oppsummeres blir det tydelig - selv om det pekes i retning av konkret litteraturundervisning - at grepet resulterer i tenkning som i større grad belyser grunnlaget for lærerutdanningens litteraturdidaktikk enn å berike dens metodikk. I tillegg må tenkningen sies å inneha begrenset overføringsverdi, all den tid den artikuleres med utgangspunkt i én gitt situasjon (lesesirkelen), én lesning av Deleuze og én erfaringsbakgrunn med litteraturlærerutdanning. Slik gir avhandlingen heller innsikt i en spesifikk erfarings realitet, som forhåpentligvis vil kunne fungere som objekt for tenkning; oppmuntrende og inspirerende for litteraturlærerutdanneren eller andre til selv å tenke eller prøve ut noe.

Det er ikke bare det hybride tilsnittet som er hensikten med å bruke termen litteraturpedagogisk filosofi, for i tillegg er det en måte å forankre avhandlingen i Deleuzes blivensforestilling på; spesielt dens livsbekreftende, vitale og preskriptive dimensjon som handler om å affirmere verden i sin kontinuerlige bliven. For Deleuze & Guattari (1994) er filosofi å skape begreper, avtegne og diagnostisere problemer og slik tenke og ytre seg om verden på nye måter. Det er slik ovennevnte bruk av «filosofi» må forstås: Som et uttrykk for å tenke om litteraturlærerutdanning må nye måter. Dette er også grunnen til at fremskrivningen av tenkningen har blitt omtalt som *skapningen av problemet om litteraturlæreren bliven*, og har hatt sitt utgangspunkt i oppstillingen av spørsmålet «Hvordan blir litteraturlæreren?». Dette er ingen vanlig fremgangsmåte for empiriske undersøkelser, som gjerne har til hensikt å stille et spørsmål som man besvarer gjennom empirisk analyse. Også denne avhandlingen er empirisk, i den forstand at alt som genererer tenkning betraktes som empiri. Videre er det denne tenkningen som kan ses som problemet som skapes; en tenkning som ikke bare innebærer en problematisering av det som allerede foreligger, men også en tenkning om mulighetene for det som kan bli.

Helt presist har hensikten med avhandlingen blitt formulert som å *skape (en kanskje noe annerledes) tenkning med Deleuze om litteraturlærerutdanning, gjennom å gå inn i noen grunnleggende metafysiske antakelser om litteratur, subjekt, situasjon og institusjon*. Dette er antakelser som er sagt å befinne seg på litteraturlærerutdanningens problemformasjonsregister, hvor sant/falskt først får sin mening og orientering. Slik bidrar slike antakelser til å skape det som

til enhver tid er gjeldende mulighetsbetingelser for litteraturlærerens utdanning av fremtidige litteraturlærere. Det er imidlertid ikke slik at de metafysiske antakelsene transcenderer litteraturlærerutdannerens konkrete, praktiske og dagligdagse omgang med fremtidige litteraturlærere og befinner seg utenfor, over, til grunn for, før eller ved siden av. Tvert imot er de immanente; alltid allerede til stede i litteraturundervisningen og produseres samtidig. De kan likevel være skjulte – eller simpelthen *for synlige* – i form av å være noe man tar for gitt og dermed er seg mer eller mindre ubevisst. Hensikten med å legge avhandlingsresonnementet på problemformasjonsregisteret har altså vært å synliggjøre dette og de metafysiske antakelsene; ikke for å slå fast hvilke antakelser som eksisterer gjennom en analyse av litteraturlærerutdanningen eller å belære om hvilke antakelser man burde inneha, men for å fremvise problemformasjonsregisterets kontingente karakter; det kunne alltid vært annerledes.

Hva tenker litteraturlærerutdanneren om dette? Hvilke antakelser har han eller hun? Hvilke konsekvenser får disse for litteraturlærerutdanningen? I stedet for å stille disse spørsmålene og besvare dem gjennom en mer tradisjonell empirisk undersøkelse, har avhandlingens fremgangsmåte vært å gå inn i Deleuzes metafysikk og skrevet frem elementer av denne i en litteraturlærerutdanningskontekst, noe som har resultert i en begrepsliggjøring av institusjon, litteratur, subjekt og situasjon (som en del av å skape problemet). Isolert sett er dette begrepsliggjøring med termer som epistemisk kultur, estetisk erfaring og jam, som også inngår

i den mer overgripende begrepsliggjøringen eller forestillingen om en *mindre litteraturlærer*. Hva er så det, og hva innebærer det å bevege seg (heni) mot en?

### 8.1 Om å bli mindre i det større

Før det fokuseres på det mindre, må først avhandlingens gjennomgående bruk av *litteraturlærer* kommenteres, samt de omkringliggende *litteraturlærerutdanner* og *litteraturlærerutdanning*. Disse kan synes tendensiøse og urealistiske å bruke i forbindelse med norsk grunnskolelærerutdanning, blant annet fordi de ikke viser til formell-organisatoriske størrelser. Begrepene brukes nok heller ikke i skolen i særlig grad, av samme grunn. Fra et deleuziansk perspektiv kan man derfor hevde at begrepene er virtuelle, ikke aktuelle. Fra det samme perspektivet er det likevel mulig å affirmere begrepene, fundert i Deleuzes antakelse om litteraturens egen værensform som kunst som gjør litteraturen til en egen realitet, helt uavhengig av ovennevnte ikke-eksisterende bruk. Det er denne forståelsen av litteratur som gjør det mulig å tale om litteraturlærer, litteraturlærerutdanning og litteraturlærerutdanner: Disse er noe, fordi litteratur er noe. Dette problematiserer videre etablert begrepsbruk i litteraturlærerutdanningen, fordi dette noe ikke kan være avgrenset til å gjelde de formell-organisatoriske sammenhenger hvor litteraturen brukes, som i norskfaget, men blir aktuelle i enhver sammenheng hvor litteraturen får virke<sup>108</sup>.

---

<sup>108</sup> Når eksempelvis tidligere nevnte pedagog Rannveig Oliv Myhr (2017) bruker litteratur for å få sine studenter til å utvikle pedagogisk tenkning, er hun altså litteraturlærer med en slik forståelse; kanskje også litteraturlærerutdanner.

En slik utvidelse av litteraturlærerens potensielle nedslagsfelt åpner videre opp for en problematisering av en forståelse av subjektivering av fremtidige litteraturlærere som utvikling av en spesifikk faglighet, eksempelvis bestående av et metaspråk eller litterære praksiser, uten at denne utelukkes. Tvert imot handler utvidelsen om å åpne opp for det mindre som også kan ha avgjørende betydning for den fremtidige litteraturlærer.

Det teoretiske utgangspunktet<sup>109</sup> for denne avhandlingens forestilling om en mindre litteraturlærer er blivensforestillingens vitale og livsbejaende karakter: Livets mangfoldige strøm kan ikke reduseres til noen enkle, rasjonelle prinsipper, noe som innebærer at man må ta på alvor slik livet observeres i alt sitt mylder. Litteraturlærerutdanningen med sin undervisning, møter, studenter, sansninger, litteratur, bygninger, tolkninger, diskusjoner, oppståtte tanker, forelesninger, eksamener, studiepoeng og begreper er en del av dette livet; er livet. Den mest eksplisitte forestillingen om det mindre finnes i Deleuze & Guattaris bok om Franz Kafkas forfatterskap som mindre litteratur, og det var først som et ordspill over tittelen (*Towards a Minor Literature*) at idéen om en mindre litteraturlærer dukket opp. Viktigere enn den direkte henvisningen på tittelnivå, er den grunnleggende forestillingen om at mindre litteratur er mindre innenfor noe større, som det mindre potensielt sett kan gjøre noe avgjørende (transformerende) med. Grunnen er at bliven – den livsbekreftende virkelighetsproduksjonen av noe nytt

---

<sup>109</sup> Som også må forstås som empirisk ettersom det genererer tenkning.

- alltid er mindre. Med dette fundamentet kan man helt overordnet hevde at *en mindre litteraturlærer har en betydelig tilstedeværelse i livet.*

I en litteraturlærerutdanningskontekst innebærer dette perspektivet at det ikke nødvendigvis er læreplan, rammeplan, eksamen, pensum, emnebeskrivelser og alt det større som er det mest interessante med hensyn til utviklingen av fremtidige litteraturlærere. Disse kan det til og med være fristende å beskylde for å være *livsfornektende*, som forhindrer den kontinuerlige produksjonen av noe nytt ved å reprodusere det samme. Da er det i så fall interessant å være oppmerksom på det som dukker opp i det molekylære, det mindre, hvor potensialet for annen-bliven eksisterer. Et avgjørende poeng har imidlertid vært gjennomgående i avhandlingen: Ingen molekylær linje uten molar linje. Da er det problematisk å beskylde noe som reproduserer for å være livsfornektende, ettersom det er i sprekker og hulrom av det større at det mindre kan oppstå: Det livsbekreftende oppstår i så fall innenfor det livsfornektende. En annen måte å artikulere dette på er at det man kan være fristet til å omtale som livsfornektende (det samme) returnerer til seg selv som noe livsbekreftende (det forskjellige, nye). Ettersom de begge bidrar til den spatiale og temporale ordningen som kalles litteraturlærerbliven, må de begge kunne sies å være livsbekreftende. Det betyr også, som påpekt i kapittel 3.0, at ethvert element alltid kan transformeres til noe annet, også sin motsetning. Intet er altså bare seg selv, ei heller den fremtidige litteraturlærer.

Hva kan så dette metafysiske mindre-innenfor-noe-større-poenget si om subjektivering av fremtidige litteraturlærere

(litteraturlærerens bliven)? Og hvilke potensielle konsekvenser får det for litteraturlærerutdannerens fremferd? For det første påkaller det en overordnet oppmerksomhet overfor det mindre innenfor den formell-organisatoriske strukturen som ikke umiddelbart er synlig, og tvinger frem spørsmål om hva slags institusjonell struktur man befinner seg innenfor og hvordan man vil forholde seg til denne. Det er mulig å tenke seg at en litteraturlærers utvikling, kun fundert i litteraturlærerutdanningens molare linjetype, vil innebære en mobilisering av en litteraturlæreridentitet fundert i en predeterminert norm som alle blir mer eller mindre avvikende varianter av. En slik norm kan knyttes til tidligere nevnte globale utdanningsnivå som søker å hjelpe det enkelte lands utdanningsmyndigheter med å gjøre investeringer med minst mulig risiko og høyest mulig utbytte. Et slikt utbytte må være målbart, noe som gjør det mulig å forstå ønsket om å måle størrelser som leseforståelse. Videre blir det forståelig hvorfor utdanningsmyndighetene ønsker at undervisning har sitt fundament i det evidensbaserte eller best-practices; slikt anses simpelthen for å være minst risikabelt fra et samfunnsøkonomisk perspektiv. Samtidig som det ikke eksisterer noen enkel, synlig bevegelse fra et overordnet globalt nivå og ned i litteraturlærerutdanningen, vil en slik norm kunne knytte seg til en gryende bevegelse mot en *profesjonell litteraturlærer*. Denne tenderer mot en bestemt faglighet som består av et fagspesifikt metaspråk, tolkningspraksiser, litteraturundervisningsmetoder etc. Alt dette er forståelig, men også problematisk sett fra blivensperspektivet, noe som også danner det konkrete, historiske fundamentet for begrepsliggjøringen av en mindre litteraturlærer; en bevegelse mot en større litteraturlærer vil være



homogeniserende og standardiserende. Dette er en problematikk det litteraturredidaktiske feltet i større grad bør vie oppmerksomhet, spesielt siden bevegelsen ofte går hånd i hånd med en bevegelse mot mer analytiske tilnærminger til litteraturundervisning.

Hvis man i tillegg tar i betraktning den molekylære linje-typen - som ikke vil være fundert i en norm, men oppstå under, ved siden av og i mellom den molare - er det mulig å se for seg en *oppåpning* av en *litteraturlærerbliven* fremfor en mobilisering av en litteraturlæreridentitet. Dette er oppåpningen av et mellom(tid)rom hvor utfallet aldri er sikkert; hvor subjektivering dreier seg om å bli til med alt det man er innvevd i og derigjennom skape en bevegelse mot heterogenitet og autonomi. Flere praktiske spørsmål melder seg for litteraturlærerutdanneren: Hvordan reagerer vi når vi møter en studentanalyse som avviker? Hvilke åpninger har vi for innfall i litteraturundervisningen? Skal man levere lærere med ferdige litteraturopplegg til praksisfeltet? Skal de undervise i litteratur på samme måte? Skal de lese de samme tekstene, på samme måte? Skal studentene besvare ferdig formulerte spørsmål, eller formulere problemer på litteraturundervisningens problemformasjonsregister?

#### 8.1.1 Om affirmasjon som et alternativ til kritikk

Dette er spørsmål som alltid både har en molar og en molekylær side. Og hvis man først er oppmerksom på det mindre og forsøker seg på å besvare (og stille) spørsmål av denne typen, ikke bare fundert i det molare, kan man sies å forsøke seg på livsbekreftende - *affirmerende* - litteraturlærerutdanning. Da forholder man seg til det gitte, men forsøker

også å slippe til noe annet som alltid allerede eksisterer som et potensial i det gitte. Et problem oppstår imidlertid i forholdet mellom det mindre og det større; for er det ikke slik at man først føler på behovet for å slippe til noe annet hvis man er kritisk til det gitte (eksempelvis det globale utdanningsnivå, lesing som grunnleggende ferdighet, standardisering etc.) og opplever dette som utilstrekkelig?

I kapittel 2.0 ble forholdet mellom affirmasjon og kritikk omtalt som en «teoretisk nøtt» ved blivensforestillingen. For hvordan er det A) mulig ikke å kritisere, men heller å si «ja» til livet, og B) likevel ikke si «ja» ukritisk? Altså: Hvordan kan man C) ende opp med å bare affirmere noe (av livet), hvis man allerede har sagt at man sier ja til hele? «Svaret» er allerede implisert ovenfor: Man vil affirmere noe som alltid allerede befinner seg som et unnslipende potensial i sammensetningen (man ellers kunne ha være kritisk til). Det betyr samtidig at man sier «ja» til *hele* sammensetningen, fordi man ikke ville fått dette unnslipende potensialet uten helheten. Selv om man ikke er kritisk, kan man heller ikke si ja til denne helheten ukritisk, ettersom det faktisk ville fjerne muligheten for å affirmere noe: Man må altså glede seg over det større og reproduserende som har født det mindre man løfter frem, selv om man kan forstå hvorfor noen er kritiske til det større. Altså er *årsaken til at noen er kritiske, den samme som årsaken til at man affirmerer noe som eksisterer i relasjon til det noen er kritiske til*. Når det eksempelvis i denne avhandlingen artikuleres en måte å forholde seg til litteratur på, som alltid tar utgangspunkt i teksten (og eksempelvis ikke predeterminerte mål), affirmeres altså et potensial som allerede eksisterer i den epistemiske kulturen

som stort sett anser predeterminerte mål for å være hensiktsmessige. Ettersom det er sistnevnte som muliggjør førstnevnte, affirmeres også sistnevnte (selv om dette ikke gjøres ukritisk). Å opprette lesesirkelen for å kritisere litteraturlærerutdanningens molare linjetype ville altså være merkelig, ettersom det er denne som besørger opprettelsen av lesesirkelen. Det betyr imidlertid ikke at litteraturlærerutdanningens molare linje affirmeres ukritisk, den problematiseres gjennom affirmasjon.

#### *8.1.1.1 Om betydningen av faglig metaspråk*

Et eksempel på noe som kan kritiseres, men som heller bør affirmeres, er det fagspesifikke metaspråket som har blitt nevnt i flere ulike sammenhenger gjennom avhandlingen. Narratologien ble eksempelvis påpekt å innebære et veldig begrepsapparat som i noen tilfeller kan komme i veien for møtet mellom litteraturen og den fremtidige litteraturlærer. Er løsningen da å kvitte seg med dette begrepsapparatet?

Kritikerens svar kunne være «ja», men den affirmerendes svar blir i alle tilfeller «nei». I spørsmålet om fagspesifikt metaspråk kan også Deleuze & Guattaris (1994) forestilling om filosofiens oppgave som å skape begreper være til hjelp. Hva hvis litteraturdidaktikkens (i hvert fall dens filosofiske segment) ser det som sin oppgave å skape begreper? Da blir metaspråket et særdeles viktig element. En affirmasjon av et virtuelt potensial iboende i «metaspråk» er imidlertid nødvendig, for det kan ikke legges til grunn at det primære for den fremtidige litteraturlærer er å lære seg et språk som allerede representerer faget, eksempelvis om møtet med litteraturen eller litteraturen i seg selv. Heller må det dreie seg om å møte dette språket, dets historie og bruk,

men på en slik måte at man bidrar til å skape, endre og modifisere det. Da må litteraturlærerutdanningen i større grad invitere til begrepsdiskusjoner og -transformasjoner enn begrepslæring: Hva slags historisk hendelse er det eksempelvis som mulig- og nødvendiggjør narratologien? I hvilke sammenhenger er den avgjørende viktig? Hvilke sammenhenger inngår vi i? Hva slags språk trenger vi med utgangspunkt i hvilke problemer? Med en slik affirmerende praksis inviteres den fremtidige litteraturlærer inn i problemformasjonsregisteret og settes også i stand til å skape sitt eget (og seg selv) med utgangspunkt i det foreliggende. Avgjørende er det å forstå at en slik affirmerende praksis vil være mindre; foregå inne i den større (metaspråklæringen) vi allerede bedriver.

#### *8.1.1.2 Mulig kritikk mot affirmasjonen og motstand i det mindre*

En åpenbar innvending mot det affirmerende perspektivet er at det i praksis både vil innebære å være *unnfallende* og *aksepterende* til det som det kan være god grunn til å være kritisk til. Selv om problematisering kan bidra til å tilfredsstille kritikeren, er det for så vidt en rimelig innvending; problematisering er vel ikke like kraftig som kritikk? Samtidig kan man spørre seg om det ikke er noe uforpliktende og lettvtint ved den kritiske posisjonen? Denne kan riktignok virke som en risikabel posisjon å innta, men er det ikke i realiteten mer risikabelt å stå for noe - å affirmere noe for å bestemme hva som er verdt å ta vare på - enn å påpeke feil og svakheter ved noe som bør forkastes? Den affirmerende litteraturlærerutdanneren har i så måte et viktig spørsmål å stille seg selv i møte med tradisjonen:

*Hva fungerer, hva bør vi bevare?* Å besvare slike spørsmål vil ikke innebære unnfallenhet, men mot.

Hva så med den aksepterende holdningen som kan innvendes mot affirmasjonen? For det første er ikke aksepten av det foreliggende av hensyn til det foreliggende, men det nye som kan og må bli skapt med utgangspunkt i dette. Den kritiske må altså se affirmasjonen – og dermed dennes konserverende dimensjon av det molare – som «et nødvendig onde». For det andre vil det muligens være mer tilfredsstillende å legge merke til et aspekt ved forestillingen om den mindre litteraturlæreren som innebærer en bevegelse den andre veien, i form av *motstand* i det mindre. En slik motstand handler ikke om å se bort ifra en emnebeskrivelse eller ytre gitte mål, men å finne sprekker og hulrom på innsiden av disse, slik at det skjer en subversiv bevegelse. Lærere har alltid gjort det (mer eller mindre bevisst) i det de begrunner et valg, tolker læreplaner eller tar en avgjørelse i en gitt situasjon, noe som eksempelvis har gitt opphav til omdiskuterte og fruktbare begreper som *skjult læreplan* (Jackson, 1966) og *taus kanon* (Vinje, 2006). Slike fenomen har gjerne blitt sett på som problemer, eksempelvis når en ny læreplan skal implementeres, men en litteraturlærerutdanner som søker å bidra til en mindre litteraturlærer kan sies å operere like mye med en skjult læreplan eller kanon som en synlig, såfremt han eller hun ønsker å yte motstand. Poenget er imidlertid at det skjulte eller tause ikke eksisterer i tillegg til det synlige eller eksplisitte; det ligger alltid allerede innskrevet som et potensial i dette.

Men kan fremtidige litteraturlærere stole på litteraturlærerutdanneren til å bedrive en motstand i det mindre? Er

ikke litteraturlærerutdanneren primært en representant for det molare i den epistemiske kulturen? Kanskje innebærer forestillingen om en mindre litteraturlærer at den fremtidige litteraturlærer selv må være en som yter motstand i det mindre, gjennom å finne sprekker og hulrom i eksamensoppgaver, arbeidskrav og pensum (som også alltid vil ha en porøs side som muliggjør transformasjon av forelegget). Litteraturlærerutdanneren som ønsker å fremme *denne* formen for motstand (men selv ikke ønsker å yte den) kan gå inn for å være en spesielt rigid representant for den molare linjen, slik at han eller hun utsetter seg selv og den formell-organisatoriske strukturen for enda flere muligheter for at noe mindre unnslipper.

## 8.2 Om å bli til i møte med litteratur

Uavhengig om det er den ene eller andre som utgjør motstandens posisjon, er litteraturen et viktig «våpen» i «motstandskampen» (hvis man ønsker å se forholdet mellom det mindre og større i lys av en slik metaforikk). Grunnen er litteraturens kraft eller virkning til å transformere på nye og uforutsette måter; dens evne til å bevare livskrefter (affekter), hvis frislipp har utfall det er vanskelig å spå på forhånd. Denne virkningen skjer nok uansett i det litteratur leses, ettersom litteraturen alltid har et unnslippende potensial som aldri lar seg fullstendig innordne. Samtidig er det mulig å åpne eller lukke virkningens mulighetsrom i større grad. I denne avhandlingen er det pekt på muligheten for å betrakte en bestemt litteraturundervisnings-situasjon som jam, som et oppåpnende alternativ til en mer lukkende og predeterminert litteraturundervisning. I den forbindelse er det mulig å hevde at jammen, slik den er

skrevet frem, er fordelaktig for litteraturens virkende og affektive dimensjon. Grunnen er at jammen som situasjon ikke styrer mot et på forhånd bestemt mål og kun har seg selv - sin egen singulære eksistens - som mål. Det betyr at den kan holdes i gang så lenge litteraturen virker (når denne virkningen er over vil også jammen være over). En situasjon som må holdes i gang vil kunne bidra til hele tiden å finne nye måter å komme inn i litteraturen på, slik det ble vist både i jam-kapitlet og *Kosmos*-kapitlet.

Forestillingen om litteraturens affektive dimensjon henger som tidligere sagt sammen med Deleuzes avvisning av litteratur som representasjon. Et spørsmål som dukker opp med lesesirkelens arbeid med *Kosmos* er imidlertid om representasjonen bør eller kan avvises kategorisk. Kanskje er dette en avvisning som er rimeligere i møte med andre kunstformer enn litteraturen, som simpelthen må bruke språket. Samtidig er det mulig å si at det eksisterer noe litteratur, som eksempelvis *Kosmos*, hvor man muligens ikke kommer langt hvis man leter etter representert virkelighet; den må kanskje bare få virke, forvirre, plage og terge. Samtidig er det ikke slik at representasjon utelukker virkning; er det ikke til og med slik at virkningen nettopp inntreffer i det man betrakter *Kosmos* som representasjon? Oppstår ikke nettopp forvirringen, sinnet eller følelsen av å være fortapt fordi man har erfaring med en virkelighet å møte *Kosmos* med? Med utgangspunkt i denne avhandlingens lesning av *Kosmos* kan man hevde som en problematisering av Deleuzes avvisning av representasjon: Litteraturen representerer og produserer virkelighet. Dette nyanserende poenget ville samtidig kunne understøttes av det tidsfilosofiske aspektet ved blivensfore-

stillingen, fordi det som eventuelt representerer i det litterære forelegget er det allerede foreliggende som noe nytt (virkning) kan skapes med utgangspunkt i.

I innledningskapitlet ble det uansett etablert en antakelse som at *den fremtidige (mindre) litteraturlærer blir til i møte med litteraturen*. Dette er en sentral del av forestillingen om den mindre litteraturlæreren, fordi en slik bliven står i kontrast til den større litteraturlæreren, som heller blir til gjennom en prosess av studiepoeng, eksamen, arbeidskrav, pensum, forelesninger. Hensikten med å etablere antakelsen var ikke å utelukke eller underkommunisere viktigheten av det større, men å dreie oppmerksomheten mot møtet med litteraturen som potensielt subjektiverende. Utgangspunktet for et litteraturdidaktisk perspektiv på dette, har vært Aslaug Nyrnes` (2002) mindre didaktikk, som alltid blir til med utgangspunkt i noe singulært, eksempelvis ett litterært forelegg. Denne fordrer en litteraturdidaktikk som setter litteraturen i sentrum for utviklingen av litteraturdidaktikk. En litteraturlærerutdanner som funderer sin litteraturundervisning i en slik didaktikk vil teoretisk sett kunne ende opp med å lage en ny litteraturdidaktikk til hvert eneste litterære forelegg. Når en mindre didaktikk suppleres med Deleuzes subjektfilosofi, som tar utgangspunkt i at subjektivering skjer i møte med noe (eksempelvis litteratur), vil man kunne betrakte litteraturen, ikke bare som utgangspunkt for didaktikk, men også subjektivering.

Også dette møtet er gjenstand for den uhyre komplekse dynamikken mellom de ulike linjetypene, og mens den molare linjetypen i litteraturlærerutdanningen i større grad søker å styre utfallet av møtet mot litterær kompetanse, metaspråk



og forståelse (som kanskje til og med kan måles), har denne avhandlingen fokusert på det som er mindre i dette møtet; det som ikke så enkelt lar seg begrepsliggjøre, bevisstgjøre eller måle; det man aner, fornemmer og føler og som kanskje ikke inntreffer før en gang i fremtiden, men som likevel kan vise seg (eller forbli skjult) som avgjørende viktig. Å bli til med litteraturen – også disse mindre elementene av den – fordrer imidlertid at man evner å la seg påvirke; at man hele tiden utvikler en sensibilitet gjennom sine sanser som gjør det mulig for litteraturen å virke. Det er dette som er forsøkt illustrert med sensibilitetsspiralen i kapittel 5.0, noe som synliggjør at en slik subjektivering skjer kontinuerlig i det mindre. Dette er i hvert fall i tråd med Deleuzes forestilling om virkelighetsproduksjon som en kontinuerlig revolusjon i det bittelille. En litteraturundervisning som søker å øke den fremtidige litteraturlærers sensibilitet overfor litteraturen, verden og livet må derfor helst være repeterende, men på en slik måte at hvert møte utgjør en forskjell, om enn i det bittelille.

Dette fordrer ikke bare en respekt og ydmykhet overfor det enkelte litterære forelegg, men også for litteraturundervisningssituasjonen når forelegget får sine lesere. Og ut av dette aktualiseres en variant av Spinozas/Deleuzes spørsmål: *Hva er den fremtidige litteraturlærer i stand til i en gitt situasjon?* For å svare på dette spørsmålet kreves en tilstedeværelse; tingene skjer der man minst venter det, og når man minst venter det. Hvert mindre øyeblikk kan være avgjø-

rende. Litteraturlærerens oppgave blir dermed å gripe muligheter som oppstår i de mange ulike, dagligdagse situasjoner<sup>110</sup>.

Kan ikke også subjektivering - eksempelvis forstått som økning av sensibilitet - skje i større (og mer observerbare) rykk, slik som i anekdoten fra Luxembourgparken med *Parfy-meorgelet*? Disse to ulike forestillingen om subjektiveringens tilsnitt - som kontinuerlig eller i rykk - viser til to ulike måter å forstå fluktlinjen på. På den ene siden er det mulig å se den som noe som inntreffer hele tiden i enhver transformasjon, der fluktlinjen tegnes og slipper unna sitt opprinnelige territorium eller blir fanget og ført tilbake. Hvis den slipper unna, vil den kun gjøre dette for å danne den første molare linjen i en ny sammensetning. Fra et deleuziansk perspektiv er nok denne måten å forstå fluktlinjen og litteraturbliven mest troverdig. Hva så med forestillingen om fluktlinjens kobling til den rene forskjellighet; er det ikke på den andre siden mulig å se for seg en fluktlinje som kommer seg unna alle former for (inn)ordning? Undertegnedes oppfatning om denne saken er at det er en forestilling man både kan og bør *håpe* på, spesielt som litteraturlærerutdanner, fordi den kan føre til en forpliktelse til å gjøre sitt for at hvert minste møte med litteratur blir

---

<sup>110</sup> Som et apropos vil det være hensiktsmessig å minne om at litteratur i lærerutdanningen ikke nødvendigvis bare er henvist til definerte litteraturundervisningssituasjoner. Ifølge Deleuze & Guattari (1994) som skiller litteraturen seg fra vitenskapen ved at den forsøker å ordne kaos på sin bestemte måte. Den vanlige, faglige, ordning av kaos som bedrives i lærerutdanningen er stort sett vitenskapelig. Da kan det være et poeng å lese litteratur i andre sammenhenger, bare som noe annet, som kan perspektivere det man vanligvis holder på med, slik både Myhr (2017) og Steinnes (2011, s. 206) påpeker.

betydningsfullt. Det samme forholdet mellom to fluktlinjeforståelser, mellom tro(verdig) og håp, synliggjøres også med tilfellet *Kosmos*, som muligens var en fluktlinje på vei mot den rene forskjellighet en gang (kanskje også var ren forskjellighet?), men som nå er en del av den molare linjetypen i sammensetningen «modernisme».

Fluktlinjens rolle i litteraturlærerbliven er altså todelt; å besørge den kontinuerlige revolusjon i det mindre og opprettholde håpet om at en større revolusjon er mulig. Som implisert i flere sammenhenger er dette et fremtidshåp man kun kan arbeide med i et nå hvor man går inn - igjen og igjen - i det fortidige, allerede foreliggende av litteratur, tradisjoner og praksiser og forsøker å la dette komme tilbake til seg selv som noe forskjellig på en slik måte at det utgjør en forskjell for den fremtidige litteraturlærer.

8.2.1 Henimot en overskridelse av den erfaringsbaserte og den analytiske tilnærmingen, gjennom en affektorientert og kroppslig fundert litteraturundervisning?

I kapittel 1.0 ble det påpekt at avhandlingen har som litteraturredidaktisk prosjekt å bidra til å overskride dikotomien mellom en erfaringsbasert og en analytisk tilnærming til litteraturarbeid, en overskridelse som er nødvendig for å operasjonalisere antakelsen om at den fremtidige litteraturlæreren blir til i møte med litteratur. Årsaken er at begge disse bidrar til å muliggjøre antakelsen, men ingen av dem er tilstrekkelig i seg selv. Den analytiske setter riktignok litteraturen i sentrum, men knytter i praksis denne til utviklingen av metaspråk og faglighet som kan ende opp med å komme i veien for innsikt og erkjennelse som ikke så

lett lar seg fange i et slikt språk; det som er mindre og som også knytter an til sansene og kroppen (det ubevisste). Den erfaringsbaserte vektlegger på sin side erfaringen, men antar at subjektet er det organiserende prinsippet for møtet med litteraturen - og sin egen bliven - og går i tillegg ut på at elever eller studenter gjerne får møte det de liker, kjenner seg igjen i og føler seg komfortable med. Dette vil kunne innebære at man til stadighet får bekreftet seg selv fremfor å bli en annen enn den man var i utgangspunktet.

I overskridelsen av disse, på vei mot å artikulere en erfaringsbasert tilnærming som setter litteraturen i sentrum, er det mulig å se til kognitiv litteraturdidaktikk (jf. Illum Hansen, 2011), som vektlegger kroppslig sansning som utgangspunkt for litteraturarbeid. Det er, som Winkel Holm (2013, s. 255) også påpeker, mulig å betrakte sansebruk på et dypere bevissthetsnivå enn språkbruk. Men, like viktig som at kroppen og det ubevisste inkluderes i en kroppslig orientert litteraturdidaktikk, er at sinnet og det bevisste ikke ekskluderes, de eksisterer integrert i hverandre; er hverandre. Dermed understrekes det at metaspråk og fagbegreper ikke på noen måte kan utelukkes fra en sammenheng hvor man ønsker å bidra til å øke sensibiliteten; den analytiske dimensjonen må være inkludert. Som nevnt i kapittel 5.0 interesserer Illum Hansen seg for subjektets kroppslige erfaring av å være i verden, og tanken hans er at *bildeskjemaer* som kjennetegner denne erfaringen også angår møtet med litteratur. Skjemaene Illum Hansen trekker frem er:

DEL/HELHED (organisk helhed), BEHOLDER (et ydre og et indre, CENTER/PERIFERI, FIGUR/BAGGRUND (bundet til et bestemt perspektiv), OP/NED (vertikalt oprejst), KILDE/VEJ/MÅL (horisontalt orientert

bevegelsesmønster), FORBINDELSE (at bære og understøtte), KRAFT-DYNAMIK (at skubbe og trække) (Illum Hansen, 2011, s. 48).

Disse er relevante for en kroppslig orientert litteraturdidaktikk, fordi de binder sammen en måte å orientere seg i møte med litteratur med måten man møter verden for øvrig. Slik viser de på inspirerende vis hvordan litteraturen kan være et sted for å øve seg på verden<sup>111</sup>. Samtidig er de ikke uten videre forenelige med en litteraturdidaktikk fundert i denne avhandlingens fremskrevne antakelser om litteratur og subjekt. Årsaken er som nevnt Illum Hansens fenomenologiske fundament, som gjør subjektet - manifestert i skjemaene - til det organiserende prinsipp for sin erfaring av det å være i verden. Skjemaene kan riktignok modifiseres og endres, men ikke på en så grunnleggende måte at de eksempelvis erstattes av helt andre prinsipper enn skjemaene, slik at kroppens intuitive og umiddelbare omgang med verden transformeres. Det innebærer at den ikke vil kunne brukes i å overskride dikotomien mellom den erfaringsbaserte og den analytiske, kun supplere den erfaringsbaserte<sup>112</sup>.

Det eksisterer en stor diskusjon vedrørende Deleuzes relasjon til fenomenologien, som så vidt er berørt i denne avhandlingen<sup>113</sup>. På den ene siden synes det å være flere treffpunkter med hensyn til å komme seg inn i et eller annet som

---

<sup>111</sup> Således kan arbeid med litteratur betraktes som en form for praksis eller praksisfelt.

<sup>112</sup> Noe som for øvrig behøves, ettersom den erfaringsbaserte og leserorienterte tilnærmingen sjelden synes klar over sitt fenomenologiske fundament. Dette poenget kan peke i retning av videre forskning.

<sup>113</sup> Dette forholdet trengs videre utforskning, ikke bare i en ren fagfilosofisk sammenheng, men også empirisk funderte undersøkelser. En åpenbar kandidat er å undersøke forholdet mellom en fenomenologisk og en

allerede er i gang (samtalet hos Gadamer, blivene hos Deleuze). På den andre siden er det langt i mellom de to med hensyn til synet på subjektets ontologiske status, hvor de to representerer ulike syn. Der fenomenologen vil kunne spørre: «Hvordan gis noe for subjektet?», vil Deleuze heller spørre: «Hvordan konstitueres subjektet i det gitte?» Det gitte i denne sammenhengen er altså hele litteraturlærerutdanningen, og spesielt litteraturen. Det betyr at det er litteraturen som gjøres til det primære for møtet mellom litteratur og subjekt; spesielt dens affektive dimensjon, ettersom denne peker i retning av virkning på subjektets kropp, mer grunnleggende enn endring av skjemaer.

Denne virkningen kan eksempelvis vise seg i vekking av følelser hos leseren, noe tidligere nevnte Cole (2009, s. 62) vektlegger. Han mener at lærere bør velge tekster ut i fra hva de føler for, og dessuten at man skal fokusere på følelsesmessige temaer og motiv i litteraturen for å behjelpelitteraturens virkning. Dette synes ikke urimelig, men spørsmålet er likevel om ikke Cole inntar en mer fenomenologisk enn deleuziansk posisjon, ettersom hans litteraturredidaktikk dreier seg om å sette subjektets følelsesmessige engasjement i fokus. Dette blir tydelig når han påpeker at man bør arbeide med følelsesmessige temaer i tekstene; forutsetter han ikke da noen følelsesmessige «skjemaer» hos subjektet?

---

deleuziansk filosofi i videreutviklingen av en kroppslig orientert litteraturredidaktikk. I denne sammenhengen synes det imidlertid klart at det er tale om to ulike syn på subjektets ontologiske status som skiller dem fra hverandre.

#### 8.2.1.1 Litteraturen som det primære

Når man bedriver litteraturdidaktisk tenkning, eller refleksjon som Skaftun (2009) kaller det, beveger man seg mellom *hva, hvordan og hvorfor*; dimensjoner eller aspekter ved litteraturdidaktikken som henger uløselig sammen. Interessant er det likevel å bemerke at en av disse gjerne kommer først, i betydningen blir løftet opp som det primære i refleksjonen/tenkningen. Med det senere litteraturdidaktiske fokus på utvikling av faglighet, blir gjerne *hvordan* løftet frem som det primære, fordi det dreier seg om fremgangsmåter i møte med litteraturen. Litteraturlærerutdanneren som søker å besvare «*hvordan?*» fundert i Deleuzes subjekt- og litteraturfilosofi møter vanskeligheter hvis og når denne skal artikuleres i retning av en generell fremgangsmåte for litteraturundervisning. Artikulasjonen av en «deleuziansk litteraturundervisningsmetodikk» er altså ikke mulig; den må bli til i situasjonen og i møte med det enkelte forelegget. Hos Moen (1993) og Smidt (2018) impliseres heller *hvorfor* som det mest grunnleggende litteraturdidaktiske spørsmålet. En slik forrang understøttes av den stadig tilbakevendende nytte- og legitimeringsdebatten i tilknytning til norsk- og litteraturdidaktikken. Fra et deleuziansk perspektiv kan bidraget til debatten være at man leser litteratur for å bli til med den og bli til med verden, og at hensikten med litteraturundervisning er å bidra til å frisettes affekter for å øke subjektets økning av kapasitet til påvirkning og derigjennom økning av sensibilitet. Virkningen en slik frisetting vil kunne ha på leseren vet man heller ikke på forhånd, noe som understreker det som også er sagt om litteraturlærerutdannerens oppgave i å gripe muligheter som oppstår i en spesifikk litteraturundervisningssituasjon. Fra et litteraturlærerutdanningsperspektiv viser dette faktumet noe av

svakheten med blivensforestillingen i denne avhandlingens sammenheng; spesielt med tanke på dens potensielle gjennomslag.

I denne sammenhengen er det mulig å hevde at det viktigste spørsmålet litteraturlærerudanneren står overfor med hensyn til subjektivering av fremtidige litteraturlærere er: *Hva slags litteratur skal man velge? Hvilken litteratur gir vi muligheten for den fremtidige litteraturlærer å bli til sammen med? Fra et deleuziansk perspektiv er det mulig å si at enkelte forelegg har høyere litterær kvalitet enn andre, med sin bevaring av affekter. Slik sett er det mulig å argumentere for en slags kanon bestående av spesielt affektiv litteratur; besørgende litteraturlærerbliven forstått som økning av sensibilitet. En bestemmelse av en kanon kan sees som en affirmasjon i betydningen å ta vare på noe, men hvordan skulle man valgt? En idé kan være å se til verkene Deleuze velger seg, av forfattere som Franz Kafka, Lewis Carroll, Stéphane Mallarmé, Samuel Beckett, James Joyce, Marquis de Sade, Sacher Masoch eller Marcel Proust. Dette er bare et lite utvalg, og hvis man også ser til de som har virket inn på tenkningen i denne avhandlingen, kan listen i tillegg utvides med Witold Gombrowicz, Axel Jensen, Margit Walsø, Michel Houellebecq og Hermann Ungar. Problemet med en slik liste vil være at litteraturen den viser til har en affektiv kraft som ikke eksisterer før den virker, og det er ikke sikkert ovennevnte litteratur har virkning på bestemte subjekter i en bestemt situasjon, selv om de hadde det på Deleuze eller undertegnede. Deleuze (1992, s. 217) påpeker at dette er fordi ingen har den samme kapasitet til påvirkning; de blir ikke påvirket av de samme tingene og de blir påvirket ulikt av de samme tingene. Affekt bør derfor, som*



Mitias (1988) supplerer Deleuze i kapittel 5.0, forstås som et estetisk kvalitetspotensial. På den annen side kan man jo også snu om på det hele og stille spørsmål om det finnes litteratur som overhodet ikke har noen virkning, og hva er da poenget med en slik kanon?

En annen mulighet kan være å tenke seg at den litterære kvaliteten blir valgt hvis man orienterer seg etter *forskjellighet*, på minst to vis. For det første i betydningen at man kan lese en mengde forskjellig litteratur. Etersom litteraturen kan sies å tilby en sanseprotese (jf. Poulet) som gir leseren et blikk på verden, vil forskjellig litteratur kunne gi forskjellige blikk på verden og således bidra til økt sensibilitet overfor den. Dette kan være forskjeller i alt fra livsanskuelse til stil. For det andre kan man tenke at enkeltverket skal utgjøre en vesentlig forskjell fra det man er vant til, som dermed blir noe å tenke med. Det var slik undertegnede tenkte om valget av *Kosmos*. Som tidligere nevnt var denne muligens for fjern eller urovekkende, og i den forbindelse er det relevant å påpeke at tidligere nevnte Smidt (2018) påpeker at litterære valg dreier seg om en passe balanse mellom noe kjent og noe ukjent.

En tredje måte er å gå langt mer litteraturhistorisk til verks enn vanlig er innenfor litteraturlærerutdanningen, det vil si å bruke selve historiseringen som utgangspunkt for all litteraturundervisning. Litteraturhistorien tilbyr ikke bare de ulike tradisjonene man må komme seg inn i, men også tradisjonene for å begrepsliggjøre og forstå tradisjonene. Det endelige målet kan imidlertid ikke være å lære historien i seg selv (som kan komme i veien for det enkelte litterære forelegg), men å få innsikt i den kontinuerlige produksjonen

av noe nytt; det vil si spillet mellom fortid, nå og fremtid, og mellom den offisielle (majoritære) og den mer uoffisielle (molekylære) historie (jff. Smidt)<sup>114</sup>. En type «litteraturhistoriebevissthet» vil kunne øke sensibiliteten for tradisjonens sprekker og hulrom, at litteratur sjelden kun tilhører én epoke og at litteraturen er innvevd i verdens- og kunsthistorien for øvrig.

### 8.2.2 Norsk- og litteraturdidaktikken som kunstfag?

Som avhandlingen har vist, dreier ikke litteraturens forrang bare om å løfte den frem før hvorfor eller hvordan, men også om å betrakte den som kunst og dermed ikke underlegge den et fremtidig eksternt mål; avgjørende for å muliggjøre estetiske erfaringer. Hvordan betrakter man så litteraturen som kunst? Ifølge tidligere nevnte Baumgarten (2008) vil det ikke være tilstrekkelig kun å sanse litteraturen, ei heller er det nok å kunne identifisere hva den består av gjennom analyse; man må både ha god forestillingsevne og evnen til å forutse. Ikke minst mener Baumgarten at det beror på menneskets dikteriske evne, for i den estetiske erfaring tar man ikke bare til seg noe, men utfolder seg samtidig som skapende ved å gjenskape gjenstanden i sin egen bevissthet hvor den gis en kontekst. Slik sett bidrar man selv til den forbindelse mellom det som er umiddelbart gitt og det man erfarer på et mer intuitivt plan. Forestillingsevne, evnen til å forutse og dikteriske evner kan dermed foreslås som en

---

<sup>114</sup> Hva som er offisielt/uoffisielt kan være så mangt. Gombrowicz knytter det til spørsmål om hva som er godt/dårlig, og gir således også et morsomt innspill til utvalgsproblematikken: «Litteraturhistorie ... Gjerne, men hvorfor bare den gode litteraturens historie? Dårlig kunst kan være mer betegnende for en nasjon» (Gombrowicz, 2013a s. 100).

art «grunnleggende ferdigheter» som bør oppøves i litteraturlærerutdanningen for at studenten skal kunne bidra aktivt til sin egen subjektivering; viktige for at sansearbeidet skal kunne lede til en estetisk erfaring. I så måte bør muligens norsk- og litteraturdidaktikken i større grad betraktes som et kunstfag (fremfor språk- og kommunikasjonsfag)?

I skole og lærerutdanning sorteres kunstfag gjerne innunder de praktisk-estetiske fag. Det er en relevant kategori som kan sies å oppsummere denne avhandlingens syn på litteraturundervisning. Det *praktiske* gjør det mulig å erfare et objekt med hensyn til dets nytteverdi, mens den *estetiske* er det som åpner opp for noe annet, noe mer. Slik sett kan det praktisk-estetiske sies å svare til sanselighetens flertydighet (jf. Baumgarten). Når man sier «litteraturdidaktikk» eller «klasserom» er muligens en praktisk (og dermed nytteverdilogisk) holdning allerede etablert. Kanskje er det derfor man i litteraturlærerutdanningen ikke finner litteraturundervisning om litteratur som ikke tenkes brukt i undervisning i særlig grad. Det estetiske alene vil likevel ikke være tilstrekkelig hvis man ikke ønsker å utelukke litteraturens *eventuelle* nytteverdi. Dermed kan holdningene med fordel slås sammen; slik at det nettopp handler for litteraturlærerutdanneren (og den fremtidige litteraturlærer) om å innta en praktisk-estetisk holdning i møte med litteraturen. Da utelukkes verken litteraturens potensielle nytteverdi eller det som åpner opp for noe annet. Fundert i forestillingen om litteratur som kunst, kan dermed lærerutdanningens litteraturdidaktikk inkluderes i de praktisk-estetiske fagene

«Litteratur er kunst», «økning av sensibilitet», «bli til med verden», «tilstedeværelse i livet»; det er ikke slik vi prater i forbindelse med litteraturarbeid i lærerutdanningen. Legges det ikke opp til en litteraturlærerutdanning for de få; en elitistisk og urealistisk utdanning som overhodet ikke forholder seg til den skolske virkelighet den skal sende fremtidige litteraturlærere ut i? Selv om det åpenbart er noe utidsmessig med denne avhandlingens betraktninger, kanskje spesielt knyttet til litteraturen som kunst, er svaret «nei», ettersom alle vil være en eller annen plass i sensibilitetsspiralen. Slik sett er det vanskelig å se for seg at noen er så mye dårligere enn andre. Dessuten, gitt at ting skjer der og når man minst venter det og at litteraturlærerutdannerens oppgave er å gripe muligheter i en gitt situasjon, kan alt vise seg å bli avgjørende viktig. I lesesirkelen endte vi opp med å diskutere politikk, faglig metaspråk, ontologi, livet, litterære karakterer, litteraturens virkning, narrativ og alt mulig annet, og kanskje gjelder det for den fremtidige litteraturlærer å lese og delta i litteraturundervisningen med sine erfaringer, språk, perspektiver, begreper, følelser og fornemmelser, og i mindre grad legge bånd på seg. Det vil innebære en inkluderende måte å tenke om litteraturarbeid på.

En mulig ekskludering kan imidlertid være fundert i studentenes egen vilje og interesse; litteraturlærerbliven (av en mindre litteratur) fordrer at man må ville la seg påvirke, lese mye, diskutere eller jamme. Begrepet *leselyst*<sup>115</sup> blir i

---

<sup>115</sup> Tidligere nevnte Astrid Roe (2009, s. 134) omtaler det å skape engasjement for lesing (også kalt *leselyst*) som grunnleggende for å bli en

den sammenheng viktig, for er det ikke slik at studentene kommer langt så lenge de ønsker å lese? Kanskje kan valget studentene gjorde med å selv si ja til å være med i lesesirkelen bidra til en slik glede. I tillegg gjorde lesesirkelen hyggelige og uformelle ting; gikk på teater, spiste middag sammen og tok et glass mens vi diskuterte litteratur. Samtidig arbeidet vi også hardt, kjedet oss og hadde det strevsomt, eksempelvis når vi satt igjen i et tomt auditorium etter at arbeidsdagen var over og ikke fant noe særlig å si. Studentene som ble med i lesesirkelen investerte timer, krefter og engasjement, og dette engasjement fra begge sider skaper et overskudd og lyst som muligens åpner for stor grad av kontemplasjon i større grad. Da kreves ikke bare viljen til å lese, men også viljen til å forplikte seg; å inngå i et forpliktende forhold til litteraturen og verden og holde ut. Ekskluderingen oppstår i så fall av de som ikke ønsker dette, som ikke vil prøve ut, som ikke vil lese eller diskutere; en eksklusjon som kanskje mest besørgeres av studentene selv. Dette henger sammen med at litteratur ikke er majoritet (leses ikke av «massene»), men heller har sin styrke i det mindre. Skal vi da presse studenter til å lese, akkurat som de skal presse sine elever til det samme? Grunnen

---

(god) leser. Det synes relativt åpenbart, uten at det gjør det overflødig å påpeke. Dette er nok også årsaken til at det til stadighet settes i gang kampanjer rettet mot å stimulere til elevers leselyst. Kåre Kverndokken (2012) vektlegger dette som lærerens oppgave, og skriver at «Lærerglød skapt av begeistring har karismatisk kraft» (s. 22). Kverndokken er tydelig opptatt av den «smittende» effekten læreren kan ha, noe som påkaller tidligere poeng om å ha litteraturen som et felles prosjekt, også i litteraturlærerutdanningen. Selv om litteraturlærerutdanningen opplyser om leselyst som viktig i skolen, bedriver vi i liten grad aktivitet for å stimulere til studentenes egen leselyst. Poenget vedrørende leselyst synliggjør muligheten for videre forskning om emnet, eksempelvis i form av en begrepsundersøkelse (inkluderende begrepets historie, filosofiske fundament etc.).

til oppstarten av lesesirkelen gir grunnlaget for et mulig svar: «Nei, litteraturlærerutdanningen skal være et sted for å fordype seg i noe man interesserer seg for, eksempelvis i litteratur».

### 8.3 Er det mulig å være litteraturlærerutdanner?

Som nevnt i kapittel 2.0, stiller Jenny Steinnes (2004, s. 681) spørsmål om det er mulig å være pedagog, blant annet fundert i spenningen pedagogen befinner seg i mellom premisser gitt av en utdanningsinstitusjon og de overbevisninger man selv måtte ha. Dette spørsmålet trenger seg på i avhandlingen, hvor det kommer tilbake til seg selv som noe forskjellig med denne formuleringen: «Er det mulig å være litteraturlærerutdanner?». Spørsmålet må funderes i noe av det som er fremkommet gjennom tenkningen med Deleuze, for hvis det ikke er mulig å predeterminere fremtiden, eksempelvis hvordan en romans potensial realiseres i en gitt situasjon, er det da mulig å ta ansvar for en helhetlig litteraturlærerutdanning på en forsvarlig måte?

Hvis det ikke er mulig å bestemme en litteraturmetodikk på forhånd er det i hvert fall problematisk å bedrive litteraturredidaktikk og være litteraturredidaktiker. Et grunnleggende problem ved koblingen mellom blivensforestillingen og litteraturlærerutdanning (eller enhver pedagogisk sfære), er litteraturlærerutdanningens normative behov som gjerne viser seg som en art *moralske* spørsmål av typen: *Hva bør man gjøre?* Vil ikke slike spørsmål kunne sies å være fundert i transcendent kategorier av riktig/galt, bra/dårlig, godt/vondt etc.? Det vil i så fall ikke bare være problematisk med hensyn til det tidsfilosofiske aspektet, men også av hensyn

til blivensforestillingen som en form for vitalistisk *etikk*. I sterk kontrast til det moralske spørsmålet om hva man bør gjøre, innebærer den vitalistiske etikken en normativitet som heller fordrer spørsmål som: *Hva er man i stand til å gjøre?* Slike spørsmål peker igjen tilbake på det tidsfilosofiske aspektet, fordi de heller enn å være orientert mot abstraherte (evige) moralske kategorier er orientert mot spesifikke begivenheter hvor noe virtuelt aktualiseres; den enkelte situasjonen. Litteraturlærerutdanneren må dermed kanskje bedrive en form for *etikk*, fremfor *didaktikk*.

Hvilke litteraturlærerdidaktiske (etiske) endringer kommer så ut av avhandlingens tenkning? Hvilke «tiltak» bør igangsettes etter lesesirkelintervensjonen? Skal eksempelvis litteraturlærerutdanningen organisere seg i små uformelle grupperinger, hvis eneste regel er at alle har lest teksten? Tvilssomt, ettersom en mindre litteraturlærerbliven kan skje *hvor* og *når* man minst venter det. Manifestert i begivenheter og fluktlinjer unnslipper den ofte det synlige eller merkelige, og å gå inn for å skape (bare) det mindre vil kunne resultere i skuffelse. Kanskje må heller tiltaket være «å fortsette som før», ettersom man uansett trenger en molar linjetype for at den molekylære skal kunne oppstå.

Samtidig er det ingenting i veien for å prøve ut noe, slik denne avhandlingen har forsøkt. Det kanskje viktigste denne utprøvingen har ledet til er nettopp en fordring om å sette i gang noe, og delta selv. Dette innebærer riktignok en noe spesiell posisjon, både som forsker og litteraturlærerutdanner, men posisjonen har også ført til et annet blikk på litteraturlærerutdanneren og satt undertegnede i stand til å ta på alvor slik verden observeres, sette pris på det

bittelille - kanskje avgjørende - bidraget. Posisjonen har også ført til en økt bevissthet om egen uvitenhet om litteratur, studenter, filosofi og litteraturlærerutdanning, men har også skapt en overbevisning om at alt dette er - og må være - et felles prosjekt. Det betyr videre at de kravene litteraturlærerutdanningen stiller til sine studenter (om å produsere tolkninger, gå inn i metaspråk eller lese mye litteratur) også må stilles til litteraturlærerutdanneren.





## Litteratur

- Aase, L. (1988). *Stilskrivning og danning. Om skriveopplæring i videregående skole*. Oslo: Cappelen/LNU.
- Aase, L. (2002). *Norskfaget blir til. Den lærde skolens morsmålsundervisning og danningstradisjoner fram til 1870*. Bergen: Fagbokforlaget/LNU.
- Aase, L. (2005). Litterære samtalar. I B. K. Nicolaysen & L. Aase (red.), *Kulturmøte i tekstar. Litteraturdidaktiske perspektiv* (s. 106-124). Oslo: Det Norske Samlaget.
- Aaslestad, P. (1999). *Narratologi. En innføring i anvendt fortelle teori*. Oslo: Cappelen akademisk forlag/LNU.
- Allan, J. (2004). Deterritorializations: Putting postmodernism to work on teacher education and inclusion. *Educational Philosophy and Theory*, 36(4), s. 417-432.
- Allan, J. (2013). Staged Interventions: Deleuze, Arts and Education. I I. Semetsky & D. Masny (red.), *Deleuze and Education* (s. 37-53). Edinburgh: Edinburgh University Press.
- Andersen, C. E. (2015). *Mot en mindre profesjonalitet. «Rase», tidlig barndom og Deleuzeogguattariske tilblivelser*. (Doktoravhandling). Stockholm: Stockholms universitet.
- Andersen, P. T. (2008). *Modernisme. Tverrestetiske peilinger i musikk, billedkunst og litteratur*. Bergen: Fagbokforlaget/LNU.
- Andersen, P. T. (2016). *Fortelling og følelse. En studie i affektiv narratologi*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Aristoteles (2004). *Poetikken*. Helsingør: Det lille Forlag.
- Arendt, H. (2012). *Vita Activa. Det virksomme liv*. Oslo: Pax Forlag.
- Aurora, S. (2017). From Structure to Machine: Deleuze and Guattari's Philosophy of Linguistics. *Deleuze Studies*, 11(3), s. 405-428.
- Bakhtin, M. M. (2003). Epos og roman: Om romanstudiets metodologi. I A. Kittang, A. Linneberg, A. Melberg & H. H. Skei (red.), *Moderne litteraturteori. En antologi* (s. 119-141). Oslo: Universitetsforlaget.

- Bakhtin, M. (2005). *Spørsmålet om talegenrane*. Larvik: Ariadne forlag.
- Bakhtin, M. M. (2006). *Rum, tid og historie. Kronotopens former i europeisk litteratur*. Århus: Forlaget Klim.
- Bal, M. (2002). *Travelling Concepts in the Humanities*. Toronto: University of Toronto Press.
- Baumgarten, A. G. (2008). Fra *Aesthetica* (1750). I K. Bale & A. Bø-Rygg (red.), *Estetisk teori. En antologi* (s. 11-16). Oslo: Universitetsforlaget.
- Beckman, F. (2017). *Gilles Deleuze*. London: Reaktion Books.
- Benson, B. E. (2003). *The Improvisation of Musical Dialogue. A Phenomenology of Music*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Bergson, H. (1998). *Creative Evolution*. Mineola: Dover Publications Inc.
- Berliner, P. F. (1994). *Thinking in Jazz. The Infinite Art of Improvisation*. Chicago: The University of Chicago Press.
- Biesta, G. J. J. (2014). *Utdanningens vidunderlige risiko*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Blanchot, M. (2003). *The Book to Come*. Stanford: Stanford University Press.
- Blau, S. H. (2003). *The Literature Workshop. Teaching Texts and Their Readers*. Portsmouth: Heinemann.
- Braidotti, R. (2012). Nomadic ethics. I D. W. Smith & H. Somers-Hall (red.), *The Cambridge Companion to Gilles Deleuze* (s. 170-197). Cambridge: Cambridge University Press.
- Bringsværd, T. Å. & Braarvig, J. (2000). *I begynnelsen. Skapelsesmyter fra hele verden*. Oslo: De norske Bokklubbene.
- Brumo, J., Dahl, T. & Fodstad, L.A. (2017). Norsklærer - En egen profesjon? *Norsklæreren*, 41(4), s. 70-81.

Carbone, M. (2015). *The Flesh of Images. Merleau-Ponty between Painting and Cinema*. New York: SUNY Press.

Carlsen, M. S., Nielsen, K. G. & Rasmussen, K. S. (2001). Indledning. I M. S. Carlsen, K. G. Nielsen & K. S. Rasmussen (red.), *Flugtlinier. Om Deleuzes filosofi* (s. 9-19). København: Museum Tusulanums Forlag.

Carroll, L. (2009). *Alice i Eventyrland*. Oslo: Aschehoug.

Claudi, M. B. (2010). *Litterære grunnbegreper*. Bergen: Fagbokforlaget/LNU.

Cole, D. R. (2009). Deleuzian Affective Literacy for Teaching Literature: A Literary Perspective on Multiple Literacies Theory. I D. Masny & D. R. Cole (red.), *Multiple Literacies Theory. A Deleuzian Perspective* (s. 63-78). Rotterdam: Sense Publishers.

Colebrook, C. (2002). *Gilles Deleuze*. New York: Routledge.

Coleman, R. & Ringrose, J. (2013). Introduction: Deleuze and Research Methodologies. I R. Coleman & J. Ringrose (red.), *Deleuze and Research Methodologies* (s. 1-22). Edinburgh: Edinburgh University Press Ltd.

Colombat, A. P. (1991). A thousand trails to work with Deleuze. *SubStanze*, 20(3), s. 10-23.

Csikszentmihalyi, M. (1990). *Flow. The Psychology of Optimal Experience*. New York: Harperperennial.

Dahl, C. (2013). Affekt. I L. H. Kjældgaard, L. Møller, D. Ringgaard, L. M. Rösing, P. Simonsen & M. R. Thomsen (red.), *Litteratur. Introduktion til teori og analyse* (s. 243-252). Aarhus: Aarhus Universitetsforlag.

Dahlberg, G. & Moss, P. (2014). Series editors` foreword. I B. Davies, *Listening to Children. Being and becoming* (s. 9-14). New York: Routledge.

Davies, B. (2014). *Listening to Children. Being and becoming*. New York: Routledge.

Davies, B., & Davies, C. (2007). Having, and Being Had By, "Experience". Or, "Experience" in the Social Sciences After the Discursive/Poststructuralist Turn. *Qualitative Inquiry*, 13(8), s. 1139-1159.

Davis, C. (2010). *Critical Excess. Overreading in Derrida, Deleuze, Levinas, Zizek and Cavell*. Stanford: Stanford University Press.

De Caprona, Y. (2013). *Norsk etymologisk ordbok. Tematisk ordnet*. Oslo: Kagge.

DeLanda, M. (2016). *Assemblage Theory*. Edinburgh: Edinburgh University Press.

Deleuze, G. (1988). *Spinoza: Practical Philosophy*. San Francisco: City Lights Books.

Deleuze, G. (1991a). *Empiricism and Subjectivity. An essay on Hume's Theory of Human Nature*. New York: Columbia University Press.

Deleuze, G. (1991b). *Masochism*. New York: Zone Books.

Deleuze, G. (1992). *Expressionism in Philosophy: Spinoza*. New York: Zone Books.

Deleuze, G. (2002). *Francis Bacon. The Logic of Sensation*. Minneapolis: University of Minnesota Press.

Deleuze, G. (2003). *Nietzsche och filosofin*. Göteborg: Bokförlaget Daidalos AB.

Deleuze, G. (2005a). *Pure Immanence. Essays on A life*. New York: Zone Books.

Deleuze, G. (2005b). Litteraturen og livet. I P. B. Andersen & A. Lindholm (red.), *Adiatur: katalog for ny poesi: Bergen 13.-16. oktober 2005*. Bergen: Adiatur.

Deleuze, G. (2008). *Proust and Signs*. New York: Continuum.

Deleuze, G. (2011). *Bergsonism*. New York: Zone books.

Deleuze, G. (2013a). *Cinema 1. The Movement-Image*. New York: Bloomsbury Academic.

Deleuze, G. (2013b). *Cinema 2. The Time-Image*. New York: Bloomsbury Academic.

Deleuze, G. (2014). *Difference and Repetition*. New York: Bloomsbury Academic.

Deleuze, G. (2017). *Meningens logik*. Aarhus: Klim.

Deleuze, G. & Guattari, F. (1986). *Kafka. Toward a Minor Literature*. Minneapolis: University of Minnesota Press.

Deleuze, G. & Guattari, F. (1994). *What is Philosophy?* London: Verso.

Deleuze, G. & Guattari, F. (2008). «Persept, affekt og konsept» fra *Qu`e est-ce que la philosophie?* (1991). I K. Bale & A. Bø-Rygg (red.), *Estetisk teori. En antologi* (s. 491-518). Oslo: Universitetsforlaget.

Deleuze, G. & Guattari, F. (2013). *A Thousand Plateaus*. New York: Bloomsbury Academic.

Deleuze, G. & Parnet, C. (2015). *Dialoger*. København: Forlaget Basilisk.

DeSeCo (2005). *The definition and selection of key competencies*. Hentet 26.07.2018 fra <http://deseco.ch/bfs/deseco/en/index/02.parsys.43469.downloadList.2296.DownloadFile.tmp/2005.dskcexecutivesummary.en.pdf>.

Dezutter, S. (2011). Professional Improvisation and Teacher Education: Opening the Conversation. I R. K. Sawyer (red.), *Structure and Improvisation in Creative Teaching* (s. 27-50). Cambridge: Cambridge University Press.

Dosse, F. (2011). *Gilles Deleuze & Felix Guattari. Intersecting lives*. New York: Columbia University Press.

Duenger Bøhn, E. (2017). *Metafysikk*. Hentet 20.09.2017 fra <https://snl.no/metafysikk>.

Eagleton, T. (2008). *Literary Theory. An Introduction*. Malden: Blackwell Publishing.

Elf, N. F. & Kaspersen, P. (red.). (2012). *Den nordiske skolen - fins den? Didaktiske diskurser og dilemmaer i skandinaviske morsmålsfag*. Oslo: Novus forlag.

Eliassen, K. O. (2016). *Foucaults begreper*. Oslo: Spartacus Forlag AS.

- Esping-Andersen, G. (2017). *The three worlds of welfare capitalism*. Cambridge: Polity Press.
- Evensen, L. S. (2013). *Applied Linguistics. Towards a New Integration?* Sheffield: Equinox Publishing Ltd.
- Fels, L. (2015). Performative Inquiry: Releasing Regret. *International Yearbook for Research in Arts Education*, 3(3) s. 510-514.
- Finn.no (2014). Leselærer. Hentet 21.09.2014 fra <http://m.finn.no/job/fulltime/ad.html?finnkode=53635467>.
- Fish, S. (1980). *Is There a Text in This Class? The Authority of Interpretive Communities*. Cambridge: Harvard University Press.
- Fjørtoft, H. (2014). *Norskdidaktikk*. Bergen: Fagbokforlaget/LNU.
- Fogt-Jakobsen, T. (2017). *Hvis du var flyktning: en studie av empativekkende fortellergrep*. (Masteroppgave). Trondheim: Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet.
- Foucault, M. (2006). *Tingenes orden*. Oslo: Spartacus Forlag.
- Frønes, I., Eng, H., Ertesvåg, S. K. & Kjøbli, J. (2016). Intervensjon og evidens; forståelse og utfordringer. I I. Frønes, H. Eng, S. K. Ertesvåg & J. Kjøbli (red.), *Risiko, intervensjon og evidens. Utfordringer og strategier for barnevern, utdanning, helse og politikk* (s. 8-10). Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Gadamer, H-G. (2003). Hva er sannhet? I *Forståelsens filosofi. Utvalgte hermeneutiske skrifter*. Oslo: Cappelen Forlag.
- Gadamer, H.-G. (2010). *Sannhet og metode. Grunntrekk i en filosofisk hermeneutikk*. Oslo: Pax forlag AS.
- Gale, K. (2007). Teacher education in the university: working with policy, practice and Deleuze. *Teaching in Higher Education*, 12(4), s. 471-483.
- Gourvenec, A. F. (2016). En plass for meg? Faglig identitetsbygging i en litterær praksis. *Acta Didactica Norge*, 10(1), s. 1-19.

Gourvennec, A. F., Nielsen, I., & Skaftun, A. (2014). Inn i norskfaget?: litterære samtaler som faglig praksis. I A. Skaftun, P. H. Uppstad, & A. J. Aasen (red.), *Skriv! Les! 2: Artikler fra den andre nordiske konferansen om skriving, lesing og literacy* (s. 27-45). Bergen: Fagbokforlaget.

Gombrowicz, W. (2004). *A Guide to Philosophy in Six Hours and Fifteen Minutes*. New Haven: Yale University Press.

Gombrowicz, W. (2012). *Kosmos*. Frederiksberg: Forlaget Sisyfos.

Gombrowicz, W. (2013a). *Dagboken 1953-1958*. Oslo: Flamme Forlag.

Gombrowicz, W. (2013b). *Dagboken 1959-1969*. Oslo: Flamme Forlag.

Gregoriou, Z. (2004). Commencing the Rhizome: Towards a Minor Philosophy of Education. *Educational Philosophy and Theory*, 36(3), s. 233-251.

Grinberg, S. M. (2013). Researching the Pedagogical Apparatus (*Dispositif*): An Ethnography of the Molar, Molecular and Desire i Contexts of Extreme Urban Poverty. I R. Coleman, & J. Ringrose (red.), *Deleuze and Research Methodologies* (s. 201-218). Edinburgh: Edinburgh University Press Ltd.

Gubrium, J. F. & Holstein, J. A. (1997). *The new language of qualitative methods*. New York: Oxford University Press.

Gulliksen, G. (2015). *Historie om et ekteskap*. Oslo: Aschehoug.

Halvorsen, H. (1999). *Hundre år på lag med lærerutdanningen 1899-1999*. Oslo: Forskerforbundets forening for lærerutdanning.

Hansen, T. I. (2011). *Kognitiv litteraturdidaktikk*. Frederiksberg: Dansklærerforeningens Forlag.

Harstad, O. (2012). *Litteraturdidaktiske posisjoner: ideologi og strategi. En dialogisk diskursanalyse*. (Masteroppgave). Trondheim: Høgskolen i Sør-Trøndelag.



Harstad, O. (2017a) Å skape et begrep om jam i utforskningen av en deleuziansk metode-ontologi. Med utgangspunkt i arbeid med en lesesirkel. *Journal for Research in Arts and Sports Education*, 1(1), s. 28-42.

Harstad, O. (2017b). Et forsøk på å skape en norskfaglig begivenhetstenkning. *Norsklæraren*, 41(2), s. 21-27.

Heidegger, M. (2000). *Kunstverkets opprinnelse*. Oslo: Pax.

Heidegger, M. (2007). *Væren og tid*. Oslo: Pax.

Heidegger, M. (2012). *Hvad vil tænkning sige?* Aarhus: Klim.

Hellesen, T. (2018). Immanens, liv og litteratur. I H. Pettersen, T. Hellesen og R. Nilsen (red.), *Deleuze i vest* (s. 169-190). Nesttun: Morgana Press.

Hjorth, V. (2016). *Arv og miljø*. Oslo: Cappelen Damm.

Holland, N. (1975). *5 Readers Reading*. New Haven: Yale University Press.

Holm, I. W. (2013). Sansning. I L. H. Kjældgaard, L. Møller, D. Ringgard, L. M. Røsing, P. Simonsen & M. R. Thomsen (red.), *Litteratur. Introduktion til teori og analyse* (s. 253-265). Aarhus: Aarhus Universitetsforlag.

Holmen, H. (2017). *Epistemologi*. Hentet 31.07.2017 fra <https://snl.no/epistemologi>.

Houellebecq, M. (2015). *De grunnleggende bestanddeler*. Oslo: Cappelen Damm.

Iser, W. (1981). Tekstens appelstruktur. I M. Olsen & G. Kelstrup (red.), *Værk og læser. En antologi om receptions-forskning* (s. 102-133). København: Borgens Forlag.

Jackson, P. W. (1966). *The Way Teaching Is*. University of Chicago. Educational Resource Information Centre (ERIC).

Jackson, I. & Wold Sannerud, M. (2018). Å lese kan forandre kroppen din. *Vinduet*, 72(2), s. 64-67.

Jackson, A. Y. & Mazzei, L.A. (2012). *Thinking with Theory in Qualitative Research. Viewing data across multiple perspectives*. New York: Routledge.

Janning, F. (2016). *Hvem myrdede Gilles Deleuze?* Odense: Mellemsgaard.

Jensen, A. (2008). *Epp*. Oslo: Cappelen Damm AS.

Johansen, M. B. (2015). "Jeg har forstået den sådan, at den ikke skal forstås" - når 6.A. læser Franz Kafka. *Acta Didactica Norge*, 9(1), s. 104-124.

Jørgensen, D. (2015). *Nærvær og eftertanke. Mit pædagogiske laboratorium*. Skive: Forlaget Wunderbuch.

Jørgensen, M. (2004). Faglighed i modersmålsundervisningen. I P. Hamre, O. Langlo & H. Osdal (red.), *Fag og fagnad. Festskrift til Kjell-Arild Madssen i høve 60-årsdagen 28. oktober 2004* (s. 123-132). Volda: Høgskulen i Volda.

Kafka, F. (2007). *Kafkas beste*. Oslo: Gyldendal.

Kanestrøm, E. & Taraldsen, E. (2014). Den profesjonelle lærer. I K. Steinsholt, E. Kanestrøm, & E. Taraldsen. *Profesjonell lærer - muligheter og begrensninger* (s. 15-31). Inderøy: Norsk pedagogisk forlag.

Kant, I. (2016). *Om pedagogikk*. Oslo: Aschehoug.

Karlsen, G. (2006). *Møtets etikk og estetikk. Betraktninger om et alternativt lærerideal*. (Doktoravhandling). Trondheim: Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet.

Karlsen, G. (2006). Stilt overfor det som ennå ikke er. I K. Steinsholt & H. Sommero (red.), *Improvisasjon. Kunsten å sette seg selv på spill* (s. 239-259). Oslo: Damm og Søn AS.

Kaspersen, P. (2004). *Tekstens transformationer* (Doktoravhandling). Odense: Syddansk Universitet.

Kaspersen, P. (2012). Litteraturdidaktiske dilemmaer og løsninger: En undersøgelse af litteraturdidaktikkens aktuelle status i Norden. I S. Ongstad (red.), *Nordisk morsmålsdidaktikk: Forskning, felt og fag* (s. 47-75). Oslo: Novus Forlag.

Kidd, D. (2015). *Becoming Mobius. The complex matter of education*. Carmarthen: Independent Thinking Press.

Kjelen, H. (2013). *Litteraturundervisning i ungdomsskolen. Kanon, danning og kompetanse*. (Doktoravhandling). Trondheim: Noregs teknisk-naturvitenskaplege universitet.

Kjelen, H. (2015). Litterær kompetanse. Portrett av tre leasarar. *Acta Didactica Norge*, 9(1), s. 215-233.

Kjørup, S. (2000). *Kunstens filosofi - en indføring i æstetik*. Frederiksberg: Roskilde Universitetsforlag.

Klemp, T. (2012). *Med praksisloggen som vandrestav? En kvalitativ studie av lærerstudenters læringsprosess*. (Doktoravhandling). Trondheim: Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet.

Knausgård, K. O. (2017). *Så mye lengsel på så liten flate. En bok om Edvard Munchs bilder*. Oslo: Oktober.

Knorr Cetina, K. (1999). *Epistemic Cultures. How the Sciences Make Knowledge*. Cambridge: Harvard University Press.

Knuutila, S. (2011). *Fictionalising Trauma: The Aesthetics of Marguerite Duras's India Cycle*. Frankfurt am Main: Peter Lang.

Koro-Ljungberg, M. (2016). *Reconceptualizing Qualitative Research. Methodologies without Methodology*. London: Sage.

Kristensen, S. M. (1970). *Litteratursociologiske essays*. Oslo: Universitetsforlaget.

Kuhn, T. (2002). *Vitenskapelige revolusjoners struktur*. Oslo: Spartacus Forlag.

Kunnskapsdepartementet (2009). *Læreren. Rollen og utdanningen*. Meld. St. 11/2009.

Kunnskapsdepartementet (2011). *Motivasjon - Mestring - Muligheter. Ungdomstrinnet*. Meld. St. 22/2011.

Kunnskapsdepartementet (2015). *Frøtidens skole. Fornyelse av fag og kompetanser*. NOU 2015: 8.

Kunnskapsdepartementet (2018a). *Lov om universiteter og høyskoler (universitets- og høyskoleloven)*. Hentet 26.07.18 fra <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/2005-04-01-15?q=universitets-%20og%20høyskoleloven>.

Kunnskapsdepartementet (2018b). *Forskrift om rammeplan for grunnskolelærerutdanningene for 1.-7. trinn og 5.-10. trinn*. Hentet 26.07.18 fra <https://lovdata.no/dokument/SF/forskrift/2010-03-01-295?q=lærerutdanning>.

Kverndokken, K. (2012). *101 måter å lese leseleksa på - om lesing, lesebestillinger og tekstvalg*. Bergen: Fagbokforlaget/LNU.

Kyndrup, M. (1995). Deleuzes mobile perspektiv og æstetikvidenskabene. I N. Lehmann & C. Madsen (red.), *Deleuze og det æstetiske* (s. 9-23). Aarhus: Aarhus University Press.

*Læreplanverket for den 10-årige grunnskolen* (1996). Oslo: Det kongelige kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet.

Løvlie, L. (2005). Ideologi, politikk og læreplan. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 89(4), s. 269-278.

MacDonald, M. B. (2012). Minor. I R. Shields & M. Vallee (red.) *Demystifying Deleuze. An Introductory Assemblage of Crucial Concepts* (s. 113-117). Ottawa: Red Quill Books Ltd.

Macnaghten, P. & Myers, G. (2004). Focus groups. I C. Seale, G. Gobo, J. F. Gubrium & D. Silverman (red.). *Qualitative research practice* (s. 65-79). London: Sage.

Marble, S. (2012). Becoming-teacher: Encounters with the Other in teacher education. *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education*, 33(1), s. 21-31.

Markowski, M. P. (2006). *Svart ström. Gombrowicz, världen, litteraturen*. Stockholm: Modernista.

McCarthy, C. (2009). *The Road*. London: Picador.

McKay, L. M., Carrington, S., & Iyer, R. (2014). Becoming an Inclusive Educator: Applying Deleuze & Guattari to Teacher Education. *Australian Journal of Teacher Education*, 39(3).

Meland, I. (2017). Å lese Heidegger i dag. *Vinduet*, 70(1), s. 4-23.

Mitias, M. H. (1988). *What Makes an Experience Aesthetic?* Amsterdam: Rodopi/Würzburg: Königshausen Neumann.

- Moen, S-R. (1993). *Hvorfor Leser vi litteratur? Et grunnlagsspørsmål i allmennlærerutdanningens norskfag*. Oslo: Gyldendal.
- Molloy, G. (2003). *Att läsa skönlitteratur med tonåringar*. Lund: Studentlitteratur.
- Morse, J. M. (2007). Sampling in Grounded Theory. I Bryant, A. & Charmaz, K. (red.). *The Sage Handbook of Grounded Theory* (s. 229-244). London: Sage.
- Mouritzen, K. (2015). Forord. I G. Deleuze & C. Parnet. *Dialoger*. København: Forlaget Basilisk.
- Myhr, R. O. (2017). Eg meiner det var sol den dagen. Hvorfor det er rett å lese høyt for studentene fra skjønnlitteratur. *Norsklæreren*, 40(1), s. 201-212.
- Nietzsche, F. (2011). *Slik talte Zarathustra. En bok for alle og ingen*. Oslo: Spartacus Forlag.
- Nietzsche, F. (2013). *Utidsmessige betraktninger*. Oslo: Spartacus Forlag.
- Nilsen, V. & Klemp, T. (2014). *Lærestudenten i møtet mellom teori og praksis*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Nixon, R. (2012). Machinic Assemblage. I R. Shields & M. Vallee (red.) *Demystifying Deleuze. An Introductory Assemblage of Crucial Concepts* (s. 113-117). Ottawa: Red Quill Books Ltd.
- NTNU (2017). *Norsk 2 (5-10): Literacy, språk og litteratur*. Hentet 18.09.17 fra <https://www.ntnu.no/studier/emner/MGLU2501#tab=omEmnet>.
- Nussbaum, M. (2016). *Litteraturens etikk: Følelser og forestillingsevne*. Oslo: Pax.
- Nyrnes, A. (2002). *Det didaktiske rommet: Didaktisk topologi i Ludvig Holbergs Moralske Tanker*. (Doktoravhandling). Bergen: Universitetet i Bergen.
- Næss, A. (2010). *Filosofiens historie*. Oslo: Universitetsforlaget.

OECD (2015). *Our mission*. Hentet 26.07.18 fra <http://www.oecd.org/about/>.

Olsen, R. V., Hopfenbeck, T. N. & Lillejord, S. (2013). Elevenes læringssituasjon etter Kunnskapsløftet. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 97(6), s. 355-369.

Olsson, L. M. (2014). *Rörelse och experimenterande i små barns lärande: Deleuze och Guattari i förskolan*. Lund: Studentlitteratur AB.

Orwell, G. (2015). *1984*. Oslo: Gyldendal.

Oterholm, E. (1994). Kven las Henrik Ibsens drama? Nokre litteratursosiologiske notat rundt ein lesesirkel i Hurdal 1894/95. I H. H. Skei & E. Vannebo (red.). *Norsk litterær årbok: 1994*. Oslo: Det norske samlaget.

Ottestad, A. M. & Reinertsen, A. B. (2015). Faglige forflytninger i søken etter metodefest. I A. M. Otterstad & A. B. Reinertsen (red.). *Metodefestival og øyeblikksrealisme – eksperimenterende kvalitative forskningspassasjer* (s. 17-24). Bergen: Fagbokforlaget.

Pässila, A., Owens, A. & Pulkki, M. (2016). Learning Jam: An evaluation of the use of arts based initiatives to generate polyphonic understanding in work based learning. *Higher Education, Skills and Work-Based Learning*, 6(2), s. 178-192.

Penne, Sylvi (2006). *Profesjonsfaget norsk i en endrings-tid. Norsk på ungdomstrinnet. Å konstruere mening, selvforståelse og identitet gjennom språk og tekster. Fagets rolle i et identitetsperspektiv, i et likhets- og ulikhetsperspektiv* (Doktoravhandling). Oslo: Universitetet i Oslo.

Penne, S. (2010). *Litteratur og film i klasserommet. Didaktikk for ungdomstrinnet og videregående skole*. Oslo: Universitetsforlaget.

Penne, S. (2012). Hva trenger vi egentlig litteraturen til? Politikk, didaktikk og hverdagsteorier i nordiske klasserom. I N.F. Elf & P. Kaspersen (red.), *Den nordiske skolen – fins den? Didaktiske diskurser og dilemmaer i skandinaviske morsmålsfag* (s. 32-58). Oslo: Novus forlag.

Peters, G. (2009). *The Philosophy of Improvisation*. Chicago: The University of Chicago Press.

Peters, G. (2017). *Improvising Improvisation. From out of Philosophy, Music, Dance, and Literature*. Chicago: The University of Chicago Press.

Platon (1996). *Staten*. København: Museum Tusculanum.

Poulet, G. (1969). Phenomenology of Reading. *New Literary History*, 1(1), s. 53-68.

Prytz, Ø. (2012). *Italo Calvinos litterære erfaringseksperiment*. (Doktoravhandling). Trondheim: Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet.

Rajchman, J. (2005). Introduction. I G. Deleuze. *Pure Immanence. Essays on A life* (s. 7-23). New York: Zone books.

Rasmussen, K. S. (2001). *Hvorledes blive spinozist? Om spinozismen hos Gilles Deleuze*. I M. S. Carlsen, K. G. Nielsen & K. S. Rasmussen (red.), *Flugtlinier. Om Deleuzes filosofi* (s. 9-19). København: Museum Tusculanums Forlag.

Reinertsen, A. B. & Borgenvik, K. (2015). Come Dance With Fredrikke Me: Subjective Empowered Professionalism Togethermade 3D. *Qualitative Inquiry*, 21(4), s. 327-331.

Reinking, D. & Bradley, B. A. (2008). *On Formative and Design Experiments. Approaches to Language and Literacy Research*. New York: Teachers' College Press.

Roe, A. (2008). *Lesedidaktikk - etter den første leseopplæringen*. Oslo: Universitetsforlaget.

Rowner, I. (2015). *The Event. Literature and Theory*. Lincoln: University of Nebraska Press.

Rødnes, K. A. (2014). Skjønnlitteratur i klasserommet: Skandinavisk forskning og didaktiske implikasjoner. *Acta Didactica Norge*, 8(1), s. 70-87.

Sandvik, N. (2013). *Medvirkning og handlingskraft i småbarnspedagogiske praksiser. Horisontalt fremforhandlet innflytelse*. (Doktoravhandling). Trondheim: Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet.

Schatzki, T.R. (2010). *The Timespace of Human Activity. On Performance, Society, and History as Indeterminate Teleological Events*. Plymouth: Lexington Books.

Seale, C., Gobo, G., Gubrium, J. F. & Silverman, D. (2004). Introduction: Inside Qualitative Research. I C. Seale, G. Gobo, J. F. Gubrium & D. Silverman (red.). *Qualitative research practice* (s. 1-11). London: Sage.

Shakespeare, W. (2007). *Tragedien om Hamlet, prins av Danmark*. Oslo: Gyldendal.

Sigmond, E. M. O., Bryhni, I. & Jorde, K. (red.) (2013). *Norsk geologisk ordbok*. Trondheim: Akademika.

Simenstad, L. M. (2013, 26. oktober). Da Ibsen forsvant. *Klassekampen*, s. 16-19.

Sinner, A. (2010). Negotiating spaces: the in-betweenness of becoming a teacher. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 38(1), s. 23-37.

Sjklovskij, V. B. (2003). Kunsten som grep. I A. Kittang, A. Linneberg, A. Melberg & H. H. Skei (red.), *Moderne litteraturteori. En antologi* (s. 13-28). Oslo: Universitetsforlaget.

Sjøberg, S. (2014). PISA-syndromet - Hvordan norsk skolepolitikk blir styrt av OECD. *Nytt Norsk Tidsskrift*, 31(1), s. 30-43.

Skaftun, Atle (2009). *Litteraturens nytteverdi*. Bergen: Fagbokforlaget.

Skaftun, A. & Michelsen, P. A. (2017). *Litteraturredidaktikk*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.

Skardhamar, A-K. (2011). *Litteraturundervisning. Teori og praksis*. Oslo: Universitetsforlaget.

Skjeseth, J. (1989). Hvor er kunnskapen? I S. Mellin-Olsen (red.), *Om kunnskap. Fagdidaktiske perspektiver* (s. 11-28). Bergen: Bergen lærerhøgskole.

Smidt, J. (1989). *Seks lesere på skolen. Hva de søkte, hva de fant*. Oslo: Universitetsforlaget.

Smidt, J. (2004). *Sjangrer og stemmer i norskrommet - kulturskaping i norskfaget fra småskole til lærerutdanning*. Oslo: Universitetsforlaget.



- Smidt, J. (2018). *Norskfaget mellom fortid og framtid. Scene og offentlighet*. Bergen: Fagbokforlaget/LNU.
- Sontag, S. (2009). *Against Interpretation and Other Essays*. London: Penguin Books.
- Spinoza, B. (2009). *Etikk*. Oslo: Pax Forlag.
- Stala, K. (2012). Witold Gombrowicz` Kosmos - et laboratorium for mening? I W. Gombrowicz. *Kosmos*. (s. 207-212). Frederiksberg: Forlaget Sisyfos.
- Steinnes, J. (2004). *Jacques Derrida: er det mulig å være pedagog?* I K. Steinsholt & L. Løvlie (red.), *Pedagogikkens mange ansikter. Pedagogikkens idéhistorie fra antikken til det postmoderne* (s. 669-683). Oslo: Universitetsforlaget.
- Steinnes, J. (2011). For en mindre danning. Med Deleuze og Guattari på søk etter dannelsesbegrepets vibrasjonssentrum. I K. Steinsholt & S. Dobson (red.), *Dannelse. Introduksjon til et ullent pedagogisk landskap* (s. 193-210). Trondheim: Tapir Akademisk Forlag.
- Steinsholt, K. (2006). På den andre siden av ingensteds - Improvisasjon, kreativitet og ansvar for den Andre. I K. Steinsholt & H. Sommero (red.), *Improvisasjon. Kunsten å sette seg selv på spill* (s. 23-43). Oslo: Damm og Søn AS.
- Steinsholt, K. (2011). Oppdragelse, pedagogikk og opplysning. Et tilbakeskuende blikk på noen sentrale dannelsesperspektiver. I K. Steinsholt & S. Dobson (red.), *Dannelse. Introduksjon til et ullent pedagogisk landskap*. (s. 39-119). Trondheim: Tapir Akademisk Forlag.
- Steinsholt, K. & Ness, S. A. (2016). *Motstrøms. Åpninger i retning av en levende pedagogikk*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Steinsholt, K. & Sommero, H. (2006). Improvisasjon - det å være til stede når noe skjer. I K. Steinsholt & H. Sommero (red.), *Improvisasjon. Kunsten å sette seg selv på spill* (s. 9-22). Oslo: Damm og Søn AS.
- Stendahl, B. (2016). Jam session. *Store Norske Leksikon*. Hentet 08.08.16. fra [https://snl.no/jam\\_session](https://snl.no/jam_session).
- Stern, D. (2010). *Vitalitetsformer. Dynamiske opplevelser i psykologi, kunst, psykoterapi og utvikling*. København: Hans Reitzels Forlag.

Stivale, C. J. (2005). Introduction: Gilles Deleuze, a life in friendship. I C. J. Stivale (red.), *Gilles Deleuze: Key concepts* (s. 1-16). Stocksfield: Acumen.

Storvold, K. (2006). *Norskfaget i endring: en sammenlikning av L97 og kunnskapsløftet* (Masteroppgave). Kristiansand: Høgskolen i Agder.

St. Pierre, E. A. (2004). Deleuzian concepts for education: The subject undone. *Educational Philosophy & Theory*, 36(3), s. 283-296.

Thavenius, M. (2017). *Liv i teksten. Om litteraturläsningen i en svensk lärarutbildning*. (Doktoravhandling). Malmö: Malmö högskola.

Tiessen, M. (2012). Affects. I R. Shields & M. Vallee (red.), *Demystifying Deleuze. An Introductory Assemblage of Crucial Concepts* (s. 13-16). Ottawa: Red Quill Books Ltd.

Tuck, E. (2010). Breaking up With Deleuze: Desire and Valuing the Irreconcilable. *International Journal of Qualitative Studies in Education*, 23(5), s. 635-650.

Tygstrup, F. (1995). Prosaens plan. Gilles Deleuzes formforståelse og litteraturanalysen. I N. Lehmann & C. Madsen (red.), *Deleuze og det æstetiske* (s. 181-194). Aarhus: Aarhus University Press.

Ungar, H. (2016). *Klassen*. Alta: Teori & Praksis.

Utdanningsdirektoratet (2015). *God leseopplæring - for lærere på ungdomstrinnet*. Hentet 09.12.2015 fra <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/grunnleggende-ferdigheter/lesing/god-leseopplaring--for-larere-pa-ungdomstrinnet/hva-sier-forskningen/>.

Utdanningsdirektoratet (2018). Læreplan i norsk (NOR1-05). Formål. Hentet 30.03.18 fra [https://www.udir.no/kl06/NOR1-05/Hele/Komplett\\_visning](https://www.udir.no/kl06/NOR1-05/Hele/Komplett_visning).

Vinje, E. (2006). Om kanon i litteraturundervisninga. I B. K. Nicolaysen & L. Aase (red.), *Kultur møte i tekstar. Litteraturdidaktiske perspektiv* (s. 72-87). Oslo: Det Norske Samlaget.

- Waage, P. N. (2012). *Jeg. Individets kulturhistorie*. Oslo: Schibsted Forlag.
- Wallin, J. (2012). Body without Organs (BwO). I R. Shields & M. Vallee (red.), *Demystifying Deleuze. An Introductory Assemblage of Crucial Concepts* (s. 37-40). Ottawa: Red Quill Books Ltd.
- Wallin, J. (2013). Morphologies for a Pedagogical Life. I I. Semetsky & D. Masny (red.), *Deleuze and Education* (s. 37-53). Edinburgh: Edinburgh University Press.
- Walsø, M. (2018). *Parfymeorgelet*. Oslo: Vigmostad & Bjørke.
- Wasser, A. (2017). How Do We Recognise Problems? *Deleuze Studies*, 11(1), s. 48-67.
- Wimsatt, W. K. & M. C. Beardsley (1949). The Affective Fallacy. *Sewanee Review*, 57(1), s. 31-55.
- Wittgenstein, L. (1980). *The Blue and Brown Books*. New York: HarperPerennial.
- Zizek, S. (2014). *Event. Philosophy in Transit*. New York: Penguin Books.
- Østern, T. P. & Engelsrud, G. (2015). Læreren-som-kropp. Kontakt, kommunikasjon og ledelse som lærerkropp. I A. L. Østern (red.), *Dramaturgi i didaktisk kontekst* (s. 67-86). Bergen: Fagbokforlaget.
- Østrem, S. (2012). *Barnet som subjekt: etikk, demokrati og pedagogisk ansvar*. Oslo: Cappelen Damm akademisk.
- Øverland, A. (2006). Kristendommen - den tiende landeplage. I A. Øverland, 3 foredrag til offentlig forargelse (s. 15-55). Oslo: Forlag 1.
- Öhman, J. (2014). Om didaktikens möjligheter - ett pragmatiskt perspektiv. *Utbildning & Demokrati*, 23(3), s. 33-52.