

Lise Iversen Kulbrandstad
og
Gunvor Sjølie (red.) :

PÅ HAMAR MED NORSK

Rapport fra konferansen ”Norsk på
ungdomstrinnet”, 18.-19. januar 2001

Del II: Litteratur og språk

Høgskolen i Hedmark
Rapport nr. 12 – 2001

Trykkeri: Novum Grafisk A/S

Utgivelsessted: Elverum

Det må ikke kopieres fra rapporten i strid med åndsverkloven og fotografiloven eller i strid med avtaler om kopiering inngått med KOPINOR, interesseorgan for rettighetshavere til åndsverk.

Forfatteren er selv ansvarlig for sine konklusjoner. Innholdet gir derfor ikke nødvendigvis uttrykk for Høgskolens syn.

I rapportserien fra Høgskolen i Hedmark publiseres FoU-arbeid og utredninger. Dette omfatter kvalifiseringsarbeid, stoff av lokal og nasjonal interesse, oppdragsvirksomhet, foreløpig publisering før publisering i et vitenskapelig tidsskrift etc.

Rapporten kan bestilles ved henvendelse til Høgskolen i Hedmark.
(<http://www.hihm.no/Publikasjon/default.htm>)

Rapport nr. 12 - 2001

© Forfatterne/Høgskolen i Hedmark

ISBN: 82-7671-181-2

ISSN: 1501-8563



Høgskolen i Hedmark

Tittel:

På Hamar med norsk. Rapport fra konferansen "Norsk på ungdomstrinnet", 18.-19. januar 2001. Del II: Litteratur og språk

Redaktører:

Lise Iversen Kulbrandstad og Gunvor Sjølie (red.)

Nummer: 12

Utgivelsesår: 2001

Sider: 152

ISBN: 82-7671-181-2

ISSN: 1501-8563

Emneord:

Norskfaget, L97, ungdomstrinnet, litteraturredidaktikk, litteraturhistorie, lokale sagn, metaforer, språklig variasjon i et flerkulturelt samfunn

Sammendrag:

Artikkelsamlingen utgjør det andre av to bind med artikler skrevet på basis av foredragene på forskningskonferansen "Norsk på ungdomstrinnet" som ble arrangert av norskseksjonen, Høgskolen i Hedmark i januar 2001. Hensikten med konferansen var å rette søkelyset mot forskning om norskopplæring på de høyeste klassetrinnene i grunnskolen. Denne delrapporten inneholder ni artikler som belyser ulike litterære og språklige emner: Norskfaget i historisk og komparativt perspektiv, analyse av lærebøker (framstilling av litteraturhistorie, språklig variasjon i et flerkulturelt samfunn og analyse av metaforbruk), diskusjon av klassikerbegrepet, litteraturredidaktikk og bruk av lokale sagn i undervisningen.



Høgskolen i Hedmark

Title:

Report from the Conference “Norwegian at the lower secondary stage”,
January 18th to 19th 2001. Volume II: Literature and Language

Editors:

Lise Iversen Kulbrandstad and Gunvor Sjølie (eds.)

Number: 12

Year: 2001

Pages: 152

ISBN: 82-7671-181-2

ISSN: 1501-8563

Keywords:

The subject Norwegian, the lower secondary stage, the teaching of literature, history of literature, local legends, metaphors, linguistic variation in a multicultural society

Summary:

This report is the second of two volumes of articles from the research conference “Norwegian at the lower secondary stage”. The conference was arranged by the department of Norwegian at Hedmark University College in January 2001. The purpose of the conference was to focus on ongoing research about the teaching and learning of Norwegian in the upper grades of the compulsory school. This volume contains nine articles which deal with various literary and linguistic topics: the subject of Norwegian in a historical and comparative perspective, analyses of text books (literary history, presentation of linguistic variation in society, uses of metaphor), discussion of the concept of “classics”, the teaching of literature, and local legends used in schools.

Forord

Dette er den andre av to rapporter fra forskningskonferansen *Norsk på ungdomstrinnet* som ble arrangert 18.-19. januar 2001 på Hamar. Konferansen samlet om lag 90 deltakere. Arrangør var norskseksjonen ved Høgskolen i Hedmark. Sammen med norskseksjonene ved høgskolene i Sør-Trøndelag og Agder har vi en knutepunktfunksjon i Norgesnett for området *Norsk i lærerutdanningen*. Konferansen inngikk i virksomheten til knutepunktet.

Hensikten med konferansen var å rette søkelyset mot den forskningen som foregår om norskopplæring på de høyeste klassetrinnene i grunnskolen, og å stimulere til ny forskning. Konferansen var åpen for alle emner som berører norsk på ungdomstrinnet. Forskere fra høgskolene og universitetene ble invitert til å holde innlegg. Interessen var stor. I alt ble det gitt åtte plenumsforedrag og tjuetre foredrag i tre parallelle sesjoner. Foredragsholderne representerte ti høgskoler, to universiteter, en svensk høgskole og en norsk ungdomsskole. Emnemessig var spredningen også stor – fra litteraturredidaktikk og videreutvikling av lesing og skriving til bruk av IKT, nye vurderings- og læringsformer og utfordringer i forhold til elever med norsk som andrespråk. Alle foredragsholderne ble invitert til å sende inn bidrag til konferanserapporten. I rapportens to bind blir til sammen 17 av foredragene presentert i artikkelform. Dette andre bindet har undertittelen ”Litteratur og språk”, mens det første bindet hadde undertittelen ”Skriving og lesing”.

Kjell-Arild Madssen (Høgskolen i Volda) innleder denne delrapporten. Han setter ungdomstrinnets norskfag inn i en historisk og internasjonal sammenheng. Dagrun Skjelbred (Høgskolen i Vestfold) presenterer FoU-prosjekter koordinert gjennom knutepunktet ”Praktisk og teoretisk arbeid med pedagogiske tekster.” Prosjektet til Sveinung Nordstoga (Høgskolen i Telemark) er ett av disse. I sin artikkel analyserer Nordstoga litteraturhistorieframstillingen i nye læreverk for ungdomstrinnet. Knut Imerslund (Høgskolen i Hedmark) diskuterer klassikerbegrepet og presenterer den forståelsen av begrepet som ligger til grunn for prosjektet ”Klassikerne i skolen”.

Sylvi Penne (Høgskolen i Oslo) er opptatt av litteraturformidling til de lesesvake elevene, særlig av utfordringen med å utvikle narrativ kompetanse. Brit Arna Susegg (Høgskolen i Nord-Trøndelag) legger fram erfaringer fra et litteraturdidaktisk prosjekt på en ungdomsskole der utgangspunktet har vært Wolfgang Isters teori. Ann Sylvi Larsen (Høgskolen i Hedmark) og Roald Larsen (Høgskolen i Tromsø) har ledet et arbeid med innsamling av muntlige fortellinger fra Nord-Norge. I artikkelen argumenterer de for økt bruk av lokale sagn i skolen, og analyserer to slike tekster

De to siste artiklene har språklige temaer. Anne Golden (Universitetet i Oslo) arbeider med en undersøkelse av ungdoms forståelse av metaforer i lærebok-språk. I artikkelen gjør hun rede for ulike forståelser av begrepet ”metafor”, og presenterer noen foreløpige data fra undersøkelsen. Lars Anders Kulbrandstad (Høgskolen i Hedmark) har analysert hvordan lærebøker for ungdomstrinnet behandler de nye formene for språklig variasjon som er en følge av det økte språklige og kulturelle mangfoldet i samfunnet.

Bakerst i rapporten finnes tre oversikter. Den første gir opplysninger om de enkelte forfatterne. Den andre er en fortegnelse over de artiklene som finnes i rapportens del 1. Den tredje er en alfabetisk oversikt over alle foredragene som ble holdt på konferansen.

Vi vil takke alle som deltok på konferansen. En særlig takk går til alle dem som holdt foredrag, og som gjennom det bidrog til at det ble to innholdstette og inspirerende dager. Mange av dere har også skrevet artikler til rapporten – tusen takk for den ekstrainsatsen! Til slutt vil vi takke Høgskolen i Hedmark for økonomisk støtte til gjennomføring av konferansen og til trykking av konferanserapporten.

Elverum og Hamar, 9. desember 2001

Lise Iversen Kulbrandstad og Gunvor Sjølie

Innhold

Forord	7
Kjell-Arild Madssen: Fag: "innhegning, gjerde, avdelt rom". Om "norskrommet" på ungdomstrinnet i historisk og komparativt perspektiv .	11
Dagrun Skjelbred: "Valg, vurdering og kvalitetsutvikling av lærebøker og andre læremidler". En presentasjon av et prosjekt	29
Sveinung Nordstoga: Ein vanskeleg læreboksjanger. Framstillinga av norsk litteraturhistorie i tre norskverk.....	39
Knut Imerslund: Hva er en litterær klassiker?	51
Sylvi Penne: Litteratur for de lesesvake	67
Brit Arna Susegg: «Fanden sitter der rød som en tomat». Et utviklingsprosjekt i litteraturredidaktikk på ungdomstrinnet – med utgangspunkt i estetisk responsteori.....	81
Ann Sylvi Larsen og Roald Larsen: Lokale sagn fra Nord-Norge. Litteratur, folketro og historikk	95
Anne Golden: "Metaforene er luket ut av lærebøkene." Ulike oppfatninger av betegnelsen <i>metafor</i>	111
Lars Anders Kulbrandstad: På jakt etter Shakeel og Duyen blant kløyvd infinitiv og tjukk l – framstillingen av språklig variasjon i norsk bøker for ungdomstrinnet.....	129
Om artikkelforfatterne.....	145
Innholdet i konferanserapportens del I	147
Oversikt over alle innlegg holdt på konferansen.....	149

Kjell-Arild Madssen:

**Fag: "innhegning, gjerde, avdelt rom". Om
"norskrommet" på ungdomstrinnet i historisk og
komparativt perspektiv**

”Fag (afdelt rum, felt)”

«Fag» er et grunnleggende kunnskapsorganiserende begrep i skole og utdanning. Fagene har i århundrer strukturert læringens tid og rom og gir fremdeles - på tross av dagens sterke normtrykk i retning av prosjekt, tema og tverrfaglighet - rammene for skolens innhold. Fag blir dermed også et grunnleggende epistemologisk begrep. Men hva er et fag, hvordan kan det forstås og hvordan konstitueres det?

Falk og Torp forklarer oss at ordet *fag* er kommet fra nedertysk med betydningen «innhegning, gjerde, avdelt rom». Ordet henger språklig sammen med verbet «*føye*», og har som grunnbetydning det som er føyet sammen, jf typografens *fag*, tysk *Fach*, som betegnelse på de små rommene hvor typene ble oppbevart. Ordet er dermed betydningsmessig nært knyttet til latinens *subiect*, noe som er «lagt under», eller sammen, herav også dagens engelske ord for fag, *subject*.

Med utgangspunkt i etymologien kan vi se fagbegrepet som en rommetafor. Et fag avgrenser et rom, skaper en bås. Dette viser seg også i engelsk, der rombegrep som «*fields*», «*areas*», «*domains*» og «*realms*» brukes om dette «feltet». Med utgangspunkt i etymologien kan vi dermed si at fag blir fag gjennom en innhegnings- eller innrammingsprosess, som over tid avgrenser et kunnskapsfelt, definerer et territorium. Dette territoriet har sjelden skarpe eller naturlige grenser. Mye av dagens «faglighetsforskning» – jf. den engelske neologismen «*disciplinarity*» – framhever nettopp at territoriets grensedragning

like mye er et uttrykk for tilfeldig klassifisering som uttrykk for logisk eller epistemologisk «naturlige enheter».

Som kunnskapskonstruksjon er faget likevel en sterk bærer av historisitet. Fagtradisjonen skal ikke forstås som determinerende i snever kausal forstand, men representerer en form for «treghet», når vi ser hvilke rammer dagens fag og skole gir for lærerens undervisning. En viktig del av denne rammen i dag er strukturelt sett ny - og dermed i en viss forstand «uhistorisk»: Vi har fått et skole- og utdanningssystem med en ny og til dels radikalt annerledes sammensatt elevmasse. Den kunnskaps- og kultursosiologiske balanse og harmoni som lenge kan sies å ha hersket mellom fagets fremtredelsesformer på skole- og studienivå og disse nivåenes elever og studenter, eksisterer ikke lenger. Fagets historisitet representerer i seg selv her en form for inert, som gir det stor motstandsevne overfor endringer.

Utdanningspolitiske beslutninger har lagt nye føringer for norskfaget som morsmålsfag både innholdsmessig, fagdidaktisk og pedagogisk. Avskaffelsen av realskolen, innføringen av en obligatorisk udifferensiert 9-årig, seinere 10-årig grunnskole og en videregående skole for alle har lagt nye kulturpolitiske og faglige rammer for faget vårt. Det gjelder også universitetsnivået. Perioden fra 1845 til ca 1960 kalles i dag ofte for den klassiske fase i norsk universitetshistorie. Oppgaven var å utdanne eliten og å drive forskning på et høyt faglig nivå. Nærmere det humboldske dannelsesideal kom vi ikke. I 1835 hadde UiO 700 studenter. I 1999 hadde masseuniversitetet om lag 38000. St.meld nr 36 (1998-1999), *Om prinsipper for dimensjonering av høyere utdanning*, ”antar” at nærmere 50% av et årskull vil ta utdanning ved universitet og høyskole. Spørsmålet blir så hva dette betyr – eventuelt hva det bør bety – for fagets innhold og organisering.

Noen faglige utviklingstrekk: 70-årenes hamskifte

Nye organisatoriske og strukturelle rammer rundt skolen skaper behov for innholdsmessige endringer. En felles ramme for den morsmålsdidaktiske utvikling og diskusjon de siste 30 år har i en rekke land vært knyttet til utvidelsen og nyorganiseringen av primærutdanningen. Når nye

ungdomsårsklasser inkluderes i en offentlig enhetsskole uten organisert nivå-differensiering, utfordres gamle tradisjoner både i undervisning og i faginnhold. I Norge har vi et eksempel i det som skjedde med norskfaget da realskolen ble avløst av en ny 9-årig enhetsskole, først i kursplandelt form, seinere gjennom M74 uten organisatorisk differensiering. Det sosiale og demokratiske element i dette utfordret de språk- og litteraturtradisjoner som var knyttet til det skoleslag som tidligere hadde tatt seg av denne typen kultursosialisering for ungdomsgruppen 14-16 år, det vil si realskolen. Det som skjedde i løpet av 1970-årene er et viktig bakteppe for å forstå norskfaget også i L97. Noe spissformulert kan noen av bruddflatene i 70-årenes norskfaglige hamskifte framstilles slik:

Fra -	Til -
Det tradisjonelle kulturbegrep, den borgerlige (allmenn) danninga	Nytt kulturbegrep (arbeider-, bonde-, barne-, ungdoms-, kvinnekultur...)
Det tradisjonelle litteraturbegrep, "allmenn skjønnlitteratur", den nasjonale, klassiske litteratur	Nytt tekst-begrep
Objektorientert litteraturundervisning, "den litterære kanon"	Subjektorientert litteraturundervisning, faktiske leserinteresser
"Sympatisk lese måte"	"Symptomal lese måte"
Skriftlig (normert BM-NN),	Muntlig (dialekt), "morsmål" er dialekt
Formelle krav	"Kreativitet"
Grammatikk, normativt språksyn, språket som system	Pragmatikk, kritisk lesing, språket i bruk

Noen kommentarer til disse motsetningsparene er nødvendig. Utgangspunktet var lenge et relativt lite problematisert kulturbegrep. Skolens kulturprofil, dens grunnleggende språk- og litteraturdidaktiske tenkning lå fast. Utdannings-systemet var kunnskapssosiologisk sett i balanse. Morsmålsfaget – slik det er blitt normert gjennom fagplanene – har alltid hatt *Kulturen* som utgangspunkt, i entall, bestemt form og med stor K. Morsmålsfagets litteraturbegrep var tilsvarende *Litteraturen* i bestemt form.

Den mer allmenne kulturpolitiske parallellen til mange av de endringer som norskfaget gjennomgår i løpet av 70-årene, er det såkalte utvidete kulturbegrep,

som ble lagt til grunn både av Korvalds og Brattelis regjeringer. Begge regjeringene la vekt på ”skapende selvaktivitet” med front mot ”finkultur” og ”elitekultur”, eller, som det het i DNAs arbeidsprogram for perioden 1974-77: ”Alle former for kulturaktivitet og kulturopplevelse må anses som likeverdige”.

Norskfaget var ikke lenger uten videre tradisjonskulturens objektive korrelat. Parallelt med det utvidete kulturbegrep får vi i M74 det utvidete tekstbegrep. *Tekst* erstatter nasjonal (skjønn-)litteratur, noe som utvider fagfeltet enormt. Med ett skal alle slags ”leste, hørte og sette tekster” inngå: reklame, avis, sang- og poptekster, tegneserier, barne- og ungdomslitteratur, populærlitteratur og alle typer bilder, inklusive film, fjernsyn og video.

M74 bryter med realskoletradisjonens akademiske litterære profil. Den inneholdt ikke én tittel, ikke ett forfatternavn. I stedet for en objektorientert litteraturundervisning, der objektet, verket og forfatteren, ble ”sympatisk” lest, dvs ”positivt” og med forfatterens intensjon for øyet, fikk vi en mer subjektorientert litteraturpedagogikk som med utgangspunkt i tysk resepsjonsteori og amerikanske reader response-teorier satte subjektet, eleven og hennes faktiske leseinteresser i fokus. Leseopplevelsen ble et viktig utgangspunkt, for noen kanskje også et mål, for litteraturpedagogikken.

Det som skjer er et litteraturpedagogisk oppbrudd, som i Norge bl a ble manifestert gjennom Forsøksrådets store prosjekt Norsk i sammenholdte klasser (NISK). Barne- og ungdomslitteraturen kom i fokus på en helt annen måte enn før. Det samme gjorde samtidslitteraturen. Den litterære profilen ble mindre historisk, mindre ”lengdesnittorientert”, mindre ”kanonisk” og mer elevorientert.

På den språkpedagogiske siden skjedde det også et oppbrudd. Det muntlige ble oppvurdert, og normert skriftlig bokmål og nynorsk som eneste og monolittiske norm fikk konkurranse fra andre modeller. ”Kreativitet” og ”vekst”-modeller fikk støtte i internasjonal morsmålsfagdidaktisk forskning og ble satt opp mot mer tradisjonelt normative og deskriptive modeller. Dette var særlig tydelig i engelskfagets didaktikk, som på denne tiden var inne i en spennende utvikling.

Den tradisjonelle formopptatte og formelle språkpedagogikken med vekt på grammatikk og rettskrivning ble problematisert og nyansert. Det ”funksjonelle” ble et viktig stikkord, språket i bruk, det en kalte pragmatikk, ble satt opp mot grammatikk. Det dreier seg om å lære elevene å utnytte sitt språk mest mulig ut fra en tese om at det ikke er noe som entydig er godt og rett språk i alle situasjoner. En ofte sitert passasje av Michael Halliday (fra 1967) – som er et sentralt navn i denne forbindelse – lyder slik:

The replacing of the monolithic concept of ”good English”, a mythical register assumed to be superior for all purposes and in all contexts, by the notion of an English rendered effective precisely by its ability to assume various styles in response to different needs, has been one of the major sources of advance in English teaching theory and practice.

Dette er synspunkt som stadig dukker opp i vår egen mønsterplandiskusjon på 1980-tallet. Kommunikasjon ble etter hvert det sentrale begrepet i denne retningen, som teoretisk støttet seg til konstruktivistiske lærings- og språkteorier, både Labov og Chomsky. Et hovedpoeng ble at en måtte ta utgangspunkt i barnets eget språk og egne erfaringer; aktivitetene i skolen måtte ha både sosial og personlig relevans. Dette språkutviklingssynspunktet forutsatte nærmest en erfaringspedagogisk tilnærming.

Fag og/eller pedagogikk

Skolefagets utvikling i primærutdanningen kan ikke ses som en restløs og funksjonell adaptasjon av studiefaget verken på universitetene eller i de pedagogiske høyskolene. Tvert imot: Sentrale deler av fagets utvikling i grunnskolen skjer om ikke i opposisjon til, så i hvert fall delvis frikoplet både fra universitetenes og lærerutdanningsinstitusjonenes studiefag. En av de viktigste fornyingskildene var det faglig-pedagogiske utviklingsarbeidet som foregikk «på golvet». Dette fornyelsesarbeidet skjedde ikke minst i de fagfeltene som var morsmålsfagets opprinnelige «undervisningsgjenstander», lesning og skrivning. Typisk nok var dette nettopp de delene av faget som ikke hadde noen tilsvarende internfaglig, vitenskapelig og/eller studiefaglig base. Lesning og skrivning har – i denne forstand – aldri vært en del av universitetets

norskfag. I lærerutdanningen lå emnene under pedagogikk, viss de da ikke – som med skrivning (skriftforming) – var eget fag. Det er først i løpet av de siste tyve årene at de er blitt integrert i allmennlærerutdanningens norskfag. Tro mot sitt historisk håndverksfaglige utgangspunkt har de primært forblitt praktiske ferdigheter og ikke vitenskapelige disipliner, selv om tendensene til "akademisering" er tydelige.

På normtekstnivå (fagplanene) framstår dette på en motsetningsfull måte. Det nye kan leses både som svar på den organisatoriske omstruktureringen og som uttrykk for en faglig-pedagogisk utvikling. En relativt sosialt utvelgende og klassespesifikk skoletype – realskolen – ble nedlagt samtidig som den allmenne grunnskolen ble utvidet. I fagtradisjonens møte med en endret målgruppe skjer det noen viktige endringer på normtekstplanet. Norskfagets respons på dette er å erstatte litteratur med tekst, form(ell) med funksjon(ell). Et tradisjonelt normativt og uproblematisert litteraturbegrep ble gjort "funksjonelt" i forhold til en ny tids skole med nye elevgrupper ved at tekstbegrepet ble åpnet for teksttyper som det ikke tidligere hadde vært tradisjon for å ta inn i skolen. Det samme kan sies å gjelde på språksiden. Et «trangt» formelt språkbegrep erstattes av et langt videre og «funksjonelt» språksyn med vekt på dialekt og «barnets egen skapende språkevne».

Språkpedagogikken ble påvirket av både språksosiologien og språkpsykologien. Identitet ble et viktig begrep. Du er den du – det vil si språket ditt – uttrykker at du er. Språket, definert som dialekten, blir ditt fremste identitetskjennermerke. Endringer i forhold til denne normen ble som regel sett som både uønsket og unødvendig, og ble forklart med henvisninger til språkpsykologi og språksosiologi.

Et komplementært honnørbegrep ble erfaring. Både språk- og litteraturpedagogikken tar i denne perioden utgangspunkt i elevenes erfaringer, noe som delvis blir lokalt og geografisk forstått, dels individuelt og psykologisk. Rammene for dette er en kommunikasjonssynsvinkel, som ofte karakteriseres med ordet funksjonell. På språksiden blir dette stående i motsetning til språkets "ytterverk", som var dets formelle side. I den rådende norskfagdiskursen på slutten av 1970- og begynnelsen av 1980-tallet var funksjonell et positivt ladet begrep, mens formell var negativt ladet. Det formelle konnoterte først og fremst

en norskundervisning som vektla rettskrivning og grammatikk, mens det funksjonelle mer handlet om et annet signaluttrykk: «barnets egen skapende språkevne».

I dette lå kommunikasjonssynsvinkelen. En funksjonell språkpedagogikk vektla å utvikle elevenes skriverregister gjennom mest mulig virkelige, "uskolske" skrivesituasjoner. Typeeksempel er NISK-prosjektets formøvings-modell. Men språkarbeidet knyttet også til kritisk lesning, f eks i form av såkalt "pragmatisk analyse", dvs språkbruksanalyse av ulike tekster, som regel innenfor det såkalte utvidete tekstbegrepet: reklame, avistekster, tegneserier. Herfra går det linjer fram til dagens diskursanalyse.

På litteratursiden blir barne- og ungdomslitteratur, populær- eller triviallitteratur og ulike typer regional litteratur "funksjonelle" motstykker til mer tradisjonell nasjonal skjønnlitteratur. Et stykke på vei kan vi si at pedagogiske relevans-kriterier erstatter tradisjonelle kvalitetskriterier som grunnlag for tekstvalg. Til dette svarer en litteraturpedagogikk påvirket av reader-response-teorier, dels også i en periode i 1970-årene av nymarxistisk inspirerte ideologikritiske lesestrategier, som rundt 1980 går over i en rehistoriseringsdebatt, der bl.a. dannelsesbegrepet igjen står sentralt.

Både 1970- og 1980-årenes morsmålsfagdidaktikk legger kommunikasjonssynsvinkelen til grunn for de faglig-pedagogiske strategier. Det gjelder å utvikle "kommunikativ kompetanse (utøvere)», som det het i høringsutkastet til M85. I den nordiske morsmålsdidaktiske diskusjonen rundt 1980 - og særlig i den danske - fryktet man at kommunikasjonsbegrepet skulle føre til at morsmålsfaget utviklet seg til et «teknisk» ferdighetsfag. I stedet gjorde mange seg til talsmenn for et gjenreist humanistisk fag. I Norge gis kommunikasjonsbegrepet en kritisk dimensjon ved at det blir knyttet til «barns skapende språkevne», dialekt og funksjonell språkpedagogikk. Ferdighetsfaget norsk kan dermed unngå tidens radikale fagkritikk på dette punktet.

Kommunikasjonssynsvinkelen bidro til at språk ble fagets hovedbegrep og tilsvarende til at litteraturen lett kom i skyggen. Litteraturen kom til å gjemme seg bak begrepet "lesning". Fagets litterære side har på primærnivået - også etter at litteraturen fikk en trygg plass i faget - ofte vært mindre synlig på

fagplannivå. Dette henger sammen med fagets karakter av å være et språklig ferdighetsfag, der vekten lå på lese- og skrivetrening, språklige emner og øvinger. Det utvidete tekstbegrep i 1970-årene myket noe opp på dikotomien språk/litteratur. Pragmatisk analyse, språkiakttakelse eller språkbruksanalyse ble også et middel til teksttolkning. På 1980-tallet får vi - i hele Norden - en ny vektlegging av litteraturen. Dette framgår tydelig av teksthistorien til norskfagplanen både i M87 og L97. Det er også tydelig, viss en sammenlikner den svenske Lgr69 med Lgr80 og videre med de endringer som ble gjort med svenskplanen i 1988. Det gjelder også viss en sammenlikner danskplanen fra 1976 med danskplanen fra 1984.

Trass i - eller kanskje på grunn av - mer integrerte fagplankoder, utvidet fagterritorium og til dels nytt innhold i sentrale fagtermer, så opprettholder læreplanen fagene som grunnleggende innholdsorganiserende kategori. Dette skjer samtidig som pedagogisk forskning problematiserer fagenes funksjon som innholdsorganiserende enheter. Argumentet for å beholde en faglig innholdsstruktur er dels at mer tverrfaglige, emne- og/eller prosjekt-organiserende prinsipp ville være et for radikalt brudd med praksis og tradisjon, dels at det i så fall ville kreve endringer i grunnskoleloven. Når fagene - in casu norskfaget - står så sterkt, henger det avgjort sammen med fagets "gjennomtrengelige" eller åpne grenser. Denne åpenheten påføres faget både innenfra, dvs ut fra interne og faglige premiss, og utenfra, dvs ut fra eksterne, politiske og administrative premiss.

Norskfaget var i særlig grad et åpent fag, fordi dets overgripende karakter knyttet til basisferdighetene lytte, snakke, lese og skrive gjorde det mulig å integrere det i så å si all undervisning. Faget ble middel, verktøy. Det inngikk i alt fordi en i alle sammenhenger "kommuniserte". Norskfagets eget substansielle faglige eller disiplinære innhold kunne da lett bli mindre viktig og særlig mindre synlig. Det viktigste var at kommunikasjonsteknikkene ble brukt, og i så måte var alle lærere norsklærere.

Denne utviklingen ble også kritisert. Både interne «faglige» stemmer og eksterne «politiske» stemmer var kritiske til fagets (ut)flytende grenser, og svake faglige substans. Kritikerne så dette som en innholdstømming av faget. Det var også trekk ved den interne fagutviklingen som støttet ønsket om et

«reiner» og mer fagspesifikt norskfag. Rehistoriseringen og nyretorikken skapte fornyet interesse for både et mer tradisjonelt litteraturbegrep og formens betydning. Det siste ble særlig knyttet til genre-perspektivet. Genrebegrepet var et av de mest sentrale fagbegrepene i M87, og det fikk ytterligere tyngde i det faglige begrepshierarki gjennom den prosessorienterte skrivepedagogikken, som svært raskt slo igjennom etter 1985.

Et utdanningspolitisk norskfag

Morsmålsopplæring, språk- og litteraturundervisning, lese- og skriveopplæring er i de fleste land kopleet til sentrale kultur- og utdanningspolitiske spørsmål. Det vi ofte framstiller som særnorske språk-skole-kultur-debatter har paralleller i en rekke land. Morsmålsfaget framstår slik lett som et verdiladet symbolfelt, et *exemplum* velegnet til å tydeliggjøre holdninger og prinsipper, som partiene tillegger stor vekt.

Norskfagets kulturpolitiske symbolverdi ble ofte synliggjort i forbindelse med 1970- og 1980-årenes mønsterplanrevisjoner. På fagplannivå førte dette til ulike typer interpolasjoner, der ulike gruppers honnørord markerte revir. Norskfagets normtekster blir til gjennom en prosess, som tilsynelatende har et felles språk, men der uenigheten straks dukker opp viss man mer substansielt diskuterer hva som ligger i sentrale symboladete ord og begrep. Det er snakk om en tilsynelatende retorisk enighet.

Morsmålsfaglige emner og ferdigheter er nært forbundet med det vi i 70-årene kalte samfunnets bevissthetsproduksjon, faget har i utpreget grad blitt tillagt det tyskerne kaller «*Sinnsinkarnationspotenz*». Gjennom sin forvaltning av litterariteten har faget tjent som kirkens og statens redskap i forhold til de til enhver tid ønskelige litteraritetsbehov og krav. Disse krav og behov blir gjennom normtekstene politisk definert og styrt. De kunnskaps- og ferdighetsfelt som faget forvaltet, har i et historisk perspektiv alltid vært knyttet til politisk makt, særlig vurderinger av hva som var nødvendig for å opprettholde en gitt og ønsket sosial orden. Veksten i statens og samfunnets krav til litteraritet er blitt knyttet til begrepet «grammatocentrisme», som vil si at makt og kunnskap i stigende grad er blitt utøvd gjennom visse typer – særlig

skriftlige – språkfunksjoner. Denne skriftliggjørelsen av samfunnet har i skolen fått sitt uttrykk gjennom norskfaget. Som «ferdighets- og bevissthetsprodusent» blir faget – i en politisk sammenheng – dermed et viktig markeringsfelt. Det gjelder makten til å definere sentrale kulturmål, hvilket språk som skal læres, hvilken litteratur skal leses. Dette ble tydeliggjort gjennom utviklingen av norskfaget i L97 og dens såkalte restaurative litterære profil.

Året etter at M87 endelig var brakt i havn, kom NOU 1988:28, *Med viten og vilje*, med forskningsleder i FAFO, Gudmund Hernes som leder. Første setningen i innstillingen blir ofte sitert: ”Utfordringen for norsk kunnskapspolitikk er at landet ikke får nok kompetanse ut av befolkningens talent.” Her antydes både nasjonal bekymring og humankapitalidéer med mange paralleller i samtiden. Her signaliseres også en helt annen grad av styringsambisjon på kunnskapens vegne, en styringsambisjon som Hernes selv kom til å konkretisere da han fra november 1990 til desember 1995 var kirke-, utdannings- og forskningsminister. Han ble vår parallell til Keith Joseph og Kenneth Baker i England og Bertil Haarder i Danmark: sterke og handlekraftige utdanningsministre med både reformidéer og styringsambisjoner.

En helt sentral side ved utdanningsretorikken generelt og morsmålsfagretorikken spesielt de siste 15 årene har vært opptattheten av det Hernes kalte ”felles referanserammer”. Skolen og ikke minst morsmålsfaget skal bidra til å skape det kulturelle kitt som skaper felles og nasjonal bevissthet. Dette kom svært tydelig fram i Hernes’ foredrag, ”Første time”, som han holdt 4. september 1992, da den nye ”Generell del”, dvs den nye felles og overordnede læreplanen for grunnskole, videregående skole og voksenopplæring, skulle presenteres. Hernes brukte her Per Sivles ”Den fyrste Song eg høyra fekk” som eksempel på hvor truet vår nasjonale litteratur- og sangtradisjon nå var blitt. Det som nå forener oss i allsangen, sa han, er ikke Sivle, men ”Postman Pat”. Og det elevnære kulturelle utgangspunkt utfordres ytterligere:

Den som nå kontrasterer dette [dvs skolesangen] med en hard-rock-låt, med så mye dunder og larm, bråk og brak at den blåser alt det melodiske bort fra trommehinnene, vil umiddelbart ta poenget: Skolen skal være kultur, og den skal være motkultur.

For det dere erfarte ved å synge med i ”Den fyrste song”, var noe som ville være vanskelig å få til med svensker, dansker og engelskmenn. Dere *kjenner* ”Den fyrste song” – den er norsk, den er vår sang, den er en som faktisk gjør oss til nordmenn – en sang som sitter som gjenklang i våre sinn og gjør oss til folk ved et assosiasjonsfellesskap.

Foredraget var en konkretisering av de ulike ”menneskene” i læreplanens generelle del. Når Hernes skulle eksemplifisere ”det allmenndannede menneske” definerte han først det å være allmenndannet som ”å kunne kommunisere lett og tett med andre - uten hele tiden å trenge ekstra forklaringer for å skjønne poenget”. Den store helten for Hernes er her Nordahl Rolfsen, som han framstilte som den store skaperen av ”felles referanserammer” fra 1892 og til et godt stykke etter 1945. Hernes ønsker å videreføre Rolfsens linje:

Derfor må de som vokser opp i dette landet ha felles referanserammer og assosiasjoner for å kunne forstå og delta ikke bare i den offentlige debatt, men og i private dialoger. Da må de som vokser opp her i landet skjønne innebyrden av f eks:

Bøygen

Over Ævne

Kannestøperier

Tor og Odin

Inn i tåkeheimen

Og som tilsvarende eksempler på ord og begrep som må mestres for å kunne inngå i en internasjonal samtale, nevnes

Petter Pan

Dorisk, jonisk, korintisk søyle

Hitler, Göbbels, Stalin

München

Det danningsvokabular Hernes her eksemplifiserer kan minne om Hans Bergersens ordpensumbegrep, som stod sentralt i N39s norskfag. Bergersen var

imidlertid mest opptatt av hvordan ordene skulle skrives; Hernes er mer opptatt av den gode og kunnskapsbaserte konversasjon.

Denne måten å definere danning på var - og er - den vanlige innenfor den såkalte "cultural literacy"-retningen. Dette er en type kulturell kunnskapstenkning som ofte er blitt knyttet til en konservativ eller restaurativ utdanningspolitikk, og som har vært svært tydelig i USA. Den samme kulturbekymring og skolekritikk, som ble de konservatives varemerke i England, gjenfinnes i USA. I 1982 kom *The Paideia Proposal*, som var et forsvar for "the great books", og en argumentasjon for en sterk felles og humanistisk "liberal education". Forslaget satte kanondebatten på dagsordenen for alvor.

Året etter kom så den berømte og beryktede sluttrapporten til "The National Commission on Excellence in Education", *A Nation at Risk* (1983). Her ble skytset bl a rettet mot begynneropplæringen i lesning og skrivning, og som i England fikk den nye elevsentrerte pedagogikken mye av skylden. Morsmålsfagets bidrag til dette ble særlig knyttet til begrepet "kulturell kommunikasjon". Dette var f eks en hovedtanke hos William Bennett, Reagens utdanningsminister, som i 1984 ga ut *To Reclaim a Legacy*, som ble et sentralt restaurativt utdanningspolitisk dokument. I 1987 kom E.D.Hirsch med *Cultural Literacy: What every American needs to know*. Det var den boken som skapte begrepet cultural literacy. Det viktigste i den var kommet i artikkelform allerede i 1983 og preget mye av debatten i USA på 1980-tallet. I 1987 kom bestselgeren, Alan Blooms *The Closing of the American Mind: How Higher Education has failed Democracy and Impoverished the Souls of Today's Students*. Alle disse bøkene utgjør en viktig kulturpolitisk og morsmålsdidaktisk kontekst for både M87 og L97. De har alle det felles at de går inn for sterke, felles nasjonale rammer. De går i mot faglig og innholdsmessig valgfrihet, de ønsker seg "sterke" og kunnskapsrike lærere. Gjennom sine faglige gjestevisitter til USA på 1980-tallet var Gudmund Hernes svært godt orientert om denne diskusjonen.

Når derfor L97s norskplan gjeninnfører "de store forfatterne", så er det nok av paralleller i samtiden. Spørsmålet blir da om L97s tilsynelatende klart restaurative litteraturprofil entydig bør knyttes til for eksempel den her nevnte

amerikanske konteksten? Er det rett kun å se gjeninnføringen av et mer høylitterært litteraturutvalg som skolepolitisk høyrepolitikk, et kulturpolitisk konservativt patent? Hernes' litteratur- og utdanningspolitiske restaurasjon møtte stor forståelse hos mange. Ja, det var merkelig lite opposisjon mot tankene hans på dette feltet.

Årsaken til det kan ligge delvis i at dette var tanker som lå i forlengelsen av en utvikling som var i gang. Som nevnt tidligere diskuterte en i nordisk morsmålsdidaktikk på slutten av 1970-tallet og begynnelsen av 1980-tallet nødvendigheten av en såkalt rehistorisering av faget. "Kunsten å arve" ble diskutert og sett i lys av et gjenreist ideologisk morsmålsfag, et danningsfag for å bruke Hellesnes' begrep. I Sverige stod "Pedagogiska Gruppen" i Lund sentralt med Jan Thavenius og Lars Göran Malmgren i spissen; Sven-Eric Liedman var også sentral i debatten. I Danmark hadde man den såkalte CUR-debatten om danskfaget, som utdanningsminister Ritt Bjerregaard hadde initiert. Og da *Dansk 84* skulle skrives, ble professor i litteratur Torben Brostrøm leder for fagplanutvalget, som bl a gjeninnsatte fortellingen som den helt sentrale genre i danskfaget. Dette var ikke synspunkt som uten videre kunne knyttes til høyresiden. Å lese tradisjonell og "stor" litteratur i skolen bør ikke nødvendigvis bare ses som et konservativt uttrykk. Også venstresiden var opptatt av et rehistorisert og relitterarisert morsmålsfag.

I det hele tatt ble morsmålsfagets forsvarsrolle på vegne av en truet skriftkultur mer og mer framhevd, og dette synspunktet var ikke på noen måte bare knyttet til den politiske høyreside. M87 satte det en med et klart positivt ladet begrep kalte "stillferdige språkhandlinger" opp mot en tilsvarende negativt ladet "larmende medie verden". M87 framhevet her fagets verneoppgaver i forhold til samtalen, talemålet og skriftspråkkulturen. På dette punkt er det ingen motsetning mellom M87 og L97. (Jf også Hernes' motsetningspar "Den fyrste song eg høyra fekk" vs. Postman Pat og "bråkete" rockemusikk.) I redegjørelsen fra L97s plangruppe for norsk heter det at "[d]en viktigste kvaliteten ved skrift blir etter hvert kanskje at lesing og skriving foregår i et *langsomt og ettertenksomt* medium".

Planen av 97 som diskurs og kanon

Selve fagplanarbeidet med L97 foregikk - liksom tilfellet hadde vært med M87 - ved at en fagplangruppe leverte framlegg til plan. Dette var en faglig og pedagogisk svært solid gruppe, som representerte kompetansen både i grunnskolen, i lærerutdanningen og på fagets forskningsfront. Den avgjørende forskjellen var imidlertid at nå eksisterte ikke Grunnskolerådet. Det var blitt nedlagt, eller kanskje rettere: inngått i departementet i 1991. Gruppen fikk sine ordre direkte fra Departementet, som nå hadde en helt annen kontroll både med struktur (fagplanmalen) og innhold.

Fagplangruppen gjorde begrepet ”samhandling gjennom tekst” til planens overordnede begrep. Dette var et forsøk på å fornorske og kanskje didaktisere diskursbegrepet. Begrepet hadde stått sentralt også i M87, som hadde framhevd ”aktiv, skapande språkleg samhandling” som et av sine fremste fagmål. I L97 er denne diskurssynsvinkelen på faget et bevisst forsøk på å samle det, skape en større grad av enhet i et fag som alltid har vært preget av dikotomien språk/litteratur, noe som i stadig sterkere grad har preget studiefaget på universitetsnivå. Dette diskurs- eller tekstsamhandlings-perspektivet gjennomsyrrer planen, selv om det nok ble atskillig neddempet gjennom departementets arbeid med planen.

Diskurs-perspektivet er uttrykk for en internasjonal tendens og gjenfinnes både i skriveforskningen og samtaleforskningen, samtidig som det er et sentralt samfunnsvitenskapelig og filosofisk begrep, kanskje også mye av et motebegrep.

Språkpedagogisk sett viderefører og forsterker L97 det vi kan kalle prosess-perspektivet. Dette viser seg ikke minst i skrivepedagogikken. Dette lå nok i kim også i M87, men det nådde ikke helt fram på formuleringsnivået. I L97 er disse synsmåtene integrert i og gjennomsyrrer hele planen. Ja, dette prosess- eller språkutviklingsperspektivet skal også internaliseres, slik at den enkelte eleven får en refleksiv holdning til egen språkutvikling. Eleven skal drive realistisk selvevaluering på dette punktet og overvåke sin egen språkutvikling.

Planen legger en utforskningsstrategi til grunn for sin språkpedagogikk. Plangruppen kalte dette ”myndiggjøring gjennom *deltaking*”. I dette lå det

ifølge gruppen selv at ”(d)en planen vi nå legger fram, tar barn og unge enda mer på alvor enn før”. Det betyr også at det ”stilles større krav til dem [barn og unge] enn før. Planen blir dermed både en mulighetenes plan og en utfordringens plan.”

Plangruppen var mao innforstått med at lista ble lagt høyere. Den skriftlige og muntlige genre-viften er bredere enn noen gang før. De som har regnet på det, sier at det skal arbeides med over hundre genre i løpet av de ti årene. Planen er heller ikke redd ordet ”form”, men setter det nok etter ”funksjon”.

Planen gir lett et – faglig sett – mer overveldende inntrykk enn M87. M87s faglige mangfold – som også var stort – kunne løses ved lærerens valg og ble også til en viss grad usynliggjort eller ufarliggjort gjennom fagstoffets organisering i 3-årsbolker. L97s årsplaner bidrar derimot til å forsterke planens kunnskapsprofil. Både språklig og formelt har L97 atskillig sterkere forskrift-karakter enn M87 hadde.

Årsplanene i M74 var blitt kritisert, og i M87 var årsplanleggingen lagt til det lokale nivået. Nå kommer de inn igjen, som et ledd i å styrke det nasjonale fellespreget. Dette er spesielt tydelig i årsplanenes oppramsing av mer eller mindre kanoniske navn i norsk litteraturhistorie. Skjønt ikke bare norske. Vi har aldri før hatt en norskplan med så mange ikke-norske forfatternavn og titler: Brødrene Grimm, Astrid Lindgren, Roald Dahl, H.C.Andersen, Robinson Crusoe, Huckleberry Finn, Heidi, Abraham Lincoln, Winston Churchill og Martin Luther King er alle nevnt, og i 9. klasse *skal* alle lese en roman fra et europeisk land. Dette er de internasjonale referanserammene. Navneoppramsingen var ikke fagplangruppens idé. De ønsket ikke å nevne navn i det hele tatt. Men her møtte de et departementalt ultimatum.

Formelt er så å si alle forfatternavn nevnt som eksempler. Det er bare Ibsen i 10. klasse som ser ut til å være obligatorisk. I forhold til læremiddelindustrien fungerer selvsagt eksemplene i årsplanene som obligatoriske navn; læremiddelstyringen kan derfor lett bli sterk, samtidig som lærebøkene blir mer like. Både konkretiseringsgraden og kunnskapsnivået kan også sies – Norsk lærerlag framstilte det i alle fall slik – å være på kollisjonskurs med prinsippet om tilpasset opplæring. Det utfordrer også lærerens profesjonelle frirom,

samtidig som planen forutsetter en myndig og faglig sterk lærer. Sagt på en annen måte: Det var nok noe lettere å være faglig svak lærer under M87 enn det er under L97.

En høy list – ”Over Ævne”?

På vesentlige felt viderefører L97 tendenser både i norsk og internasjonal morsmålspedagogikk. Dette gjelder både den språkpedagogiske og den litteraturpedagogiske profilen, og det gjelder ikke minst forsøket på å forene de to tradisjonelle faglige sidene, språk og litteratur, i et felles diskursivt grep. Kontinuiteten er kanskje klarest på den språkpedagogiske siden. Det som for mange har framstått som det klareste bruddet i L97 er den sterke kanon-litterære profilen. I et større faglig-pedagogisk perspektiv er dette likevel kanskje det klareste kontinuitets-trekket ved planen. Det moderne morsmålsfag oppstår når det opplyste eneveldet i siste halvdel av 1700-tallet tar det aktivt og bevisst i bruk som del av en politisk ønsket, patriotisk politikk. Ove Høegh-Gullberg ønsket å gi den rette sinnelagsskolering til latinskolens elever og statens kommende tjenere. Hans normeringsredskap ble Ove Mallings berømte *Store og gode Handlinger af Dansker, Norske og Holstenere* (1777). Dette var helstatens forsøk på å skape felles referanserammer gjennom en statlig definert språklig og litterær kultur. I et stort historisk perspektiv kan en slik trekke linjene fra Gullberg og Mallings, via P.A.Jensen og Nordahl Rolfsen og videre til Gudmund Hernes. Hans felles referanse-prosjekt kan med andre ord støtte seg til atskillige tidligere forsøk.

Hernes' kontekst kan også kanskje ses som et forsøk på en fornyelse av en genuin sosialdemokratisk tankegang: å gi flest mulig mest mulig av den beste kulturelle kapital, som også – med Bordieu – er en *capital éducatif*. Strategien er ikke lenger bare inkluderende ved hjelp av et utvidet kulturbegrep, men også et bevisst forsøk på å ”legge lista høyere”. Så gjenstår det å se om det samtidig også er noe ”Over Ævne”.

Noen referanser

Becher, Tony (1989): *Academic Tribes and Territories: Intellectual Enquiry and the Cultures of Disciplines*.

Klein, J.T: (1993): Blurring, Cracking, and Crossing: Permeation and the Fracturing of Discipline. I Messer-Dawidow et al (eds.): *Knowledge: Historical and Critical Studies in Disciplinarity*.

Madssen, Kjell-Arild (1999): *Morsmålsfagets normtekster*. Dr. polit. avh., NTNU.

Dagrun Skjelbred:

”Valg, vurdering og kvalitetsutvikling av lærebøker og andre læremidler”. En presentasjon av et prosjekt

Innledning

Arbeid med lærebøker og andre læremidler er et satsingsområde ved Høgskolen i Vestfold som har fått tildelt knutepunktfunksjon innenfor Norgesnett på det tverrfaglige feltet ”Praktisk og teoretisk arbeid med pedagogiske tekster”. Det betyr at vi skal arbeide med mange typer pedagogiske tekster, innenfor mange pedagogiske kontekster. I denne artikkelen skal jeg presentere ett av prosjektene innenfor knutepunktet, et prosjekt som omhandler den kanskje mest tradisjonelle typen pedagogisk tekst, nemlig læreboka. Prosjektet er et paraplyprosjekt som omfatter mange fag og klassetrinn, ikke bare norsk på ungdomstrinnet. Jeg skal i denne presentasjonen gi en kort oversikt over aktuelle prosjekter, og løfte fram dem som er særlig relevante for norskfaget og for ungdomstrinnet. Først vil jeg imidlertid si litt om knutepunktet mer generelt, og også kort omtale et par av de andre prosjektene innenfor knutepunktet.

Knutepunktet ”Praktisk og teoretisk arbeid med pedagogiske tekster”

Begrepet ”pedagogisk tekst” var i utgangspunktet hentet fra blant andre den svenske pedagogen og tekstforskeren Staffan Selander som i boka *Lärobokkunnskap* beskriver den pedagogiske teksten slik:

Grundidén med den pedagogiske texten är att den ska återskapa eller reproducera befintlig kunskap, inte skapa ny kunskap. Det måste alltså ske et urval och en avgränsning av det som ska återges. Dessutom måste texten struktureras i enlighet med vissa pedagogiska krav.

[---]

En pedagogisk text er producerad för en bestämd, institusjonaliserad använding, ett utbildningssystem med en egen rumslig, tidslig och social organisering som klasser, lektioner, stadier osv (Selander 1988:17)

Pedagogiske tekster defineres her dels intensjonelt, de skal "återskapa eller reproducera befintlig kunnskap", dels tekstlig, de formidler et "urval" og de er strukturert etter "vissa pedagogiska krav", og dels institusjonelt, de er produsert for en "bestämd, institusjonaliserad använding".

Selv om det ikke sies direkte, kan det av definisjonen ovenfor se ut som det settes likhetstegn mellom "tekst" og "skreven tekst" og "institusjonaliserad använding" og skole. I senere arbeider har Selander (og andre) utvidet forståelsen av begrepet (jf. for eksempel Selander 1994, Skyum-Nielsen 1995). Vi ønsket også et videre tekstbegrep, et begrep som også omfattet ikke-verbale tekster, og gjennom arbeidet med knutepunktet ved Høgskolen i Vestfold har vi drøftet oss fram til denne definisjonen: Pedagogiske tekster er "tekster som skapes, brukes og tolkes i en pedagogisk kontekst. Tekstene kan bestå av tale, skrift, bilde, lyd eller andre tegn". (Strategisk plan for Høgskolen i Vestfold, 1995). Vi har holdt fast ved den institusjonelle forståelsen av begrepet, samtidig som det har vært viktig å utvide tekstbegrepet til også å omfatte ikke-verbale ytringer, en utvidelse som vel ikke er særlig radikal innenfor dagens tekstforskning. Vi har også ønsket å utvide begrepet slik at det omfatter pedagogiske kontekster mer generelt, ikke bare "skole" i snever forstand¹.

Til å ivareta arbeidet med knutepunktet opprettet høgskolens styre våren 2001 *Senter for pedagogiske tekster og læreprosesser*. Senteret har som oppgave både å initiere og koordinere *forskningsprosjekter* innenfor feltet, utvikle og gjennomføre *undervisningsoppgaver*, både i form av mindre kurs og større studieopplegg, og å *formidle* kunnskap om pedagogiske tekster gjennom utbygging av en forskningsbase, publiseringer i skriftserien, ved å arrangere konferanser og seminarer osv.

¹ Begrepet "pedagogisk tekst" er mer komplisert en det jeg her gjør greie for. Se bl. a. Ledin 1997 og Berge 2001 for en kritikk av Ottar Grepstads bruk av begrepet i boka *Det litterære skattkammeret. Sakprosaens teori og retorikk*

Så langt har høgskolen arbeidet med flere prosjekter, jeg skal kort omtale dem som har mest relevans for det prosjektet jeg koordinerer.

”Prosjekt lærebokkritikk”

Høsten 1999 satte Norsk faglitterær forfatter og oversetterforening (NFF) i gang ”Prosjekt lærebokkritikk”, der målet er å løfte fram læreboka i den offentlige samtalen. Prosjektet er lokalisert til Høgskolen i Vestfold, det skal gå over tre år, og det ledes av førstelektor Finn Stenstad. I tillegg til skolens folk er mediene en sentral målgruppe for prosjektet. Lærebøker omtales i beskjeden grad i mediene, de er lite interessante for kritikere, og får liten plass både i skole- og kulturdebatt, trass i at lærebøker er blant den mest leste litteraturen vi kjenner. Kanskje er det en del mennesker som ikke leser så svært mange andre bøker enn de lærebøkene de møtte på skolen? Gjennom ”Prosjekt Lærebokkritikk” arbeides det for å synliggjøre læreboka i offentligheten, og for å stimulere aviser og andre medier til anmeldelse av – og debatt om – lærebøker. Blant annet har en i flere sammenhenger presentert læremiddelkritikk som viktig kulturstoff ved å gi undervisningstilbud i journalistutdanningene. Sammen med Norsk faglitterær forfatter- og oversetterforening og Den norske forleggerforening arrangerte ”Prosjekt Lærebokkritikk” og Høgskolen i Vestfold i mai 2001 en stor konferanse der lærebokas plass i informasjonssamfunnet stod på dagsorden.

”....de umisteligste Bøger”. Digital publisering av historisk lærebøker

Et annet prosjekt det kan være interessant å nevne, er digital publisering av eldre lærebøker. Til det har høgskolen fått midler fra Kulturnett-Norge. Målet er å legge ut eldre lærebøker på nettet, slik at de kan bli allment tilgjengelige. Lærebøker representerer en viktig del av vår skole-, kultur- og allmenne dannelseshistorie. Det kan forundre at lærebøker ikke i sterkere grad har vært trukket inn når en for eksempel skal beskrive norsk skolehistorie og norsk mentalitetshistorie, og synliggjøre det en kan kalle ”kulturarven”. Kanskje kan det bl.a. skyldes at lærebøker fram til nå har vært lite systematisk tilgjengelig. Gjennom de muligheter som publisering på nettet åpner for, skal dette prosjektet

bøte på dette. Vi starter med de eldste abc-bøkene, hvor det foreligger en bibliografi (Skjelbred 1999), men målet er å legge ut lærebøker for så mange som mulig av skolens forskjellige fag.

I forlengelsen av dette kan jeg også nevne den forskningsbasen for pedagogiske tekster som vi har etablert og holder på å videreutvikle. Det er en base hvor vi fortløpende vil legge inn litteratur om lærebøker og andre pedagogiske tekster. Den bygger på Egil Børre Johnsen's store oversikt over forskningslitteratur om lærebøker, og den inneholder nå ca 350 forskjellige titler².

Prosjektet ”Valg, vurdering og kvalitetsutvikling av lærebøker og andre læremidler”

Det prosjektet jeg først og fremst skal presentere her, er et forskningsprosjekt som er konsentrert om lærebøker i dagens skole. I første omgang kan det se ut som lærebokforskning ikke er det som er mest i vinden for tida. Snarere er vel bruk av IKT, prosjektarbeid og ansvar for egen læring de relevante stikkorda. Læreplanen, ikke læreboka skal være pensum, og fagenes innhold skal langt på veg styres av elevenes undring og spørsmål. Helst skal elevene lage sine egne læremidler. Men så vet vi alle at læreboka styrer svært mye av det som skjer i klasserommet likevel. Det viser både forskning (Heyerdahl-Larsen 2000, Monsen 1995, Nordahl 1998, Sigurdgeirson 1992) og allmenn erfaring. Da regjeringen hadde bevilget ”for lite” penger til innkjøp av bøker i forbindelse med reformen i 1997, truet det som kanskje mange vil huske, hele innføringa av ny læreplan for grunnskolen, trass i at planen i utpreget grad la vekt på at undervisninga skulle ta utgangspunkt i mange typer kunnskapskilder.

Læreboka har lang tradisjon i skolen, og en skole uten lærebøker vil de fleste oppleve som svært utradisjonell. At læreboka oppfattes som viktig, ser en bl.a. av at vi har hatt en statlig godkjenningordning for lærebøker, en ordning som har eksistert i over 100 år, og som kjent først ble opphevet våren 2000. Ordningen har blitt vurdert svært forskjellig i hele den tida den har eksistert.

² Forskningsbasen har adr.: <http://www-lu.hive.no/tekstar/>. Redaktør: høgscolelektor Inge Folkestad

Mens noen har sett på den som sensur og en trussel mot yringsfriheten, har andre ment den har vært en garanti for kvalitet og for et likt skoletilbud for alle barn (Bratholm 2001). Uansett hvordan man vurderer den, godkjenningens lange historie viser i alle fall at læreboka har vært sett på som sentral i skolens språklige oppdragelse, verdiformidling og læringsarbeid. Så selv om vi har fått en skole hvor en i større grad ønsker å ta i bruk varierte arbeidsformer og alternativer til læreboka, har spesielt tilrettelagte læremidler hatt, og vil trolig fortsatt ha, en plass i skolen. Kunnskap om hvordan læremidler velges og brukes, og analyse og vurdering av kvalitet i læremidler er derfor fremdeles viktig.

”Valg og vurdering” er et treårig forskningsprosjekt (2000 –2002) som er initiert og finansiert av Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet. Det er et samarbeidsprosjekt mellom KUF ved Læringscenteret, Den norske Forleggerforening, Norsk faglitterær forfatter- og oversetterforening og Høgskolen i Vestfold.

En av grunnene til at den daværende regjeringen Bondevik ønsket å sette i gang prosjektet, var selvsagt at godkjenningens ordningen ble opphevet på forsommeren 2000, og den forutgående debatten om denne ordningen. En annen var det store nasjonale løftet som ble gjennomført på 1990-tallet med utvikling av nye lærebøker i forbindelse både med Reform 94 og Reform 97. Videre har vi jo sett i alle fall tilløp til en offentlig diskusjon omkring lærebøker, bl.a. har vi de siste årene for første gang på meget lenge sett at flere aviser har anmeldt lærebøker.

I mandatet som departementet har utarbeidet for prosjektet, er målet formulert slik:

Prosjektet skal bidra til økt kunnskap og økt bevissthet omkring valg, vurdering, bruk og kvalitetsutvikling av lærebøker og andre læremidler for grunnskolen og videregående opplæring.

Dette er som en vil se, en krevende målformulering for et tre-årig prosjekt med relativt begrensede midler. Når det i tillegg er et krav i mandatet at “praksisfeltet skal benyttes for kunnskapsinnhenting både når det gjelder

grunnskolen og videregående opplæring”, ser en at dette er omfattende. Departementet har da også selv sett nødvendigheten av å begrense prosjektet. Vi er derfor ikke bedt om å ta for oss elektroniske læremidler eksplisitt, vi skal først og fremst konsentrere oss om trykte tekster. I mandatet heter det at : ”I den grad elektroniske læremidler supplerer trykte tekster, vurderes også disse”.

Departementet ønsker gjennom dette prosjektet både å få systematisk kunnskap om ulike sider ved læreboka, og om hvordan lærebøker velges og brukes. I forbindelse med debatten om lærebøker har det bl.a. vært trukket fram at valg av lærebøker i den enkelte kommune og på den enkelte skole kanskje skjer tilfeldig. Ett av de spørsmåla som prosjektet skal belyse, er derfor hvordan valg av lærebøker faktisk skjer, hva som bestemmer lærernes valg, og hvilke grupper som påvirker valget. Når det gjelder lærebøkers kvalitet, er kunnskapene kanskje noe bedre, men også her er det mye ugjørt. Forskning om hvordan lærebøker faktisk brukes, dvs. klasseromsstudier og studier av elevenes bruk og forståelse av lærebøker er det svært lite av. I hvor stor grad elevene har innvirkning på valg av læremidler, vet vi også lite om.

Til sammen 23 prosjekter har så lang fått midler, noen bare til forprosjekter, eller mindre arbeider, andre har fått mer. Jeg skal kort omtale noen prosjekter her.

Valg av lærebøker

Når det gjelder undersøkelser av hvordan lærebøker velges, gjør *Agnete Bueie* en landsomfattende undersøkelse av norsklæreres valg av lærebøker i videregående skole, allmennfaglig studieretning. Hun kartlegger både hvordan valgprosedyrene er ved de enkelte skoler, og hvilke kriterier lærerne legger vekt på når de velger lærebøker. Hun spør også om hvordan lærerne ser på bortfallet av godkjenningsordningen.

Valgerd Mørck har fått midler til å se på hvordan skolene organiserte innkjøp av de skolebøkene som skulle være gratis i forbindelse med at Stortinget bevilget 100 millioner til innkjøp av lærebøker høsten 2000. Hvordan foregikk denne prosessen ved skolene, hvilke grupper hadde innflytelse på valgene, og hvilke

kriterier ble lagt til grunn? *Vigdis Flottorp* ser valgene fra forlagssida og vil kartlegge prosedyrer og prosesser i forlagene når det gjelder utvikling av lærebøker. Hun konsentrerer seg om å se på utviklingen av matematikkverk for grunnskolen.

Selv har jeg ved hjelp av spørreskjema samlet inn data om hvordan alle skoleledere i en relativt stor østlandskommune legger til rette for valg av lærebøker ved sine grunnskoler, og hvordan de ser på valg av læremidler i forhold til lederrollen. Jeg har også stilt tilsvarende spørsmål om valgprosedyrer og vurderingskriterier til øvingslærere ved egen høyskole.

Vurdering av lærebøker

De fleste prosjektene handler om kvalitet i læremidler og spenner fra 1. klasse i grunnskolen til videregående opplæring. Fire prosjekter belyser ulike sider ved materiell beregnet på seks-åringene, *Trine Solstad* og *Rutt Trøite Lorentzen* vurderer læremidler for norskfaget, men med noe ulike innfallsvinkler. Solstad ser på tekst og bilde i noen læreverk ut fra et sosialsemiotisk perspektiv, mens Lorentzen er opptatt av tilrettelegging av skriftspråksforberedende arbeid. Hun har også observert hvordan læremidlene brukes i forskjellige førsteklasse, og ser på de læremidlene som lærere og elever produserer selv ved hjelp av data, som alternativ til de forlagsproduserte læremidlene. *Janne Fauskanger* ser på matematikken i materiell for seksåringer, mens *Liv Torunn Eik* er opptatt av hvordan leken ivaretas i disse bøkene.

Andre prosjekter av spesiell interesse for norskfolk, kan være *Sveinung Nordstogas* analyse av hvordan litteraturhistorie presenteres i norskverk for ungdomstrinnet og prosjektet til *Bente Aamotsbakken* som studerer litteraturutvalget i allmennfaglig studieretnings norskbøker ut fra spørsmål om en mulig skolekanon. Prosjektet til *Halldis Breidlid* og *Tove Nicolaisen* har også klare forbindelseslinjer til vårt fag: de studerer den narrative dimensjonen i KRL-fagets lærebøker.

Jeg vil også kort omtale et par prosjekter som ikke er spesielt norskfaglige, men som angår ungdomstrinnet spesielt. *Halvdan Eikeland* har gjennomført en

analyse av et læreverk i historie for dette klassetrinnet, der han vurderer om verket fremmer elevenes historiebevissthet og narrative kompetanse. *Gro Sanner* analyserer et nyskrevet verk for ungdomstrinnets musikkundervisning, og hun ser særlig på innhold og aktiviteter der musisering er det ferdighetsområdet som det skal arbeides med. La meg også nevne et prosjekt fra faget kunst og håndverk, hvor Tollef Thorsnes studerer det markedsledende verket ut fra spørsmålet om det formidler kunnskap om og i *praktisk skapende arbeid*, et begrep som Thorsnes har arbeidet mye med teoretisk, og som også er sentralt i L97.

Flere av de prosjektene som er i gang, kombinerer studiet av lærebøker med å se bøkene i bruk gjennom klasseromsobservasjon og med intervjuundersøkelser med elever. Jeg skal nevne ett prosjekt spesielt, nemlig Erik Knains undersøkelse av det ideologiske innholdet i naturfagbøker, og elevens oppfatningen av denne ideologien. Dette er en videreføring av Knains doktorgradsarbeid, der han undersøker naturfagenes ”tause stemme” i lærebøker for 5 og 8. klasse med utgangspunkt i diskursanalyse og Hallidays funksjonelle grammatikk. Han viderefører nå denne tilnæringsmåten på lærebøker i videregående skole, og forsøker å kartlegge budskap mellom linjene, og hvordan lærebokspråket så å si sosialiserer elevene inn i ”naturfagmåten” å tenke og mene om naturfag. Gjennom intervju med elevene bl.a. vil han kartlegge hvordan de skaper mening i naturfagtekstene³.

Avslutning

Som jeg sa innledningsvis, finnes det en del forskning om lærebøker og andre læremidler, kanskje særlig når det gjelder vurdering og kvalitet. Det finnes mindre forskning som kan belyse hvordan lærebøker brukes og velges. Vi håper gjennom dette prosjektet å bidra til at slik kunnskap utvikles. Resultater blir fortløpende publisert i høgskolens skriftserie. Foreløpig er det kommet tre artikkelsamlinger og tre rapporter fra prosjektet.⁴

³ En presentasjon av alle prosjektene finnes på <http://www-lu.hive.no/tekstar/valg.html>

⁴ Rapporter og artikkelsamlinger kan bestilles ved kopisenteret, Høgskolen i Vestfold: kirsti.brekke@hive.no. De foreligger også digitalt på høgskolens hjemmeside.

Lærebokas – og andre læremidlers – plass, bruk og kvalitet en stor utfordring for lærerutdanninga. Emnet er da også tatt med i rammeplanen for allmennlærerutdanning fra 1998. Her er analyse, valg og bruk læremidler kommet inn som et emne i mange fag. Økt bevissthet om valg, vurdering, bruk av lærebøker og andre læremidler er fremdeles viktig for nåværende og framtidige lærere. Vi håper at prosjektet ”Valg og vurdering” og arbeidet med knutepunktet ”Praktisk og teoretisk arbeid med pedagogiske tekstster” kan bidra til dette.

Litteratur:

Berge, K.L. 2001: Det vitenskapelige studiet av sakprosa. Om tekstvitenskapelige utfordringer og løsninger i norsk og svensk sakprosaforskning. I: Berge, K.L, K. Breivega, T. Roksvold og J. Tønnesson: *Fire blikk på sakprosa. Teori og praktisk analyse*. Skrifter fra prosjektmiljøet Norsk sakprosa nr.1.

Bratholm, B. 2001: Godkjenningsordningen for lærebøker 1889 – 2001, en historisk gjennomgang. I Selander S. & D. Skjelbred: *Fokus på pedagogiske tekster. Artikler fra prosjektet ”Valg, vurdering og kvalitetsutvikling av lærebøker og andre læremidler”*, Høgskolen i Vestfold, Notat 5

Grepstad, O. 1997: *Det litterære skattkammer. Sakprosaens teori og retorikk*. Oslo: Universitetsforlaget

Heyerdal-Larsen, C. 2000: *Læreboken – tvangstrøye eller helsetrøye? En teoretisk og empirisk framstilling av lærebokens rolle i undervisningen*. Hovedoppgave i pedagogikk Universitetet i Oslo, Det Utdanningsvitenskapelige Fakultet, Pedagogisk Forskningsinstitutt

Knain, E. 1999: *Naturfagenes tause stemme. Diskursanalyse av lærebøker for Natur- og miljøfag i et allmendannelsesperspektiv*. Avhandling for dr.scient-graden. Universitetet i Oslo

Ledin, P. 1997: "Många av sakprosans skatter funna". I Johnsen, E.B. (red.): *Tekstens mellommenn. Norsk sakprosa. Tredje bok*. Oslo: Universitetsforlaget

Monsen, L. 1995: Evaluering av reform -94. *Delrapport 2: Innholdet i og tilretteleggingen av opplæringen med vekt på læreplanen i matematikk* Skriftserien Høgskolen i Lillehammer

Nordahl, T. 1998: *Er det bare eleven? Problematferd i lys av tilpasningskrav og kontekstuelle betingelser i skolen. Delrapport 4 fra forskningsprosjektet "Skole og samspillsvansker"* Rapport 12 e, Norsk institutt for forskning om oppvekst, velferd og aldring

Selander, S. 1988: *Lärobokkunnskap: pedagogisk textanalys med exempel från läroböcker i historia 1841- 1985*. Lund: Studentlitteratur

Selander, S. & B. Englund (red.) 1994: *Konsten at informera och övertyga. En antologi om pedagogik, text och retorik*. Stockholm:HLS-Forlag

Skyum-Nielsen, P. (red.) 1995: *Text and quality: studies of educational texts*. Oslo: Scandinavian University Press

Sigurgeirson, I. 1992: *The Role, Use and Impact of Curricula Materials in Intermediate Level Icelandic Classrooms*. A Thesis for the Degree of Doctor of Philosophy: University of Sussex

Skjelbred, D. 1999: *"... de umisteligste Bøger"* En studie av den tidlige norske abc-tradisjonen. Avhandling for den filosofiske doktorgrad. Acta Humaniora nr. 63, Uni.pub: Universitetet i Oslo

Sveinung Nordstoga:

Ein vanskeleg læreboksjanger. Framstillinga av norsk litteraturhistorie i tre norskverk.

Innleiing

Eg har i dette arbeidet undersøkt korleis norsk litteraturhistorie blir framstilt i tre norskverk for ungdomssteget: *Frå saga til CD*, *Pegasus* og *Gjennom språket*. Undersøkinga bygger på tre teoretiske hovudområde. For det eine vil eg ta utgangspunkt i synspunkta til språkteoretikaren Michael Halliday. Derfor blir omgrep som *meningsskaping* og den funksjonelle og kontekstuelle meininga i teksten viktig. Eg har stilt spørsmål som går på kva for tekstelement som har stor sjanse til å skape meining hjå eleven, og kva for tekstbitar som truleg verkar meir eller mindre meningslause for eleven. Det må understrekast at dette arbeidet er eit teoretisk studium, og at tekstvurderingane med det er basert på eit teoretisk skjønn og ikkje på ei empirisk undersøking.

I tillegg til den meningsfunksjonelle sida har eg sett på korleis sjangeren litteraturhistorie artar seg, og korleis den igjen består av under- eller delsjangrar. Dessutan – og kanskje det aller viktigaste – har eg undersøkt tekstane i eit litteraturhistoriografisk perspektiv. Eg har blant anna stilt spørsmål som: kva for litteraturhistorie er det som blir formidla, kva for litteraturhistoriografisk metode er det som blir brukt, korleis er forholdet mellom teksthistorie og den meir biografiske orienterte innfallsvinkelen, korleis blir litteraturhistoria periodisert, og kva for konsekvensar har dette?

I løpet av dette arbeidet er det ein del andre og meir essensielle spørsmål som har blitt aktualisert: spørsmål som berører grunnlaget og legitimeringa av disiplinen i det heile. David Perkins stiller spørsmålet: “Is Literary History possible?” Eg synest dette er ikkje eit mindre betimeleg spørsmål etter at ein har studert desse tre norskverka. Synspunkt på dette kjem eg tilbake til i konklusjonen. Det må understrekast at denne artikkelen er ein komprimert

versjon av ein prosjektrapport som blir trykt i Skriftserien til Høgskolen i Vestfold i løpet av 2001.

Tung fagtradisjon i lett innpakking

Frå saga til CD er, så vidt eg veit, det norskverket som sel best. Det som slår ein i auga er det flotte bokutstyret. Her er lekke illustrasjonar, mykje spennande og autentisk biletmateriale og sentrale verk frå norsk kunsthistorie blir presentert. Farge- og papirkvalitet er imponerande. Verket framstår som innbydande og variert i utforminga, med instruktive oversyn. I tillegg følgjer det med ein CD til kvart årssteg, med nytt og spennande lydmateriell.

Alt vel så langt? Kva så med den faglege innretninga? Står det moderne, visuelle og elevvennlege i stil med det innhaldet som blir formidla? Eller er dette berre ny innpakking på gammalt innhald? Når det gjeld det området av verket eg har sett på, må svaret bli at trass i ny form verkar innhaldet svært tradisjonelt og konserverande.

Ser ein kvantitativt på dette norskverket, er det eit ikkje ubetydeleg poeng at av ca. 1400 sider totalt fordelt på 6 bøker, utgjer den litteraturhistoriske delen med tilhøyrande tekstar ca. 650. Ein periode som naturalismen går over 60 sider (inkludert tekstutvalet) medan vår moderne tid (1980-2000) må nøye seg med ca. 50 sider. No skal eg ikkje dra kvantifiseringa lenger ut. Poenget er innlysande og kanskje noko oppsiktsvekkande. Vekta på eldre litterære tekster og på litteraturhistoria er markant, og den verkar mest urimeleg i forhold til kva læreplanen seier, og i forhold til kva som har blitt vektlagt i fagdebatten i dei siste åra. Framstilling følgjer elles ei svært tradisjonell periodeinndeling, noko som skal kommenterast seinare.

Ein kan med ein viss rett hevde at den språklege framstillinga i *Frå saga til CD* er prega av eit forenkla vitskapsspråk etter norsk grunnfag-prinsippet. Ein viser i liten grad vilje til å koma mottakarane i møte ved å bruke *deira* ord og omgrep. I staden for å adaptere språket, adopterer ein eit fagspråk som eg vil tru eleven vil ha problem med å forstå. Når ein t.d. skriv om novellene til Hans E. Kinck, hevdar ein at han "[...] vil ikkje fortelje, men *vise* og *synleggjere* kva som

skjer" (10a s. 43). Dette krev ei fagleg erkjenning som truleg ligg høgare enn ungdomsskuleelevens og er eit representativt døme på eit vanskeleg tilgjengeleg vitskapsprega språk, eller ei utsegn, som ein ofte finn i *Frå Saga til CD*. Det må leggest til at påstanden blir ikkje forklart på fullgodt vis og heller ikkje eksemplifisert når ein kommenterer dette nærmare.

Når det gjeld periodeinndelinga, er det grunn til å hevde at ein betaler ein høg fagleg pris for den overdrivne og rigide periodiseringa ein finn i dette verket.

Behovet for å forenkla, plassere stoffet i båsar og setje merkelappar på litteraturen er så sterkt at ein samtidig gjev avkall på faglege innsikter. Dessutan fører forenklinga til ein språkbruk som i beste fall er meiningslaus, i verste fall tilsørande og feilaktig. Eit godt døme finn ein når nyrealismen blir sett opp mot realismen: " Medan realistane og naturalistane i 1870- og 1880-åra var mest interessert i individet og fridomen til individet, er nyrealistane meir opptatt av einskildmennesket sitt forhold til familie, slekt og samfunn." (10a s. 62). Denne utsegna er så generell at den blir feil. Duun var altså ikkje interessert i fridommen til enkeltindividet medan Ibsen ikkje var opptatt av individets forhold til samfunnet!

Den nyaste litteraturen (1980-2000) blir behandla i kapitlet "På tampen av eit tusen år". Ein vel å bruke mange sider på å seia noko om denne perioden, og ein legg vekt på tre retningar: oppvekstromanar, historiske romanar og kriminalromanar. Dette betyr at meta-romanane til Kjærstad og Fløgstad på 80-talet ikkje er verdt omtale, heller ikkje dei kulturkritiske 90-tals romanane til Solstad, heller ikkje romanar med kjønnsroller som tema i etterkant av kvinnefrigjeringa på 70-talet – for å nemne noko. Det er sjølvsagt umogeleg å gjera alle til lags på dette området. Her må ein velje, og her vel ein den litteraturtypen som ein oppfattar som den mest elevvennlege. Å skrive om t.d. Fløgstad, Kjærstad og Solstad for ungdomsskuleelevar er sjølvsagt vanskeleg, men ambisjonsnivået når det gjeld 1800-talslitteraturen er ganske høgt. Kvifor skal ein ikkje ha dei same ambisjonane her?

Ein skaper med denne vinklinga eit klart inntrykk av at den litterære utviklinga stagnerer noko. Etter eit lite blaff med eksperimentering og politisering på 60- og 70-talet, er ein igjen tilbake til oppvekst, barndom og ein traust psykologisk-

realisme. Ein kan faktisk augne ei linje der ein fører litteraturen tilbake frå modernisme og eksperimentering til ein gammal oppvekst- og barndomrealisme.

Hovudinntrykket er at dette er ei tradisjonell, lite kreativ og ei informativt framstilt litteraturhistorie som verkar fagleg konserverande og som neppe vil få elevane til å bli interessert i disiplinen. Gjennomgåande er det eit svært nøkternt, sakleg og informativt språk som dominerer, med fragment av faglege klisjéuttrykk som blir ukritisk adoptert og manglar forklaringar og eksemplifiseringar rundt seg.

Framstillinga brukar *forteljinga* lite, og når den blir brukt, verkar den halvhjarta. Men det finst gode framstillingar av enkeltforfattarar som får til balansen mellom forteljing, sakleg informasjon, verkpresentasjon og betydninga diktaren har hatt.

Ei hovudinnvending går på den samanhengen litteraturen blir sett inn i ved at ein i periodeintroduksjonane skriv lange utlegningar om historiske endringar – og så kjem litteraturen som eit vedheng til dette. Dermed lever den ikkje sitt eige liv i framstillinga, men er heller ein konsekvens av, ein verknad av andre, ytre forhold. Dei eksplisitte litterære endringane blir lite vektlagt, dei kjem som eit resultat av allmenne historiske endringar. Litteraturen blir mimetisk, historisk gjenspegling, gjerne med utgangspunkt i diktarens biografi. Litteraturhistoria blir såleis til historiens litteratur – ikkje litteraturens historie.

Teksten får rom

Det blir sagt at *Pegasus* er vanskeleg. Mitt inntrykk er at dette verker skårar så høgt på kreativitet, perspektivrikdom og formidlingsevne at dette er ein påstand med svært mange modifikasjonar. I sin tradisjonelle omgang med det historiske norskfaget, er *Frå saga til CD* vanskelegare tilgjengeleg enn *Pegasus*.

Pegasus har ein fin evne til å vise fram tekstane og den teksthistoriske utviklinga. Tekstdøma spelar hovudrolla og blir ramma inn av kommentarar om skrivemåte og meir kortfatta litteraturhistoriske innleiingskapittel. Som ein

konsekvens av den teksthistoriske vinklinga, er det to andre emneområde som blir nedtona, i sterk kontrast til f eks *Frå saga til CD*, og det er det biografiske elementet og den allmennhistoriske delen.

Fleire døme viser korleis tekstane blir sett i sentrum: Petter Dass' salme: "Herre Gud ditt dyre navn og ære" blir presentert i to versjonar, ein nyare frå *Norsk Salmebok* og ein eldre, den opphavlege versjonen. Samanlikninga er eit enkelt, men kanskje lite nytta grep i litteraturhistoria. Her har ein eit ypparleg utgangspunkt for teksthistoriske arbeid, ikkje minst for å oppfylle læreplanens målsetjing om å sjå litteratur- og språkhistoria under eitt.

Det andre døme viser enda tydelegare den teksthistoriske forankringa. I innleiinga til det lange kapitlet "Fortellinger fra nasjonalromantikken til naturalismen" står det at ein no bryt med den kronologiske organiseringa av stoffet. I staden plukkar ein ut ulike tekstar frå ulike periodar på 1800-talet som kastar litterært lys over det same tema, i dette tilfelle at unge menneske søker i hop. Sjølv om ein gjer det klart at ein vil framheve periodeskilnader belyst gjennom tekstar, er det ikkje rett at ein løyser opp den kronologiske strukturen. Tekstane blir presentert i kronologisk rekkefølge, og ein skriv ei innleiing til teksten der ein tek for seg forfattar og periode – eit kjent og kjærte mønster. Likevel viser ein overfor eleven at tekstane har ein innbyrdes samanheng og ikkje er valt ut tilfeldig.

Pegasus bruker også delvis sjangerdeling som prinsipp i deira litteraturhistoriografiske metode. På 1800-talet skil ein ut dei episke sjanrane i kapitlet "Fortellinger fra nasjonalromantikken til naturalismen" medan ein let 1900-tals lyrikarane få eit eige kapittel der ein presenterer diktarane kvar for seg utan at ein skriv ei samanhengande framstilling av lyrikkens utvikling. Det same er tilfelle for 1900-tals novellistar der ein presenterer Vesaas, Borgen og Nedreaas kvar for seg og som innleiing til tekstdøma. Dermed har ein i realiteten brote ned litteraturhistoriesjangeren, i staden for å peike på utviklingstrekk organiserer ein kunnskapen om personar.

Eit anna viktig poeng her er at ein faktisk avsluttar den samanhengande framstillinga av norsk diktning historie med Sigrid Undset. Kvifor? Forfattarane gjev ikkje svar på dette, men ein kan spekulere. Ein grunn er føringane i L97,

ein annan er disiplintrengselen, ein tredje er at ein tenker som så at emnet er så komplekst at det er uråd å føre utviklinga fram til i dag. *Frå saga til CD* kastar seg ut i det, *Pegasus* løyser problemet ved å lage ein antologi over samtidslitteraturen med den lause tematiske overbygninga: "Hvem er jeg?"

Den beste delen av litteraturhistoria i dette verket er frå tidleg 1800-tal. Etter det løyser litteraturhistoria seg opp ved at ein ikkje skriv samanhengande om 1900-tals lyrikken og ved at ein stoppar den almenne litteraturhistoriske framstillinga med Sigrid Undset. Tilbake er likevel inntrykket av ein på mange vis kreativ og inkluderande skrivemåte der eleven blir invitert med i eit nytt tekstlandskap, og der ein nærmast konsekvent dempar ned det biografiske elementet. Dei store forteljingane uteblir. I staden prøver ein ganske medvite å gå under huda på diktaren – kva gjer han til forfattar, korleis tenker ho, kva kan ein tenke rører seg i diktarsinnet? På det viset tek *Pegasus* litteraturen på alvor, og sentrifugalkreftene i disiplinen er ikkje så sterke. Dei fiktive tekstane blir synlege. På dette viset er nok *Pegasus* mykje nærmare enn *Frå saga til CD* når det gjeld å vise fram ei teksthistorie. *Pegasus* skriv også ein del om den norrøne littartauren, men framstillinga her er ikkje så heilskapleg og poengtert som omtalen av diktinga på 1800-talet.

Den ahistoriske litteraturhistoria

Frå den gjennomførte konvensjonelle framstillinga i *Frå saga til CD* via den meir fragmenterte og tekstorienterte *Pegasus* er vegen lang fram til litteraturhistoria i tre-bindverket *Gjennom språket*. Her er sjølve den ytre organiseringa av stoffet eit poeng.

Kva har ein gjort her? Her er det berre små restar att av den kronologiske framstillinga, i staden har ein splitta stoffet opp i to undersjangrar – den korte, nærmast leksikalske biografien, og ei komprimert leksikalsk periodeframstilling. Desse tekstane er plassert bakst i verket og er meint å fungere som reine oppslagstekstar, og noko anna kan dei neppe tene til. Dette er rein faktaframstilling som komprimerer stoffet.

Kva er så att? Kva for fragment finst? Fyrst og fremst omtale av nasjonalromantikken, ein del om Welhaven / Wergeland, litt om Hamsun, litt om folkedikting – og det var det.

Av dei totalt 61 kapitla omhandlar 12 kapittel litteraturhistorie, men berre 3 av desse kapitla er ei framstilling av litteraturhistoria i tradisjonell forstand ("Eventyr og anna folkedikting", "Nasjonalromantikken" og "Tekster av Hamsun, Undset, Duun og Sandel"). Samanliknar ein med *Frå saga til CD*, kan ein slå fast at her har ein å gjera med to verk som har total ulik fagleg prioritering.

Når ein no har slått fast dei ytre organisatoriske og kvantitative forholda omkring disiplinen, og sett at *Gjennom språket* skil seg ut, kan ein gå over til å sjå på innhaldet i den litteraturhistoriske framstillinga. Og kva finn me ikkje her? Jau, ein svært uvanleg måte å skrive om diktingas historie, ei framstilling som er på mange punkt ulikt alt anna som til no er undersøkt i dette materialet på godt og vondt.

Nasjonalromantikken er den perioden i *Gjennom språket* som får den fyldigaste behandlinga (*Gjennom språket* 9 s. 86 -117). Som med folkediktinga – her er ein opptatt av å løyse opp tidsdimensjonen, i alle fall innleiingsvis. I avsnittet "Er du romantisk – og nasjonal?" skriv ein om romantikk som fenomen, ei framstilling som inviterer eleven med på medskaping og medføling: "Vi ser for oss noe søtt og godt, spennende og drømmeaktig, noe bortimot uvirkelig" (s. 86). Ein legg ut om romantikk, prega av vekebladasklisjear, før ein endeleg er over på romantikken som litterær periode. Ein viser ein vilje til ikkje å historisere stoffet. Blant anna omtalar ein konsekvent opplysningstida som tida "før". Omtalen av romantikken som periode er svært allmenngyldig. Ein kan gjera seg den tanken om at her har lesaren krav på meir presise meldingar frå forfatarane si side. Ein skriv om romantikken at historia blir sett på som spennande, at ønsket om fridom for individet er typisk og at ein set fantasien og kjenslene i sentrum. Romantikkomgrepets legitimeringsproblem blir her akutt.

Når ein skal studere korleis litteraturhistoria blir framstilt, hadde ein venta seg fleire anekdotar og forteljninga om diktarane våre, i tråd med forteljningas plass i L97. Brått, uventa, blant alle allminnelege ord om romantikk og stemning

dukkar det opp ei poetisk og kort forteljing, ja faktisk to. Den eine handlar om då Adam Oehlenschläger skreiv "Gullhornene" og om korleis Heinrich Steffens inspirerte han og var fødselshjelpar for diktet.

Deretter blir det gitt ei skildring av jenta som fann desse gullhorna, ei søtladen og romantisk skildring, som – i motsetnad til mange andre stader i verket – får ei tydeleg historisk forankring.

Slik dette blir framstilt i lærebokkonteksten, blir denne episoden starten på ein ny æra i vår kulturhistorie. Dei teksthistoriske samanhengane blir ignorerte, i staden er *episoden, forteljinga*, samanhengen. Forteljinga fortener å bli sitert i sin heilskap:

Over landskapet ligger en sugende, mystisk spenning. Skyene suser, natta bruser, det sukker fra gravhaugen, rosene lukker seg. Her forbereder selve naturen seg, her skal det skje noe stort og hellig. Og det skjer: Opp fra den svarte molda kommer det rødlige gullet. Bondejenta ser noen ufattelig gamle og uendelige verdifulle drikkehorn. Det fantastiske med hornene er særlig de skriftegnene, runene, som er risset inn. De er hemmelige og hellige tegn fra mennesker i en for lengst svunnen tid. Gjennom dette språket går det en bro til nåtiden, det finnes en forbindelse mellom dem og oss. Det er som om vi hører historiens veldige drønn, vi er en del av en fantastisk sammenheng (*Gjennom språket* 9 s. 89).

Det er vidare eit poeng å merke seg kor omstendeleleg ein er når ein skriv om nasjonalromantikken. 10 sider bruker ein før ein kjem fram til nasjonalromantikken og diktekunsten. Før det skriv ein som kjent om romantikken og "deg", om romantikk generelt, om nasjonalromantikken som kjem til Norden, til Noreg, multi-mediashowet i Christiania Theater, nasjonalromantikken i musikk og historieskriving før ein endeleg kjem fram til Wergeland – som ikkje var nasjonalromantikar (!). Hadde ein kartlagt like mykje om føresetnadene for det moderne gjennombrotet, hadde *det* sagt meir om norsk litteratur. Her er ein lydig og legg vekt på nasjonalromantikken, slik L97 seier.

Gjennom språket skal ha honnør for å skrive levande, elevnært og direkte. I tillegg bruker ein nokre av fiksjonens verkemiddel, som *skildringa*, for å levandegjera stoffet. Men dette grepet blir mislykka sidan den historiske tida blir i så liten grad gjort eksplisitt i framstillinga. Derfor endar ein ofte opp i ei ahistorisk skildring, som både kan forvirre elevane ved sitt sjangerbrot og som trekker merksemda bort frå det teksthistoriske.

Gjennom språket nedprioriterer det litteraturhistoriske stoffet som emne ved at ein plasserer svært mykje av det som oppslagsdel bak i boka (med lita skrift). Litteraturhistorieframstillinga i *Gjennom språket* er ujamn – frå det innsiktsfulle og teksthistoriske om Hamsun til det skildrande og fiktive utan teksthistoriske resonnement. Derfor blir litteraturhistoriografien i verket utydeleg.

Ein umogeleg læreboksjanger?

Det som slår ein når ein ser desse tre verka i samanheng er kor forskjellig dei behandlar emnet litteraturhistorie. *Frå saga til CD* gjev ei svært framtung framstilling der ein bruker mykje plass og tid før ein kjem inn på det som emnet skal dreie seg om, det teksthistoriske. Alt det som omgir tekstane av historiske opplysningar, tar overhand og gjer tekstens betydning mindre.

Pegasus har ei anna tilnærming til teksten ved at den er meir i sentrum og diktarens grunnar til å skrive som han/ho gjer kjem ofte fram i forfattaromtalane.

Gjennom språket har ei spesiell framstilling ved at ein stor del av emnet blir plassert i ein rein leksikonliknande oppslagsdel. Den fortløpande framstillinga brukar ved fleire høve ein innlevande stil, der ein bruker fiksjonens verkemiddel, men der substansen blir vag og utydeleg.

Frå saga til CD er det verket som i minst grad greier å frigjera seg frå den tvangstrøya som vitskapsspråket om vitskapsfaget norsk representerer. Dei andre verka prøver meir medvite og meir vellykka å vende seg direkte til eleven.

Høgdepunktet både i *Pegasus* og *Frå saga til CD* er på mange vis tida rundt romantikken. Her har ein fyldige og gode framstillingar, og ein er tru mot planen og legg stor vekt på nasjonalromantikken som periode med tverrfagleg innfallsvinkel. Når *Gjennom språket* prioriterer frå norsk bokheim, vel ein også ut romantikken og nasjonalromantikken.

Periodiseringa i alle dei tre verka er svært tradisjonell. Ein ser tydelegvis på periodisering som eit nødvendig grep slik at elevane skal få utbytte av framstillinga. Men det er ingen som i nemneverdig grad drøftar periodeinndeling som prinsipp.

Frå saga til CD sit mest fast i ein biografisk tradisjon. *Pegasus* frigjer seg medvite frå denne, kan det sjå ut som. *Gjennom språket* er i liten grad biografisk, men heller ahistorisk skildrande og ved eit par høve teksthistorisk.

Både *Frå saga til CD* og *Pegasus* er heilskaplege framstillingar med ein relativ konsekvent litteraturhistoriografi, i motsetnad til *Gjennom språket*. Det som er felles for alle tre verka er prinsippet om å la dei skjønnlitterære døma vera integrerte i framstillinga av diktingas historie. Tekstutvalet elles er svært lite overraskande.

Ingen av norskverka greier å gje boksoga som skuledisiplin ny kraft og legitimitet. Det er klare tendensar til at den går i oppløysing, den blir integrert i andre tematiske samanhengar. Der ein prøver å gje ei heilskapleg framstilling, avslører ein visse veikskapar som svekkar legitimiteten til disiplinen. Dette er f.eks. knytt til periodisering, utval innafor etterkrigslitteraturen, eit stivt vitenskapsspråk osv. No er ein tilbake til David Perkins' boktittel: "Is Literary History Possible?" Svaret når det gjeld desse lærebøkene må langt på veg bli eit nei. Sett litt på spissen – litteraturhistoria er ikkje "mogeleg" viss ein ser den tradisjonelle *Frå Saga til CD* som ikkje greier å frigjera seg frå eit lite elevvennleg vitenskapsspråk og som formidlar minimal ny innsikt på feltet. *Gjennom språket* gjer litteraturhistorie til skildring, fiksjon, utan nye faglege poeng. *Pegasus* tilfører noko nytt når det gjeld språk og tekstutval og er fagleg vinkla inn på teksten. Men dette verket sviktar på den nyaste litteraturen og er uklår på den eldre.

Denne undersøkinga av litteraturhistoria og korleis den blir presentert, viser også tydeleg korleis lærebokteksten eksisterer i spenningsfeltet mellom læreplan og elevens behov og ein lærebok- og fagtradisjon. På den eine sida prøver ein å nærme seg ei moderne elevgruppe som har sine krav, på den andre sida er det ein lang og tung fagtradisjon som pustar lærebokforfattarane i nakken. Denne innebygde motsetninga er ein viktig nøkkel for å kunne forstå desse tekstane som er undersøkt.

Undersøkte lærebøker

Marit Jensen og Per Lien (Oslo: Forlaget Fag og Kultur):

- 1998 *Frå saga til CD. Norsk for ungdomssteget. A-boka. 8. klasse*
- Frå saga til CD. Norsk for ungdomssteget. B-boka. 8 klasse*
- Frå saga til CD. Norsk for ungdomssteget. A-boka. 9. klasse*
- Frå saga til CD. Norsk for ungdomssteget. B-boka. 9. klasse*
- 1999 *Frå saga til CD. Norsk for ungdomssteget. A-boka. 10. klasse*
- Frå saga til CD. Norsk for ungdomssteget. B-boka. 10. klasse*

Elin Bonde, Hein Ellingsen, Hilde Justdal (Oslo: Universitetsforlaget):

- 1997 *Pegasus. Norsk for 8 .klasse. Språk og litteratur*
- 1998 *Pegasus. Norsk for 9. klasse. Språk og litteratur*
- 1999 *Pegasus .Norsk for 10. klasse. Språk og litteratur*

Odd Sætre og Ragna Adandsvik (Oslo: Det Norske Samlaget):

- 1997 *Gjennom språket 8. Grunnbok i norsk for 8. klasse i grunnskolen*
- 1998 *Gjennom språket 9. Grunnbok i norsk for 9. klasse i grunnskolen*
- 1999 *Gjennom språket 10. Grunnbok i norsk for 10. klasse i grunnskolen*

Litteratur

Berge, Coppock, Maagerø (red.) 1998 *A skape mening med språk. En samling artikler av M.A.K. Halliday., R. Hasan og J.R.Martin* Oslo: Landslaget for norskundervisning (LNU)/ Cappelen Akademisk Forlag a.s.

Dvergsdal, Alvhild (red.) 1998: *Nye tilbakeblikk. Artikler om litteraturhistoriske hovedbegreper*. Oslo: Landslaget for norskundervisning (LNU)/Cappelen Akademisk Forlag

Kittang, Atle, Per Meldahl og Hans H. Skei 1983: *Om litteraturhistorieskriving. Perspektiver på litteraturhistoriografiens vilkår og utvikling i europeisk og norsk sammenheng*. Øvre Ervik: Alvheim og Eide Akademisk Forlag

Johnsen, Egil Børre m.fl. 1999: *Lærebokkunnskap. Innføring i sjanger og bruk*. Oslo: Tano Aschehoug

Perkins, David 1992: *Is Literary History Possible?* Baltimore and London: The John Hopkins University Press.

Weinreich, Torben og Lars Handesten 1997: *Litteraturens byrde. Litteraturhistorie og ældre tekster i folkeskolen i teori og praksis*. Roskilde: Roskilde Universitetsforlag

Knut Imerlund:

Hva er en litterær klassiker?

Målet med prosjektet ”Klassikerne i skolen”

I alle kulturer, hos alle folk, synes det å være en lovmessighet i det at en del av den intellektuelle aktiviteten hos menneskene i kulturen er vendt mot fortiden. Harald Hårfagres samling av Norge til ett rike, slaget på Stiklestad i 1030, Svartedauen, Snorres kongesagaer, Eidsvold 1814, Henrik Ibsens Peer Gynt, tyskernes invasjon i Norge 9. april 1940, osv. er eksempler på historie som alle nordmann bærer med seg kunnskap om. I tillegg bærer vi med oss bevissthet om fortidige hendelser langt ut over vårt lands grenser. Vårt forhold til historien er ikke engang resultatet av et bevisst valg. Historie er en del av det vi *er*, enten vi vil eller ikke (Behrendt 1979:8). Vår fortid, både som folk og som enkeltindivid, er til stede i oss hele tiden som noe vi ikke kan og ikke ønsker å være foruten.

Hos alle folk synes altså framtida å bli skapt med en del av oppmerksomheten vendt mot fortida. I denne sammenheng skal det fokuseres på en smal sektor av den totale historiske virkelighet, nemlig det som en kunne kalle *den litterære kulturen*. I forhold til begrepet ”den litterære kulturen”, som de fleste vil forstå som en betegnelse på alt skrevet, skal det gjøres en ny innsnevring. Her skal det nemlig dreie seg om den delen av den litterære kulturen som vi gjerne betegner som *diktning* eller *skjønnlitteratur*. Interessen for fortida er altså i denne sammenheng begrenset til diktningens historie eller *litteraturhistorien*, eller det som i fortsettelsen blir kalt *de litterære klassikerne*.

I et samfunn som vårt formidles det meste av den historiekunnskapen man mener hører allmenndannelsen til i *skolen*. Det gjelder ikke minst litteraturhistorien. Helt fra den greske og romerske oldtiden har man latt barn og unge møte de litterære klassikerne i den grunnleggende skolegangen. Dette er naturligvis fremst et signal om at toneangivende grupper i samfunnet til alle

tider har ment at litteraturhistoriekunnskap, liksom generell historiekunnskap, er uunnværlig kunnskap for alle som skal delta som fullverdige samfunnsborgere.

Den grunnleggende problemstillingen i dette prosjektet er da spørsmålet om hvilken plass og funksjon de litterære klassikere har i skolen. Prosjektet skal som helhet ta for seg ulike problemstillinger knyttet til klassikerutvalget og klassikerformidlingen i grunnskolens lesebøker, litteraturhistorier, fagplaner før og nå, og hos de som er aktive grunnskolelærere i dag. Det finnes også andre kilder til kunnskap om dette emneområdet, for eksempel en del av den norske selvbiografiske litteraturen fra 1800- og 1900-tallet.

Innenfor denne hovedproblemstillingen vil det etter hvert bli aktualisert en rad delproblemstillinger. I utgangspunktet er det imidlertid viktig å definere *hva en klassiker er*. Denne artikkelen er derfor konsentrert om dette spørsmålet. På den måten er artikkelen å betrakte som en avklaring av en viktig grunnleggende spørsmålsstilling før vi går i gang med selve prosjektet.

Definisjon

En litterær klassiker kan helt generelt defineres som et litterært verk som har beholdt en leserkrets ut over den tida det ble til i. Denne definisjonen sammenfaller så vidt jeg kan se med den Per Buvik gir i en kronikk i Dagbladet den 03.09.1995 med tittelen ”De gode gamle”, hvor det heter at klassikere er ”tekster som stadig nye generasjoner finner fram til og bruker på sin måte, med eller uten utdanningssystemets hjelp. Disse tekstene er imidlertid så mange i tallet at det er tåpelig å prøve å samle dem i én lett oversiktlig kanon. Det holder lenge om vi nøyer oss med å kalle dem klassikerne.” Et litterært verks eller en forfatters klassikerstatus kommer til uttrykk som en virkning av at de leses, eller ved at noen ønsker at de skal leses. Selve det at et eldre litterært verk har klassikerstatus, kan uttrykkes ved at det kommer til syne som intertekst i et nyere litterært verk, ved at det omtales i aviser og tidsskrifter, ved at det påvirker vår tale- og tenkemåte rent allment, bevisst eller ubevisst, eller ved at det på annen måte er til stede i nåtida. Når Knut Faldbakken skriver en roman med tittelen Glahn (1985), forteller det noe om Hamsuns Pans status som

klassiker. Bak denne tittelen ligger det dessuten fra Faldbakkens side et bevisst spill på det lesende publikums kunnskap om Pan og hovedpersonen i romanen. Eventyr- og sagastilen i Bjørnsons bondefortellinger, og balladeetterligningen i Welhavens romanser, er andre eksempler på hvordan klassiker-påvirkning gjenspeiles i litteraturen. Når et eldre litterært verk på noen måte brukes i skolen, er det en god bekreftelse på dets klassikerstatus.

Det er ikke så interessant i denne sammenhengen å si noe om hvor lenge det må ha gått siden en bok ble skrevet for at den skal kalles en klassiker. I den vanlige språkbruk behøver det ikke å ha gått mange årene. Det henger blant annet sammen med at litteraturens omløpstid i våre dager er kort, svært mange utgivelser blir fort glemt, og en bok som fortsatt leses etter noen få år, kan en godt si har en slags klassikerstatus. Jamfør begrepet ”moderne klassiker”. Dette igjen kan ha sammenheng med at samfunnet utvikler seg raskt, og at litteraturen av den grunn fort føles fortdig.

I klassikerens sentrale plass i vår kultur ligger det et paradoksalt faktum, både når det gjelder den litterære klassikeren og andre typer klassikere. For på den ene siden ligger det i selve betegnelsen klassiker at vi har med et stykke litteratur å gjøre som ikke er samtidig, men det ligger også i betegnelsen klassiker at vi har med litteratur å gjøre som fortsatt er interessant, og som kan og bør leses i vår egen tid. Her kommer vi inn på spørsmålet om klassiker-legitimering: Leser vi klassikere for å finne ut noe om den tida klassikeren ble til i, eller leser vi klassikeren for å finne ut noe om/få bekreftet noe i oss selv og i vår egen tid? Dette er et spørsmål som involverer spørsmålet om hva en litterær tekst egentlig er, dvs. om det for eksempel er de forestillingene som fantes i forfatterens bevissthet da teksten ble til (*sensus litteralis*), eller om teksten egentlig er de forestillingene som framkalles i leserens bevissthet når teksten leses (*sensus spiritualis*).

Går vi litt tilbake i tid, var det vanlig å begrense klassikerbetegnelsen til verker som i lengre tid hadde vist seg mostandsdyktige mot tidens tann. Etter dette synet burde en eksempelvis reservere klassiker-betegnelsen for forfattere med hele sin produksjon (og eventuelt sitt liv) avsluttet for noen tiår siden. Tidligere var det i det hele tatt vanlig når det gjaldt arbeidet med klassikerne, både i de store litteraturhistoriene og i skolens litteraturundervisning, å holde seg til den

litteraturen som lå noe lenger tilbake i tid. Årsaken kunne i en del tilfeller være at litteraturen som lå nær i tid, var kontroversiell. Man ønsket å konsentrere seg om klassikere som hadde en så allmenn tilslutning som mulig, blant annet fordi avstanden i tid mildnet et eventuelt preg av avvik og opprør i deres verker. Her var det også et moment at et forfatterliv skulle være avsluttet før den endelige biografien kunne skrives, og det var gjerne den endelige biografien man ville presentere eksempelvis i skolen (Steinfeld 1986a:36f.). "[...] man fikk i hvert fall dø før man gjorde sitt inntog i skolen", sier norsklærer Elias Rukla i Dag Solstads roman *Genanse og verdighet* (Solstad 1994:28). Det kan se ut som om dette er et synspunkt som deles av de som står bak L 97. Av de 49 forfatterne som nevnes ved navn i norskplanen, er bare to nålevende. (Selv om det rett nok også står flere steder i planen at en skal lese tekster av nålevende, ikke navngitte forfattere.) De to er Astrid Lindgren og Anne-Cath. Vestly. Dette er en måte å forholde seg til klassikerne på som er mer i overensstemmelse med den "klassiske" klassikerdefinisjonen, hvor man gjerne snakket om den litteraturen som hadde overlevd gjennom århundrer.

Det finnes i det hele tatt innenfor visse miljøer en konvensjon for bruk av klassiker-begrepet som gjør klassikeren til noe mer eksklusivt og noe som er mer hevet over tiders og samfunnsgruppers skiftende smak enn det er lagt opp til her. Innenfor denne konvensjonen er en klassiker et diktverk som en gang for alle har dokumentert sin uomtvistelige plass innenfor kulturarven. I eksempelvis Vigdis Ystads uttalelser i forbindelse med kanondebatten i 1995 kan en ane en slik grunnoppfatning. Her sier hun for eksempel følgende: "Jeg har hele tida framholdt at man må ha en sentral norsk kanon som alle har lest." (*Dagbladet* 4.3.1995)

Det er heller ikke noe poeng i en slik allmenn klassiker-definisjon å angi eksakt hvor stor leserkretsen må være. Et diktverk kan i prinsippet være klassiker bare for en person, selv om det kanskje ikke er så vanlig å bruke klassiker-begrepet på denne måten. Man vil gjerne reservere klassiker-betegnelsen for litterære verker som settes høyt og leses innenfor det som kan sies å utgjøre en samfunnsgruppe. Det finnes derfor heller ikke noen skarpe grenser mellom en klassiker og en ikke-klassiker. Det er heller ikke så vanlig at kanon-begrepet brukes om bare ett menneskes samlede klassiker-valg, slik Georg Johannesen

gjør det i et intervju, hvor han hevder at ”En kanon bør være privat. Det er litt som med bord og seng. Du deler det ikke med alle.” (*Dagbladet* 22.10.2001)

Vesenskriterier og funksjonskriterier

Erik Skyum-Nielsen har i en artikkel forsøkt å gi en todelt definisjon av klassikerbegrepet. Han skiller mellom *vesenskriterier* og *funksjonskriterier*, og sier at

”en litterær klassiker dels må være et verk utstyret med et bestemt sæt litterære egenskaper, dels må være et verk, der i kraft af disse og andre egenskaper faktisk har vist sig i stand til at initiere sin egen receptionshistorie, derved at det har undret, engageret og udfordret mennesker til skiftende tider.” (Skyum-Nielsen 1991:9)

Historisk sett har definisjonene av hva en klassiker er, vekslet mellom disse to typene av kriterier. I gresk-romersk oldtid var det vesenskriteriene som var de helt dominerende. Dette hadde sammenheng med at man i oldtiden så på estetiske verdier, så vel som menneskelige verdier i det store og hele, som noe hevet over tiden og en gang for alle gitt. Stor diktning ville forbli stor diktning til alle tider, og var ikke noe som var avhengig av tidenes skiftninger. Slik var det likeledes blant renessansehumanister og klassisister. Med romantikken kommer for alvor funksjonskriteriene inn i bildet, som et ledd i omdefineringen av menneske, kultur og samfunn som dynamiske og historisk foranderlige. Fram mot vår egen tid er funksjonskriteriene blitt mer og mer dominerende. Derfor er det kanskje noe overraskende at det legges så stor vekt på å formulere vesenskriterier i en artikkel fra vår egen tid, slik vi finner det hos Skyum-Nielsen.

I praksis må dessuten hver generasjon definere sine klassikerpreferanser. Ingen litterære verk eller forfattere kan regne med evig klassikerstatus, selv om de i en periode har vært verdsatt høyt. Det finnes da også atskillige eksempler på klassikere som i en periode har vært svært populære, men som så i etterfølgende perioder har hatt mindre betydning.

En årsak til at en forsker som Skyum-Nielsen fortsatt opererer med vesenskriterier i tillegg til funksjonskriteriene, er at han da ikke behøver å beskjeftige seg med *all* litteratur som leses ut over sin egen samtid. Han bruker med andre ord vesenskriteriene for å kvalitetssikre sitt klassiker-begrep med utgangspunkt i sin gruppes kvalitetskriterier. Han bruker det til å ekskludere trivialklassikere som Sigurd Lybeck, Margit Sandemo, Hardy-guttene osv. Fra en side kan en se på dette som et forsøk på å gjøre den virkeligheten man tar for seg, mindre kompleks. Sett fra en sosiologisk synsvinkel er det man da gjør nemlig at man reserverer klassiker-begrepet for sin egen samfunnsgruppes litterære fortid.

Ut fra det som er hensikten med det prosjektet denne artikkelen er en del av, er den litteratursosiologiske tilnærmingen en viktig premiss. Her gjelder det synspunktet Henning Hagerup og Bjørn Aagenæs gir uttrykk for i en artikkel i tidsskriftet *Vagant*: ”Det finnes ingen essensielle kvaliteter ved de forfatterne vi kaller klassikere som kan reduseres til et grunnleggende sett av vesenskriterier à la storhet, universalitet, mangfoldighet, skjønnhet, enkelhet, tvetydighet” (Hagerup og Aagenæs 1997:12). Dette henger blant annet sammen med at en av de problemstillingene som vil være sentral i dette prosjektet, er spørsmålet om hvilke samfunnsgruppers lesning som preger klassikerutvalget i skolen.

Ett generelt argument mot vesenskriterier i forbindelse med en definisjon av hva en litterære klassiker er, slik Skyum-Nielsen bruker dem, er at det finnes en lang rad diktverk som oppfyller alle vesenskriterier man er i stand til å formulere ut fra de diktverkene som *har* fått klassikerstatus, diktverk som i høg grad ville tåle å bli lest om igjen, men som likevel har vært gjemt og glemt for all ettertid. De vesenskriterier Skyum-Nielsen nevner i sin artikkel er universalitet, allmenngyldighet, transhistorisk rekkevidde, kompleksitet og sluttethet, begreper som er såpass vage at de er temmelig uegnet til å peke ut klassikere med. Mange diktverk går i glemmeboka selv om de er fremragende og minst like gode som diktverk som *blir* husket, og uten at det er mulig å forklare hvorfor. Ikke minst gjelder det diktverk som allerede i samtida blir utropt til klassikere, men som likevel blir glemt etter noen år. I den brutale utvelgelsesprosessen som skjer her, spiller uoverskuelige tilfeldigheter alltid en viss rolle. Rolv Nøtvik Jakobsen sier i artikkelen ”Kva er ein religiøs klassikar?” at en klassiker er en tekst som tåler å bli lest om igjen (Jakobsen

1997:99). Etter min mening hjelper ikke dette hvis den ikke *blir* lest om igjen, selv om den ville tåle det. Og slike diktverk finnes det mange av gjennom hele vår litteraturhistorie.

Ut fra den definisjon som her er gitt, er en klassiker et litterært verk som fortsatt leses, i hvert fall i visse grupper. Å omtale diktverk fra for eksempel 1800-tallets norske litteratur som ikke leses av noen i dag som klassikere, ville etter dette være en selvmotsigelse, og dagens klassikere kan godt ha mistet sin klassikerstatus om 50 år. Er diktverkene glemt, er de heller ikke klassikere, selv om de aldri så mye er ufortjent glemt. I denne sammenheng er altså historiens dom til enhver tid korrekt. Forfatteren Svein Jarvoll formulerer det slik i et intervju i *Vagant* på spørsmål om evnen til å overleve er et kriterium på hvorvidt et verk er klassisk: ”Hvis det finnes noe kriterium, så må det være nettopp det. Noen forfatterskap overlever, og det er jo ikke uten grunn, men det ligger et element av tilfeldighet og vold i det” (*Vagant* 1997:26).

Ut fra en rent funksjonell klassikerdefinisjon er det i dag vanskelig å finne diktverk eller forfattere som fungerer som klassikere for hele nasjonen. Svaret på spørsmålet om hva en klassiker er, vil avhenge av hvem vi spør, eller hvilke kilder vi tar utgangspunkt i. Dette vil igjen si: hvilke samfunnsgruppers preferanser vi velger å legge vekt på. Unntaket er visse litterære tekster som brukes mer eller mindre rituelt i det offentlige rom (jf. ”Ja, vi elsker”).

Vi kan for eksempel gjennom leserundersøkelser ta utgangspunkt i den litteraturen som fortsatt leses av en viss minsteandel av befolkningen, barn og/eller voksne, kvinner og/eller menn, borgerskap og/eller arbeiderklasse. Tar vi derimot utgangspunkt i de store litteraturhistoriene, vil vi sannsynligvis finne ut at de omtaler en del forfattere som ikke lenger leses av noen stor gruppe mennesker, og helst av folk som i profesjonelt ærend oppsøker dem, mens de til gjengjeld ikke omtaler en del eldre litteratur som fortsatt leses. Man kan også velge å bruke som utgangspunkt for en klassikerdefinisjon den litteraturen som brukes som pensum ved skoler og universitet, og man kan bruke en kombinasjon av alle disse kriteriene. Når man snakker om klassikere, bør man altså også snakke om klassikere for hvem. Og på dette området synes det mye. Mange later som om den smak de representerer, er alles smak, eller en smak basert på udiskuterte og udiskutable kriterier. Man framstiller altså sin gruppes

partikulære smak som allmenn. På denne måten kan en se på en gruppes klassikervalg som maktbruk gjennom språket (Nyrnes 1997:7).

Til grunn for synspunktene som er referert ovenfor, ligger den oppfatning at et diktverk blir klassiker ikke bare i kraft av diktverkets egenskaper isolert sett, men også i kraft av at det er mennesker i individuelle og sosiale konstellasjoner i ettertid som har bruk for disse verkene på ulike måter. Når det er umulig å forutsi et samtidig diktverks mulige klassikerstatus i framtida, har det altså å gjøre med at de individuelle, kulturelle og sosiale forhold som betinger utpekingen av framtidens klassikere, ikke kan forutsis. I oldtiden kunne man med større sikkerhet forutsi hvilke diktverk som ville bli klassikere, for da mente man at samfunnsforholdene ville forbli noenlunde stabile og uforandret i all framtid. Samfunnsutviklingen, eller mangelen på samfunnsutvikling, var *gitt*. Eller man trodde at den var det. Slik er det ikke i dag.

Paralleltløpende litterære kulturer

Den litterære kulturen i Norge på 1800- og 1900-tallet preges av at den ikke er bare én, men en rad litterære kulturer, fordi folk i alle samfunnslag har lært å lese og skrive. Dette har ført til at vi har fått parallelltøpende forfatter- og leserkulturer preget av ulike miljøer mer eller mindre avsondret fra hverandre – men selvfølgelig med store overlappinger – med høyst forskjellige klassikerpreferanser. Disse miljøene kan være *geografisk* betinget på den måten at vi for eksempel i Nord-Norge har en del forfattere som har sosiale og kulturelle røtter i denne landsdelen, og som leses mer og fungerer som klassikere i høyere grad i denne landsdelen enn i resten av landet.

Kjønn er også i noen grad utgangspunkt for et skille mellom lesergrupper med tilhørende litterære klassikere. Kvinner og menn har til alle tider i noen grad hatt ulike litterære preferanser, og begge kjønn har sine egne foretrukne klassikere. Ett trekk ved den litterære feminismen på 1980- og 1990-tallet er at den hevder at våre nasjonale litterære klassikere i virkeligheten er *mannssamfunnets* litterære klassikere, og at en ny litteraturhistorie må skrives hvor kvinnenes klassikerpreferanser må komme sterkere fram. Når en norsk kvinnelitteraturhistorie blir utgitt i 1988-90, har det bakgrunn i dette synet.

Ulike *aldersgrupper* har også sine egne klassikere. En litteratur spesielt for barn har vi hatt i vel 200 år. De eldste barnelitteratur-forfatterne Sonja Hagemann omtaler i sin trebinds barnelitteratur-historie (Hagemann 1978), lever og virker på slutten av 1700-tallet og begynnelsen av 1800-tallet. De eldste norske barnelitteratur-forfatterne, dvs. forfattere som eksplisitt skrev for barn, som en på noen måte kan si fungerer som klassikere i dag, er forfattere som Maurits Hansen, Henrik Wergeland, Jørgen Moe og Elling Holst (som særlig samlet og utga klassiskere innenfor folkepoesien for barn).

Sosialt miljø har i høy grad vært utgangspunkt for skiller mellom litterære miljøer og litterære tradisjoner. Eksempelvis har vi fra slutten av 1800-tallet hatt en arbeiderklasse med sin egen kultur og sine egne klassikere. Noen av disse klassikerne som skildrer arbeidermiljø, og som oftest er skrevet av forfattere med arbeiderbakgrunn, har vært lest både utenfor og innenfor arbeidermiljø, slike som Per Sivle (*Streik* 1890), Rudolf Nilsen, Johan Falkberget, Oskar Braaten, Alf Prøysen, o.a. Andre forfattere med rot i arbeidermiljø har primært vært lest i dette miljøet, som Rudolf Muus, Sigurd Lybeck, Karen Sundt, Jon Flatabø o.a.

Livssyn kan også sies å være utgangspunkt for litterære miljøer i den forstand at vi for eksempel har en tradisjon for folkelig kristen skjønnlitteratur i dette landet med sin egen litterære tradisjon og sine egne litterære klassikere. Disse klassikerne og deres lesere utgjør i høy grad et lukket litterært system med egne forlag (Ansgar, Lunde), egne bokhandler og lesere som befinner seg i lukkede miljøer med lite dialog mot andre deler av den litterære offentligheten.

Suttung-miljøet er eksempel på en litt spesiell subkultur med sine egne klassiker-preferanser. Klassikerutvalget i dette miljøet skyldes særlig Ingeborg Refling Hagen og hennes preferanser, og hennes klassiker-preferanser kan igjen forstås som resultat av blant annet påvirkning fra ett bestemt miljø, særlig folkehøgskolemiljøet hun selv opplevde i sin ungdomstid.

Det klassikerutvalg som har vært brukt i den *akademiske* litteraturformidlingen, og som gjerne har hatt en viss støtte innenfor eliten av frie litterater, er i de siste par hundre år det som har hatt størst prestisje. Dette kan vi blant annet avlese på den innvirkning det har hatt på klassikerutvalget i skolen. Hvis vi tar

utgangspunkt i det klassikerutvalget som har dominert *pensumlistene* innenfor de nasjonale litteraturstudiene ved universitetene, er dette – i forhold til folks lesning generelt – et forholdsvis snevert utvalg av klassikere som av en intellektuell elite med røtter særlig i borgerlig kultur og borgerlig smak har vært utpekt som den mest verdifulle. Det kriteriet som mest eksplisitt har vært brukt gjennom tidene for å begrunne klassikerutvalget innenfor academia, er det estetiske. Tar vi utgangspunkt i den *litteraturforskningen* som har vært drevet ved universitetene, blir klassikerutvalget fortsatt ganske snevert, men ser vi på *litteraturhistoriene* som fra midten av 1800-tallet har vært skrevet av forskere med basis i de akademiske miljøene, ser vi at disse favner mye videre og gjerne omtaler et mye bredere utvalg litteratur, selv om dette også varierer fra litteraturhistorie til litteraturhistorie.

Mengden av lesere har altså ikke vært avgjørende for de akademiske miljøenes klassikerutvalg. I stedet har man insistert på litterær kvalitet og representativitet. Dette er nok bakgrunnen for Mark Twains spøkefulle definisjon av en klassiker: ”Classics are books people praise and don’t read.” I dette ligger det at academia i høy grad har hatt makt til å definere det litterært verdifulle, men ikke kunnet tvinge folk til å lese den litteratur som har vært utpekt som klassikere.

Skolen

Ut fra den definisjonen av en litterær klassiker som er gitt ovenfor, er det naturlig å definere en litterær skoleklassiker som en litterær tekst som brukes i skolen ut over den tida den ble til i. Skolen er i denne sammenheng å betrakte som ett spesielt miljø eller en egen kultur med sitt eget klassikerutvalg, som ikke er identisk med klassikerutvalget i noe annet miljø. Riktignok er det slik at enkelte miljøers klassikerpreferanser påvirker skolens utvalg av klassikere mer enn andres, men klassikerutvalget i skolen har i dag sin egen profil også på den måten at en kan finne eksempler på litterære klassikere som har overlevd i skolen og ingen andre steder.

Når vi skal studere skoleklassikerne og skoleklassikernes historikk, har vi særlig tre kilder til kunnskap om dem, nemlig *lesebøker* og *tekstantologier*,

læreplaner og litteraturhistorier. I tillegg vil man i enkelte tilfeller kunne finne interessant stoff i en del memoarlitteratur hvor forfatterne forteller om sin skolegang. Når det gjelder skoleklassikernes status i dag, er også *dagens aktive lærere* og deres klassikervalg avgjørende. Skal klassiker-utvalget i skolen de siste 40-50 årene kartlegges, er altså dagens lærere en interessant informantgruppe. For grunnskolens vedkommende er de separate litteraturhistoriene ikke noe stort område i denne sammenheng, ettersom det er laget få slike, og de litteraturhistoriene som er laget, har kanskje ikke vært brukt særlig mye. Det finnes imidlertid atskillige korte og lengre litteraturhistoriske framstillinger i lesebøkene. Skal en derimot studere klassikernes plass i den høgre skolen, vil studiet av litteraturhistoriene innta en sentral plass. Det området som det er forsket mest på, er nok lesebøkene og deres historikk. Her er det allerede framskaffet omfattende kunnskap om hvilke tekster som gjennom de vel to århundrene vi har hatt leseboka, har fungert som grunnskoleklassikere. Læreplanene er naturligvis også studert og kommentert av mange i ulike sammenhenger.

Skoleklassikerne har det særegne ved seg at de ikke aktivt er valgt av de som de fremst er beregnet på og skal leses av, nemlig barna. Derfor må skoleklassikerne studeres som et uttrykk for hva nasjonens *voksne* befolkning mener er god og nyttig lesning for de unge. Klassiker-lesningen har altså et oppdragende sikte, og skjer ikke sjelden med en mer eller mindre motvillig holdning fra elevenes side. Dette kan ha sammenheng med tendensen hos de voksne som står for utvalget av skoleklassikere til å velge litteratur som egentlig er tenkt for voksne lesere, og som derfor stiller for store krav til språk- og livserfaring. Lesningen av de store nasjonale klassikerne som Wergeland, Bjørnson, Ibsen, Kielland o.a. blir nok av mange sett på som en del av innvielsen av de unge i voksenverdenen.

En annen grunn til at enkelte skoleklassikere møtes med motvilje fra elevenes side, er at barna ikke selv frivillig ville valgt å lese dem, selv om de er tekster beregnet på barn. De er altså tekster som de voksne mener at barna bør lese, men som barna ville prioritere lavt hvis de fikk velge fritt. Men fordi de er beregnet på barn, leser heller ikke de voksne dem for sin egen skyld, selv om de mener at barna bør lese dem. Dette er da tekster som lever videre i skolen og bare der.

En viktig faktor å ta hensyn til når vi skal studere skoleklassikerne, er at de voksne som har valgt klassikere for lesebøkene, planene og litteraturhistoriene, har tenkt på at de skal kunne fungere for *alle* landets grunnskoleelever, uansett sosial og geografisk bakgrunn, og uansett kjønn. Det må med andre ord forutsettes at de ikke bare har valgt tekster ut fra sine egne subjektive vurderinger, men at de har gjort valgene med tanke på at barn med svært ulike forutsetninger, interesser og behov skal finne noe av interesse blant de klassikerne som leses. Kommersiell suksess er blant annet avhengig av slike overveielser.

Kommersiell suksess er riktignok ikke primært avhengig av hvordan barna trives med og har utbytte av de klassikerne de blir presentert for, men hvordan *lærerne* trives med dem. Nå må en forvente at lærerne ikke bare tenker på hva de selv tror barna har godt av og liker å lese, men at de også er opptatt av å velge klassikere som de i praksis kan observere at barna får noe ut av og leser med interesse. Slik kan barnas reaksjoner på leseverkene indirekte være avgjørende for hvilke leseverk lærerne velger likevel. Men årsakene til at enkelte leseverk blir valgt framfor andre, er kompliserte og har ikke bare sammenheng med det aktuelle tekstutvalget de presenterer.

De voksne som skal velge, må dessuten hele tiden vurdere hva barn i den aktuelle alderen har forutsetninger for å forstå. Som helhet skal utvalgene nemlig fungere for elever av begge kjønn, i alle landsdeler og fra alle sosiale lag. I praksis er det likevel ikke slik at alle nasjonens voksne er med og velger, det er bare noen få personer som har reell innflytelse, i hvert fall på de endelige valgene. Lesebokredaktører som P. A. Jensen, Nordahl Rolfsen, Andreas Austlid, Mathilde Munch, Sven Svensen, Thorbjørn Egner, og pedagoger som Hartvig Nissen, Ole Vig o.a. og deres grunnleggende pedagogiske, litterære, ideologiske skjønn har hatt stor betydning for hvilke litterære verk i vår litteraturhistorie som også har vært etablerte skoleklassikere.

Også bak skoleplanene står det enkeltmennesker som har hatt stor innflytelse på innholdet i dem. Disse har i de fleste tilfeller vært mer anonyme, fordi planene i prinsippet er de politiske makthavernes ansvar. Derfor vil nok også det politiske nedslaget i klassikerutvalget, på bekostning av de faglige hensynene, være tydeligere slik det kan avleses i utformingene av planene enn i de øvrige kildene

vi har nevnt. I det hele vil det være et viktig studieområde å undersøke hvordan klassikerutvalget i skolen også henger sammen med mer allmenne kulturelle, politiske og sosiale strømninger i tida.

Skoleklassikere hentet fra den egne *nasjonale* litteraturen er i vår del av verden av relativt ny dato. Den nasjonale litteraturhistorien som eget emneområde i morsmålsstudiet, kom inn i den lærde skole i Norge fra midten av 1800-tallet av. Normalplanen fra 1857 krevde et visst kjennskap til dansk og norsk skjønnlitteratur, og i 1861 kom den første leseboka med tekster fra nasjonallitteraturen som var kronologisk oppbygd, nemlig Hartvig Lassens *Læsebog i Modersmaalet for Skolernes højere Klasser* (Steinfeld 1986b:134). Tidligere var litteraturen presentert sjangermessig ordnet, slik den greske og romerske oldtidslitteraturen gjerne var ordnet, og fungerte mest som eksemplariske mønster for elevenes egen skrive- og opplesningsaktiviteter. Når det gjelder allmueskolen, fikk den nye loven om allmueskoler på landet i 1860 stor betydning fordi den betegnet overgangen til en mer sekularisert skole og bruken av mer rent litterære tekster i skolen. P. A. Jensens lesebok, som kom ut første gangen i 1863, var den første leseboka for allmueskolen som virkelig tok hensyn til dette. Her var det tekster av Welhaven, Wergeland, Andreas Munch, Hanna Winsnes, Jørgen Moe, Bjørnson og mange andre (se Steinfeld 1986b: 167ff).

Studerer vi det litterære klassikerutvalget i skolen fra midten av 1800-tallet og fram til i dag, vil vi finne at visse samfunnsgruppers litterære og ideologiske preferanser gjenspeiles i dette klassikerutvalget mer enn andres, selv om det i utgangspunktet skal fungere for alle skolebarn. Skolen er en arena hvor ulike samfunnsgrupper hele tida kjemper for å plassere *sin* kulturelle kapital. Dette preger også klassikerutvalget i skolen. Ovenfor var vi inne på at det finnes relativt autonome litterære kulturer betinget av geografi, sosial og kulturell tilhørighet og kjønn med litt ulike klassikere innenfor hver kultur. De etablerte skoleklassikerne til enhver tid profitterer i varierende grad på disse litterære kulturene. Den akademiske litterære kanon, hvor den litterære smaken særlig gjenspeiler preferansene hos en borgerlig intelligensia, er naturligvis den som i sterkeste grad har influert på skolens litterære kanon. Denne innflytelsen var sterkeste på slutten av 1800- og begynnelsen av 1900-tallet, og har nok avtatt noe utover på siste halvdel av 1900-tallet.

Litteratur:

Behrendt, Poul (m.fl.) 1979: *Litteratur og historie*, Kbh

Buvik, Per 1995: "De gode gamle", *Dagbladet* 3.9.1995.

Dagbladet 4. mars 1995: Linn Ullmann: "Klassikere i fare", , s. 9. (Intervju med professor Vigdis Ystad.)

Dagbladet 22. 10. 2000: Mariann Å. Fredin "- Jagland har ikke peiling...og Jens er en guttunge", (Intervju med Georg Johannesen.)

Hagemann, Sonja 1978.: *Barnelitteratur i Norge inntil 1850*, Oslo

Hagerup, Henning og Aagenæs, Bjørn 1997: "Hva er en klassiker?", *Vagant* nr. 3-4, s. 5-12

Jakobsen, Rolf Nøtvik 1997: "Kva er ein religiøs klassikar?", *Vagant* nr. 3-4, s. 98-104

Læreplanverket for den 10-årige grunnskolen, Det kongelige kirke-, utdannings- og forskningsdepartement 1996.

Nyrnes, Aslaug 1997: "Isfjell av gløymse. Kanonomgrepet i eit retorisk perspektiv", *Norsklæreren* nr. 4, s. 6-11

Sainte-Beuve, C. A. 1997: "Hva er en klassiker?", *Vagant* nr. 3-4

Skyum-Nielsen, Erik 1991 : "Hvad mener de med 'klassiker'?", i J. Hunosøe og H.H. Schwab: *At læse klassikere*, Kbh

Solstad, Dag 1994 : *Genanse og verdighet*, Oslo

Steinfeld, Torill 1986a: "Nasjonallitteraturens plass i skolens morsmålsundervisning. En tradisjon blir etablert", *Motskrift* 2, Oslo

Steinfeld, Torill 1986b: *På skriftens vilkår. Et bidrag til morsmålsfagets historie*, Oslo 1986.

Vagant nr. 3-4, 1997: Arve Kleiva/Pål Norheim: ”Normalt står jeg opp klokken fire. En samtale med Svein Jarvoll”, s. 20-32.

Sylvi Penne:

Litteratur for de lesesvake

Bakgrunnen for denne artikkelen er møtet med fire ungdomsskoleelever. Fire norske gutter som i tillegg til mange andre problemer hadde et felles problem: De kunne ikke lese og skrive. Bare en kunne vise til diagnose som dyslektiker. Ingen av dem kunne drømme om å bebreide sine lærere for mangelfull undervisning og oppfølging. Siden to av guttene gikk i sitt siste år i grunnskolen, arrangerte skolen spesialundervisning for disse fire som en siste kraft-anstrengelse. Undertegnede og en kollega fikk være med på noen av disse timene, og fikk følge og diskutere lærernes opplegg underveis. Vi opplevde ganske snart at de store problemene disse ungdommene hadde i sine liv, var mer omfattende enn manglende avkodingsteknikker. Samtidig økte vår mistanke om at nettopp manglende lese- og skriveferdigheter bidro til å forsterke deres kaotiske virkelighet. For de levde i kaos. De sto ikke opp om morgenen. De kom seg ikke i seng om kvelden. De spiste ikke til regelmessige tider. De husket ikke beskjeder. De holdt sjelden avtaler. De trodde ikke noe kom til å bli bedre eller annerledes. Ever.

Det følgende er ikke svaret eller løsningen på disse ungdommenes problemer – verken på skolen eller ute i verden. Problemene er like sammensatte som livet selv. Men det følgende er en forklaring ut fra et norsklærers perspektiv som kan gi gode grunner for norsklærere til å forsterke og videreutvikle sider ved norskfaget. Det er et faktum at disse ungdommene aldri har lest sammenhengende tekst og slik funnet mening i hele tekster. De er storforbrukere av mediefortellinger, men som vi skal se, er det tvilsomt om filmfortellingen kan erstatte den typografiske fortellingen uten at noe går tapt.

Episke fortellinger formidler kulturens bevissthetsformer. Ved hjelp av narrative strukturer ordner vi vår hverdag og våre liv, fra morgen til kveld, fra begynnelse til slutt. For 'livet' har i seg selv ingen orden. Vi lever våre liv i en kaotisk og meningsløs strøm av tid, slik James Joyce prøver å formidle gjennom

sin roman *Ulysses*. Likevel lever vi og tolker vi våre liv like stilisert og forenkler som om vi var aktører i en roman fra populærlitteraturen. Slik formulert av Umberto Eco:

... It is only natural that life should be more like *Ulysses* than like *The Three Musketeers*; and yet we are all more inclined to think in terms of *The Three Musketeers* than in terms of *Ulysses* - or rather, I can only remember and judge life if I think of it as a traditional novel ... (Umberto Eco i Iser 1980:125)

Jerome Bruner (Bruner 1999) bruker skjemateori for å forklare hva som skjer når narrative strukturer hjelper oss å ordne verden. Vi husker ikke en kopi av det vi har hørt eller lest. Vi husker en slags 'struktur' eller 'ramme' eller 'skjema', og rekonstruerer detaljer ut fra det skjema eller den innrammingen vi husker. Når vi møter noe nytt og ukjent, læres det bedre og mer varig når det nye kan legges inn i en kjent struktur. Erfaringer lagret i en struktur gjør det naturlig å møte noe nytt med visse forventninger. Den etablerte strukturen virker konsoliderende, forsterkende og skapende:

Indramning gir et middel til at "konstruere" en verden, til at karakterisere dens flow, til at segmentere begivenheder, som finner sted i den verden, og så videre. Hvis vi ikke var i stand til å foreta en sådan indramning, ville vi stå faglende i et mørke av kaotiske erfaringer og ville sandsynligvis overhovedet ikke have overlevet som art.

Den typiske form for indramning af erfaringer (og vor erindring om dem) er i narrativ form, og Jean Mandler har gjort oss den tjeneste at sammendrage det bevismateriale, der godtgør, at det, som ikke, bliver struktureret narrativt, lider tab i erindringen. Indramningen følger erfaringerne ind i erindringen, hvor de, som vi har vidst siden Bartletts klassiske undersøgelser, ændres systematisk for at komme til at passe med vore kanoniske repræsentationer af den sociale verden eller, hvis de ikke lader sig ændre, enten glemmes eller fremhæves for deres usædvanlighed (Bruner 1999:62).

Vi utvikler skjema for alle typer erfaringer. Med Jerome Bruner, Paul Ricoeur, Anthony Giddens og mange flere kan vi likevel hevde at narrative strukturer, og spesielt plottstrukturer, er skjema som står i en særstilling fordi det er gjennom denne narrative formen vi ordner, former og tolker vår hverdag og vår virkelighet. Det er gjennom fortellingens forståelsesform vi tolker våre liv. Narrative skjema er helt nødvendige for å sortere alle inntrykkene vi utsettes for hver eneste dag. Gjennom 'rammene' kan vi ordne kaos inn i et slags privat kosmos der det kan gis mening. Med svakt utviklete narrative skjema kan barnet være disponert for handlingslammelse – for følelse av kaos og meningsløshet.

Barn lærer selvsagt narrative skjema uten å kunne lese. Ingen kan unndra seg fortellingene. De er over alt. De er i muntlig samhandling, og de framtrer i alle mulige medievarianter. Men muntlige fortellinger er for endimensjonale til å være tolkningsmodeller i det moderne samfunnet, og 'bokskjema' og 'skjerm-skjema' er ikke likeverdige. Bøkenes narrative skjema er derimot viktige som en *forforståelse* når barnet møter medietekster.

Gode lesere blir reflekterte fortellere

Det er ikke vanskelig å finne belegg i forskning på at det er sammenheng mellom dårlige leseferdigheter og svak integrering av narrative strukturer. Bente Eriksen Hagtvat (1988) refererer for eksempel en kanadisk undersøkelse (Olson og Geva 1983) som viser klar sammenheng mellom gode leseferdigheter hos førsteklassinger, og det å kunne fortelle en sammenhengende fortelling med retorisk bevissthet og med bevissthet om form (Hagtvat 1988:61). Olsen og Geva undersøkte leseferdighetene og fortellerferdighetene til 28 seksåringer om våren i første klasse. De gode leserne fortalte på en helt annen måte til forsøkslederen enn når de fortalte til en venn. Til forsøkslederen ga de bare en kort oppsummering av hovedelementene. Til vennen fortalte de med levende detaljer. Deres evne til desentrering var altså godt utviklet, og de var retorisk bevisste. Videre hadde gode leseres fortellinger en plan og en indre logisk sammenheng der de viktigste narrative elementene var med og plassert i riktig rekkefølge. Språket var mer skriftspråkspreget og dermed mer komplekst. Seksåringenes fortellinger er en følge av den formbevisstheten og mottakerbevisstheten som utvikles ved å gå ut og inn i litterære univers og ha

utviklet et språk for dette. Det var tydelige forskjeller mellom gode og dårlige lesere. Hagtvet oppsummerer med at språk- og kommunikasjonsferdigheter og leseferdigheter ser ut til å være delkomponenter i en helhet. Leseferdighetene bevisstgjør barnet på narrative mønstre, som de igjen er i stand til å bruke aktivt (Hagtvet 1988:62).

Plottet på papiret

Allerede Aristoteles hevdet at en fortelling må ha en begynnelse, en midte og en slutt, og at slutten må knytte seg til begynnelsen. Grunnstrukturen i en tradisjonell fortelling kan beskrives slik: En fortelling består av en rekke hendelser. Disse hendelsene får først mening når de vurderes som del av en helhet. En fortelling består derfor ikke av frie og tilfeldige hendelser (et kaos). De har en underliggende struktur som er konstant (kosmos). Denne underliggende strukturen er fortellingens plott. En kulturell forventning til plottet er at det inneholder en transformasjon – en utvikling eller forandring. Det er en utgangssituasjon, noe skjer i midten som innebærer en endring, og avslutningen markerer endringen. Et klassisk eksempel på dette plottet skriver seg fra E. M. Forsters *Aspects of the Novel* som ble utgitt første gang i 1929. Se på forskjellen mellom disse to utsagnene: 1) *Først døde kongen, så døde dronningen*. (To hendelser pluss tid: hva hendte og når hendte det?) 2) *Først døde kongen, så døde dronningen av sorg*. (To hendelser pluss tid: Hva hendte, når hendte det, men i tillegg, *hvorfor* hendte det?) Setning 1) formidler tidsrekkefølgen mellom de to hendelsene. Setning 2) formidler tidsrekkefølgen mellom de to hendelsene, men også årsaken til at det skjedde. Det formidles at årsak fører til virkning.

Det er bare den siste som gjengir et plott, hevder Forster. Vi må spørre hva som hendte, når det hendte, men også *hvorfor* noe hendte. Det tradisjonelle plottet inneholder altså utvikling/transformasjon. En hendelse eller flere hendelser fører i samspill til forandring. Deretter kommer en oppklaring som legger en eller annen form for 'mening' i forandringen. Selv om fortelleren har stor frihet når han skal fortelle, må han likevel forholde seg til noen grunnleggende kulturelle konvensjoner om han vil kommunisere mening gjennom en fortelling.

Plottet i leseren

Når vi i avsnittet over tolket de to utsagnene om kongen og dronningen, arbeidet vi 'tekstorientert'. Vi tolket ytringene slik de står på papiret. Men leser vi dem om igjen, og sier at vi vil tolke mer 'leserorientert', kan vi fort bli enige om at de to utsagnene kan bety akkurat det samme. Det første (1) uttrykker ingen kausalitet, ingen nødvendig sammenheng mellom den enes død og den andres død. Det gjør derimot det andre utsagnet (2). Likevel vil de fleste *tolke* det første som om det er en slik sammenheng. Det er fordi vi leser med kulturelle briller. Vi har lært oss et fortellingsskjema. Vi er vant til å søke 'mening' – å legge sammen a pluss b, og så får vi c. Vi 'legger inn et plott' som faktisk ikke står der. Dette plottet har vi lært i kulturen. Det er leseren som legger inn en sammenheng ved hjelp av sitt kulturelle tolkningsskjema for fortellinger. En kan derfor diskutere hvor plottet fins. Er det 'satt inn i' papirteksten, eller tolker vi det inn fordi det er en grunnleggende bevissthetsform i vår kultur å tolke og forstå verden gjennom narrative strukturer?

Vi har sett at det er to perspektiv på plottet:

- 1) Plottet er den bakenforliggende strukturen vi finner i fortellinger slik at de kan presentere den samme historien på ulike måter. (Tekstorientert forklaring)
- 2) Plottet er en måte å tolke hendelser om til en helhet. Det er skribenter og lesere i kulturen som former hendelser til et handlingsmønster for å søke sammenheng og skape mening. (Leserorientert forklaring)

Elever med lesevansker

Det foregående har ikke vært spesielt rettet mot elever med lesevansker. Det gjelder selvsagt dem, men det gjelder oss alle. Plott-teorien finner vi i litteraturvitenskapen og i medievitenskapen. Skjemateorien, som stammer fra kognitiv psykologi, kan derimot knyttes direkte til arbeid med elever som har lese- og skrivevansker. Det er en teori som viser en av flere mulige arbeidsmåter for å forstå hva lesing er, og hva som kan gjøres for å utvikle leseferdighetene. I *Lese- og skrivevanskar i den vidaregåande skolen* (Austad m. fl. 1993) forklares 'skjema' blant annet slik:

Skjema hjelper til med å ordna og strukturera detaljane slik at dei står fram som ein heilskap, og slik at ein er i stand til å fylla ut alle dei detaljane som ikkje står i teksten (Austad m. fl.1993:70).

Ved hjelp av språkvitenskapelig teori beskrives her karakteristiske trekk ved skjema for fortellinger - det som kalles fortellingens 'superstruktur':

Somme tekstar har ein struktur som er sams for alle tekstane innanfor same sjanger. Då snakkar me om superstrukturar. Forteljingar har oftast ei innleiing med orientering om tid, stad, hovudperson og problem. Så følgjer eit system av episodar, der ei handlingsrekke blir sett i gang, hovudpersonen set seg eit mål og gjer eitt eller fleire forsøk på å nå dette målet. Det utviklar seg mot eit høgdepunkt/klimaks/vendepunkt, der handlinga fører fram til ein konsekvens eller eit resultat av forsøket, og forteljinga endar med ei form for avslutning der harmonien kan bli gjenoppretta. (...) Superstruktur kan me også sjå på som skjema for tekststruktur. Kunnskap om superstruktur blir truleg lagra som eit skjema (Austad m. fl. 1993:68).

Som det framgår, er definisjonen på plottstruktur i episke forløp den samme som det som her kalles *superstruktur* for fortellinger. Det er den samme teorien Jerome Bruner bruker for å forklare hvordan narrative strukturer hjelper oss alle til å finne mening og sammenheng både i tekstene og i tilværelsen. Det er de samme skjemaene som de aktive leserne har fått inn ved sin lesning, og som stadig er virksomme i deres liv. De lesesvake må spesielt stimuleres til å utvikle skjema, hevdes det i boka om lese- og skrivevansker. De må m.a.o. få flest mulige erfaringer med helheter – *hele* tekster som har begynnelse, midte og slutt, der delene utgjør en helhet, og omvendt der helheten skapes av delene i en rekkefølge basert på kulturelle forventninger om årsak og virkning. Utdrag og øvinger må altså ikke komme i stedet for helheter.

Billedmedienes plottskjema

Begrepet skjema om plott brukes selvsagt også i teori om film og fjernsynsfortellinger. Ifølge Bordwell m. fl. (1985) sitert etter Larsen og Hausken (1999) er den klassiske filmfortellingens plottskjema slik:

...psykologisk definerte enkeltindivider som kjemper for å løse et tydelig problem eller for å oppnå bestemte mål. I løpet av denne kampen kommer personene i konflikt med andre personer eller mer ytre omstendigheter. Historien slutter med en avgjørende seier eller et avgjørende nederlag, en løsning på problemet og en klar oppnåelse eller ikke-oppnåelse av målene. Den vesentligste kausale kraft er med andre ord personene, et særlig utskilt enkeltindivid utstyrt med en ensartet mengde klare trekk, kvaliteter og atferdsmønstre (Larsen og Hausken 1999:151).

Som vi ser, er plottskjema i filmteorien ikke annet enn det samme plottet vi her har omtalt i ulike sammenhenger. Det kulturelle kravet om kausalitet er det samme. Men filmplottet er ofte enklere og personene tydeligere enn i det litterære plottet.

Det klassiske filmplottet er, som vi så over, tydelig og enkelt. Aktøren/e har et problem som avsløres i første del, og som finner sin løsning i siste del. Slik er det også med delene av filmhelheten, for eksempel den klassiske filmscenen (Larsen og Hausken 1999:164). Filmscenen er konstruert for å være et ledd i en sammenhengende kjede: Eksposisjonen åpner scenen, men etablerer også forbindelsen bakover til den foregående scenen. Avslutningen etterlater en handlingstråd som peker framover og skaper overgang til neste scene. Det store skjemaet aktualiseres altså samtidig i de små segmentene. Den røde tråden, sammenhengen i fortellingen, er tatt vare på – i det store og i det små. Slike fortellinger er sannsynligvis like greie å forholde seg til som litterære fortellinger. Med tydelige og sammenhengende plottstrukturer, vil det være mulig å utvikle fortellingsskjema på grunnlag av filmfortellinger – selv med liten trening i å forholde seg til litterære plottstrukturer. Likevel er det slik at filmfabelen i dag er blitt mer komplisert enn den klassiske filmfabelen var før. Den forutsetter i høyere grad en forforståelse enn før fordi mediebruken er blitt

så integrert i kulturen at det forutsettes høyere kompetanse hos brukerne (Larsen og Hausken 1999:161).

I TV-seriene (såpeserier, eller andre serier med føljetongaktige innslag) er strukturene imidlertid annerledes. Selv om de enkelte scenene har beholdt noe av den klassiske scenens tredelte struktur, så er de kuttet av i begge ender – både eksposisjonene og avslutningene er redusert til et minimum. Samtidig er forbindelsen bakover og framover brutt: Handlingstråder som åpnes i én scene, føres sjelden videre i neste scene, og i visse tilfeller gjenopptas de heller ikke senere i forløpet (Larsen og Hausken 1999:164).

Slike episoder får et springende preg. Fortellingen er ikke konsentrert rundt den ene røde tråden slik det klassiske filmplottet er. Her er det mange løse tråder. På ethvert punkt i forløpet er flere ulike og løst forbundne handlingstråder i gang samtidig. I overgangen fra del til del "springer" fortellingen fra den ene til den andre tråden. Fortellingen "springer" også kontinuerlig fra et høydepunkt til et annet. I de enkelte scenene er det bare den midtre delen som riktig foldes ut, det vil si den delen hvor avgjørende handlinger beskrives. Dette betyr at det er en masse stoff som fortellingen rett og slett 'hopper over', viktig informasjon som vi selv må tolke inn i forløpet hvis begivenheten skal gi narrativ mening. Disse beskæringene rammer ikke bare fortellingens 'bakgrunnsstoff', men også de, i narrativ forstand, mest betydningsfulle delene av en handlingstråd (Larsen og Hausken 1999:165). Fortellingen er fragmentert og løs, og det kan være vanskelig å få sammenheng og 'mening'. Men slike serier har gjerne en mening på et annet nivå. De har en stemning, noen hovedmotsetninger, noen gjentatte konflikter. Siden de fungerer svakt på plottnivå, kan de i stedet spille direkte på følelser.

Når vi ser en TV-serie, kan vi derfor ikke føle oss så 'trygge' som innenfor et tradisjonelt fortellingsunivers, der årsak fører til virkning. Når plottet er opphevd som samlende instans og avløst av mange parallelle plott som er vevd inn i hverandre, blir det mer fokus på personer. Det som kan skape interesse for serien, blir i mindre grad knyttet til handling og plottstrukturer, men knyttes mer til hvordan det går med enkeltpersoner. Det er en annen type fascinasjon enn fascinasjonen for hvordan et plott vil utvikle seg.

Slike fragmenterte fortellinger fører ikke til samme forventninger hos tilskueren som klassiske filmfortellinger. Parallelt med de ubestemte narrative forventningene som bygges opp underveis gjennom den fragmenterte fortellingen, bygges det opp en annen slags spenning. Scenen forbereder seg på det uunngåelige bruddet, den forventede, men alltid uforutsigbare sjokkeffekten. Bruddet kan ligge på flere forskjellige slags nivåer. I moderne TV-fiksjon er det hele tiden harde, ofte umotiverte overganger til nye handlingstråder (Larsen og Hausken 1999:166). TV-serier er med andre ord helt andre slags fortellinger enn den klassiske filmfortellingen.

Det er tydelig at det ligger en annen slags mening i TV-fiksjoner av denne typen, og at de er organisert etter en annen slags 'logikk' enn den klassiske fortellingen. Forløpene er konstruert som en bevegelse mellom ekstremer. Det som først og fremst forbinder de enkelte segmentene er *forskjeller*. De settes antitetisk opp mot hverandre for å produsere sterke følelsesmessige kontraster. Mens den klassiske Hollywoodfortellingen var organisert etter *handlingens logikk*, er mange av de moderne TV-fiksjonene organisert etter *bruddets og sjokkets logikk* (Larsen og Hausken 1999:167).

TV-seriene er knapt nok egnet til å utvikle 'skjema for livet' på samme måte som den episke fiksjonsfortellingen og den klassiske filmfortellingen. Med deres tempo og klippeteknikk kan en heller si at de forutsetter en internalisert modell av et helhetlig plott som en kan bruke til å nøste sammen de løse trådene. De forutsetter en ganske godt utviklet kompetanse på selve mediet, på serienes estetikk. De forutsetter et skjema i bunnen en kan bruke til å meddikt eller sette de løse delene inn i en helhet. Dette fortellingsskjemaet blir det en viktig oppgave å arbeide med i norsktime – kanskje spesielt med de elevene som ikke leser, og kompenserer med bildefortellinger.

Fortellinger har verdier

Et annet aspekt som TV-seriene kommer utenom, er verdispørsmålet. Alle tredelte fortellingsuniverser fordrer verdier. Alle aktive handlinger er knyttet til en eller annen form for intensjon. Og alle handlinger (og intensjoner) er utsatt for vurdering og evaluering av samfunnet rundt. Verdier er derfor et uunngåelige

element i fullførte fortellinger. Et plott har noen som handler. Disse handlingene er alltid – i motsetning til i det virkelige livet – motivert av en eller annen mening, et mål. Noen liker målet – andre misliker målet. Noen reagerer positivt, og noen negativt på målet. Vurdering har å gjøre med hvilke verdier som er på spill, og hvilke etiske normer som seirer i fortellingen.

Når elever skriver fortellinger og ikke fører plottet mot en avslutning, unndrar de seg en verdimesig vurdering av handlingen. På samme måte som såpeseriens episode kan unndra seg å fortelle om sammenhengen mellom a + b, og at det i avslutningen fører til c. Det klassiske plottet fører til transformasjoner, til endring av verdier fordi a + b i kulturen pleier å føre til c. Transformasjonen ligger i det tredelte plottets krav om sammenheng. Hvilke krefter kommer seirende ut av en konflikt som oppstår i begynnelsen, utkjempes i midten og finner sin løsning i slutten på grunn av forhold vi godtar ut fra våre erfaringer med livet selv? Det er derfor naturlig å trekke verdispørsmål inn i litteratur-samtalen. Hvilke verdier er på spill? Hvilke verdier seirer og hvorfor? Fortellingen har sin indre logikk, sitt innebygde krav om kausalitet og sammenheng. Det er et krav som TV-seriene kan unndra seg i kraft av sin form – like mye som sitt innhold.

Wolfgang Iser om lesning

Wolfgang Isers bidrag til litteraturvitenskapen består blant annet i at han har utviklet en teori om hva litteraturlesning er. Lesning baserer seg på kulturell forforståelse, ifølge Iser. Lesning kan sees som en vekselvirkning mellom egen forforståelse (for eksempel skjema) og innholdet og strukturen i teksten. Med bakgrunn i forforståelsen danner leseren seg hypoteser om hva teksten handler om. Hypoteser eller forventninger blir bekreftet eller avkreftet mens en leser. Det er vel kjent fra litteraturundervisning at vi 'leser' detaljer i den litterære teksten som ikke står der. Tre aspekter medvirker til at leseren får kontakt med teksten ifølge Wolfgang Iser:

- 1) Teksten må likne på livet
- 2) Leserens forforståelse som aktiveres
- 3) Teksten må kunne oppleves under lesingen som en sammenhengende helhet

I et dynamisk samspill med teksten vil leseren kontinuerlig fokusere og refokusere fortid og forventninger og gradvis bygge opp en koherent sammenheng. Slik oppstår et samspill mellom leserens aktive menings søking og teksten, og den kulturen som både tekst og leser befinner seg i.

Ved å sammenlikne Wolfgang Iser's teori med skjemateorien som er referert tidligere, finner vi likheter. Spesielt interessant er punktet om helhetsskapingen som foregår mens vi leser. For at teksten skal gi mening, må leseren kunne 'skape' en helhet, eller forestille seg at han leser fram en helhet underveis. Det er igjen våre narrative skjema som er på ferde. Vi søker sammenheng og helhet; begynnelse, midte og slutt i tråd med kulturelle konvensjoner.

Det tar lang tid å lese en hel bok. Den erfarne leseren skaper stadig nye hypoteser som bekreftes eller avkreftes underveis, og han skaper sammenhengende forløp mens han leser. Denne helhetsskapingen er helt grunnleggende for å oppleve mening i en tekst. Dette helhetlige mønsteret (skapt av leser ut fra tekstens signaler) kaller Iser for 'det estetiske objektet'. Denne helheten opplever de lese-svake elevene svært sjelden. Mange opplever den aldri.

Litteraturundervisning med plass til alle elevene

I tråd med teorien over, bør svake eller uøvde lesere stimuleres til å oppfatte tekstlige helheter, med det meningspotentiale som ligger på et slikt helhetsnivå. Læreren kan legge forholdene til rette slik at alle elevene deler en helhetsopplevelse. Opplesning, lydbøker, referat, filmversjoner og felles samtaler kan brukes så variert og oppfinnsomt at undervisningen blir stimulerende for alle. Et viktig argument er at læreren må sørge for at elevene utvikler skjema for narrative tekster. De svake leserne har en tendens til å falle av underveis og mangler rett og slett erfaring med å håndtere lange episke forløp. De kommer aldri så langt i lesningen at de får skapt sin egen episke helhet, og langt mindre får de reflektert over hva som foregår mellom karakterene i denne helheten.

Lesesvake elever bør møte mange tydelige og tradisjonelle fortellinger som eventyr, livsfortellinger eller andre tradisjonelle fortellingsmønstre i bøker eller i film. De kan komme til å fungere som bakgrunn, som forforståelse som gir tolkningsramme for de mange fragmenterte versjoner elevene ellers møter. De som leser lite, må møte helheter på skolen – fortellinger med begynnelse, midte og slutt; fortellinger med transformasjoner – med et verdisystem som en kan forholde seg til ut fra kulturell gjenkjennelse. Elevene må 'oppleve' fortellingene, hevder mange. Men uten narrativ kompetanse opplever elevene svært lite. De finner ingen 'mening'.

De lesesvakes behov for å forholde seg til helheter kan bli ivaretatt, samtidig som alle elevene har nytte og glede av å diskutere fiktive univers i relasjon til livserfaringer. Det er interessant å diskutere kausaliteten i plottet. Hva er årsak og hva er virkning? Hvilke handlinger og hvilke valg blir avgjørende? Hvilke alternative muligheter hadde hovedpersonen? Hva er sammenhengen mellom disse valgene eller handlingene og de verdiene som utsies gjennom tekstens norm? Det fins ingen fasitsvar på spørsmålene. Svarene kan de hente i sine egne liv, eller fra andre av kulturens fortellinger. Det kunne ikke de fire elevene som var årsaken til at denne artikkelen ble skrevet. I deres verden rammet tilfeldighetene som lyn fra klar himmel. Og da er det ikke godt å vite hva en skal gjøre for at alt skal gå bra til slutt.

Litteratur:

Austad, I. m.fl (red..) (1993): *Lese- og skrivevanskar i vidaregåande skole*. Oslo: Cappelen.

Bruner, Jerome (1990): *Acts of Meaning*. Harvard University Press.

Bruner, J. (1986): *Actual Minds, Possible Worlds*. Harvard University Press.

Bruner, J. (1997): *Utdanningskultur og læring*. Oslo: Adnotam, Gyldendal.

Bruner J. (1999): *Mening i handling*. Århus: Forlaget Klim'

Forster, E.M (1993): *Aspects of the Novel*. London: Hodder and Stoughton.

Hagtvet, B. E. (1988): *Skriftsspråksutvikling gjennom lek*. Oslo: Universitetsforlaget.

Iser, W. (1989): *Prospecting: From Reader Response to Literary Anthropology*. London: The John Hopkins University Press

Iser, W. (1980): *The Act of Reading. A Theory of Aesthetic Response*. Baltimore and London: The John Hopkin University Press.

Larsen, P. og Hausken, L. (1999): *Medievitenskap. Medier – teksttolking og tekstanalyse*, bind 2. Bergen: Fagbokforlaget.

Brit Arna Susegg:

«Fanden sitter der rød som en tomat». Et utviklingsprosjekt i litteraturdidaktikk på ungdomstrinnet – med utgangspunkt i estetisk responsteori

Wolfgang Iser's teori om estetisk respons

Når Wolfgang Iser's arbeid skal plasseres innen litteraturvitenskapen, framheves hans innsats med å utvikle en ny lese måte i litteratur. Han benevner selv denne som en teori om estetisk respons. På tysk beskriver Iser sin teori som «Wirkungstheorie». Det innebærer at den omfatter både respons og effekt. Dette indikerer at hans teori er en videreutvikling av teorien om estetisk resepsjon slik den presenteres av Hans Robert Jauss.

I innledningen om norskfaget i L97 står det blant annet at faget er et opplevelses- og identitetsfag, og at lesning av litteratur skal sette elevene i stand til å leve med i andres liv. Under et slikt resonnement ligger en estetisk teori som ikke bare betrakter litteratur som underholdning, men som noe som skal ha betydning og virkning i elevenes egne liv. Dette må selvsagt få konsekvenser for den litteraturdidaktikk som anvendes i norskfaget i grunnskolen.

Iser som inspirasjon for et prosjekt på ungdomstrinnet

Litteraturdidaktikkens fagkontekst er norskfaget. Wolfgang Iser's teori i boka *The Act of Reading* (1978) har, så vidt jeg kjenner til, ikke blitt brukt som utgangspunkt for didaktiske prosjekter verken i grunnskole eller videregående skole i Norge. Ved hjelp av Iser's estetiske responsteori har jeg prøvd å lage et opplegg i litteraturdidaktikk i grunnskolen. Prosjektet har vært et organisert samarbeid mellom meg som høgskolelektor i norsk som veileder, og lærere og elever på ungdomstrinnet. Læringa har vært interaktiv gjennom at det har vært

utprøving i forskjellige faser. En kan kalle det en slags tostegsdidaktikk. Steg en består i at veileder har hatt en innføring i teori og foreslått en operasjonalisering av teorien. Det andre steget består i praktisk utprøving i klassen ved lærer og tilbakemelding til veileder.

Utgangspunktet for prosjektet er leseren (eleven) og teksten og målet er å bevisstgjøre en interaksjon mellom dem. Vi lager en «dynamisk lærebok». Prosessen blir viktig i denne måten å skaffe seg tekstkompetanse på. Lesemåtebegrepet problematiseres gjennom spørsmål til læreren som: Hva er den didaktiske målsettinga for leseprosjektet i din klasse? Hva er læringsmålene i en 8., 9. og 10. klasse? Lærernes utgangspunkt er *Læreplan for 10-årig grunnskole (L97)* og den litterære kanon her.⁵

Interaksjonen mellom lærer – veileder og lærer – elev har vært og er spennende. Det viktigste har vært å forstå at i denne lesedidaktikken er ingenting statisk – alt foregår i en dynamisk prosess. Elevene oppdager at de fyller ut teksten med sin forståelse ved hjelp av sin erfaringsbakgrunn. Læreren må få tak i og forstå elevenes hverdagsvirkelighet (Ingebrigtsen 2000) – hvordan og hvorfor de fyller ut «blanks» eller «tomme plasser» i teksten slik de gjør. Elevene ser selv at teksten gir dem mentale bilder som slett ikke står der. Her dannes det forventninger om hvordan handlingen utvikler seg. Ifølge Isers teori innfrir teksten sjelden disse forventningene, men tvinger leseren til å skape en ny tekst. Det er det som er resultatet av det Iser kaller negasjoner.

Isers teori anvendt i en litteraturdidaktisk sammenheng

Det mest problematiske i formidlingen av Isers teori i denne prosjekt-sammenhengen har vært å gjøre Isers innsikt i leseprosessens dynamikk og samtidighet forståelig. Helt kort siktes det her til at elementene i teorien opptrer samtidig i interaksjon med hverandre i sekvenser etter hvert som leseprosessen

⁵ Det er fire norsklærere fra ungdomstrinnet ved Malm skole i Verran som deltar i prosjektet. Skolebasert etterutdanning er et tilbud gitt fra Høgskolen i Nord-Trøndelag, Avdeling for lærerutdanning og Statens Utdanningskontor i Nord-Trøndelag.

skriker fram. Iser's teori er en estetisk teori, og den må operasjonaliseres til å bli en litteraturdidaktisk metodikk gjennom elevoppgaver som blir gitt ut fra de enkelte deler av den estetiske teorien.

En teori om estetisk respons

Hovedelementene i Iser's teori består av 1) kjennetegn ved teksten, 2) kjennetegn ved leseren og 3) interaksjonen mellom tekst og leser.

1) Iser hevder at repertoar, strategi, forgrunn og bakgrunn, tema og horisont, er kjennetegn ved teksten. 2) Kjennetegn ved leseren er hvordan leseren griper fatt i teksten - «grasping the text». Begrepet Iser bruker for å beskrive leserens vandring i teksten er «the wandering viewpoints», det vil si leserens ståsteder eller utkikkspunkter. I tillegg ligger fire perspektiv i teksten: fortellerens, plottets, karakterenes og leserens. Iser kaller leseprosessen «the time flow of reading» og «consistency building» - oppbygging av sammenhenger som foregår hele tiden. Leserens må være med «inn», sier Iser, bry seg, «condition of involvement». Uten det greier ikke leseren å bygge opp en «ny» tekst. 3) I interaksjonen mellom leser og tekst ligger kjernen i teorien: «The gaps (de tomme plassene) function as a kind of pivot on which the whole text-reader relationship revolves» (Iser 1978:169). Når leseren fyller de tomme plassene, dannes det mening. Leserens må ha «ideations» dvs. tankebilder/forestillinger som skapes i leseprosessen. Hvis leseren ikke har forestillinger, er interaksjon mellom leser og tekst umulig. Dermed oppstår det heller ingen negasjoner. Negasjon vil si at den videre lesning i teksten ofte fører til at leserens forventninger ikke blir innfridd – de blir avslått. Hele leseprosessen er avhengig av kommunikasjon mellom leser og tekst, «in some way being controlled by the text», konstituert av føringer i teksten.

Vi kan lett se at Iser's estetiske responsteori er svært omfangsrik, da den omfatter tre store begrepssett: ett begrepssett som beskriver kjennetegn ved teksten, et annet som beskriver kjennetegn ved leseren og et tredje som beskriver interaksjonen mellom leser og tekst. I en ferdigutviklet litteraturdidaktikk må de ulike dimensjonene i hvert sett gjøres operative. Her skal det fokuseres på hvordan vi har arbeidet med repertoar (ett av

kjennetegnene ved teksten) og utfylling av «gaps» eller tekstens «tomme plasser» og negasjoner (kjennetegn ved interaksjon mellom tekst og leser). Denne artikkelen beskriver derfor ett skritt på veien i arbeidet mot en litteraturdidaktikk med basis i Iser's teori om estetisk respons.

Utforsking av ”repertoaret” . Empirisk materiale, analyse og tolking

Hva legger Iser i begrepet repertoar? (Iser 1978:68) Repertoaret skaper bakgrunn for plottet eller handlingen. Innenfor repertoaret er tid og rom viktige dimensjoner. Repertoaret består av det materielt-kulturelle rommet, allusjoner og intertekster til andre forfatteres tekster osv. Repertoaret har faktisk referanser til en hel kultur hvor litteraturen har oppstått. Uten en leser kommer ikke repertoaret fram. Det er der og er der ikke. Det blir til i leseprosessen. Kirkens anvendelse av bibeltekster er et eksempel på at det knapt finnes repertoar. Bibeltekstene blir bare ord. «The repertoire of the text is made of material selected from social systems and literary traditions» (Iser 1978:86).

Tekster det er arbeidet med er bl.a. utdrag fra: *Veien til verdens ende* av Sigurd Hoel, *Jonas* av Jens Bjørneboe, *Broen* av Manfred Gregor, *Medmenneske* av Olav Duun, novellen «Indianerleir» av Ernest Hemingway, «Fanitullen» av Jørgen Moe, *Amtmannens døtre* av Camilla Collett m.fl.

I forbindelse med arbeidet med tekstutdraget fra *Medmenneske* av Olav Duun var den didaktiske målsettinga å få elevene til å oppdage at det finnes forskjellige måter «å se» på, og få elevene til å bli med inn i teksten ved å sette seg i de ulike aktørenes sted. Tekstutdraget hvor Ragnhild dreper Didrik, er utgangspunktet for nye arbeidsoppgaver for elevene (Duun 1977:137ff). Etter at læreren hadde lest teksten høyt for klassen, skulle de lage en illustrasjon til teksten. Deretter skulle de beskrive innholdet i illustrasjonen, skrive en jefortelling og dikte videre på romanutdraget. Målet er at elevene skal generere bilder fra teksten. Jeg vil bare kort nevne forholdet mellom elevtegningene og beskrivelsen av illustrasjonene. Nesten alle elevene hadde tegnet det dramatiske høydepunktet i teksten, selve drapshandlingen. Dette begrunner de med at det var mest spennende og lettest å huske. Den tekstlige beskrivelsen av bildet var

enda mer forenkla enn selve bildet. De ga bare et kort og lite detaljert referat av tegninga. Elevene hadde nesten ikke beskrevet en eneste detalj som for eksempel: Hvordan så Didrik ut? Enn Ragnhild? Hvilke klær, sko, hodeplagg og lignende hadde de på seg?

Hvis en skal oppsummere erfaringene med utforsking av repertoaret så langt, har vi først arbeidet med repertoar hvor elevene bare tegnet de mentale bildene de «så», når de hørte teksten opplest. Deretter prøvde vi med å lese utdrag fra *Medmenneske*, tegne repertoaret, snu tegninga og beskrive innholdet i tegninga på baksida av arket. Ut fra det vi har gjort til nå, er det vanskelig å komme til noen konklusjon om elevenes evne til å generere mentale bilder ut fra tekster.⁶

Den neste fasen i prosjektet var å få elevene til å *beskrive de mentale bildene* etter at de har hørt teksten lest – og deretter skulle de *tegne*. Det som var interessant her, var om det var en sammenheng mellom det elevene skrev, og det de tegnet. Teksten de nå skulle arbeide med, var «Fanitullen» av Jørgen Moe. Elevene fikk høre hele teksten, men skulle konsentrere seg om strofe 3: «I stua», hvor mennene slåss i beltespenningen, og strofe 6: «I kjelleren» – med det mytiske innslaget som handler om at spillemannen (kunstneren) møter fanden og hvor fanden komponerer en slått som spillemannen lærer.

FANITULLEN, strofe 3:

Og som utskårne støtter
i hvilende ro
står ennu fire karle
i kretsen om de to.
De løfter tyrilysen
mot det sorte bjelketak,
hvor røkens hvirvler samles
til et rugende lag

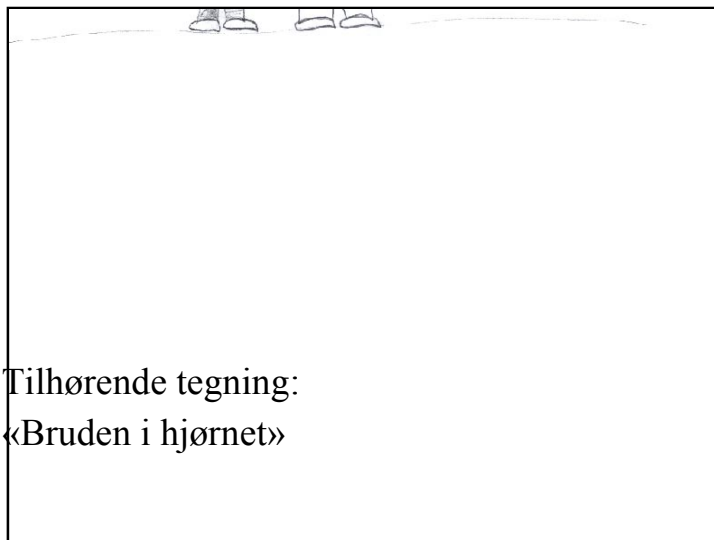
⁶ Gunther Kress' *Reading Images* og Wolfgang Iser's *Mental Images*. Funnene kunne vært drøftet i lys av Gunther Kress sitt bidrag i boka *Reading Images The Grammar of Visual Design* og Iser-begrepet «*mental images*», Se Susegg 2001.

Hvilke mentale bilder generer elevene når to menn har spent et belte rundt livet – og de slåss med livet som innsats? Oppgaven til elevene var formulert slik: «Beskriv det du «ser» som foregår i stua». De fikk noen hjelpespørsmål fra lærer: Hvordan ser stua ut? Hvordan er personene plassert i rommet? Hvordan ser personene ut? Er det andre ting du «ser»? Noen av tekstene elevene skrev, er gjengitt i sin helhet nedenfor.

Elevtekst 1: «Bruden i hjørnet»

«Det var en stor stue samlet av folk. De sto tett i tett, Stuen var rød og brun, i det ene hjørnet satt bruden med likskjorten, plutselig ble det helt stilt i rommet, da var det to halvfulle menn som sto ute på gulvet å skulle til å slåss, men først skulle de beltespennes. Musikken stoppet, de festet sammen beltet, det var to menn som var veldig feite, de begynte å stikke hverandre med kniven etter en stund så falt den ene om og det ble slutt» (elev i 8. klasse).⁷

Her «ser» eleven i sitt repertoar at det er bruden som har med likskjorta – noe som ikke står i teksten, og han har også en formening om at det er de «feite» som slåss.



Tilhørende tegning:
«Bruden i hjørnet»

Når en ser på den tilhørende tegninga, blir en forbauset over det repertoaret eleven har tegnet. Rommet er stort og har en dobbeldør uten håndtak. Stua er

⁷ Elevtekstene er gjengitt slik som de ble skrevet. Det er ikke rettet på syntaks, ortografi og lignende.

rød og brun sier eleven, her er den svart med brune dører. To menn står overfor hverandre – bare én har kniv, og mennene er ikke beltespent. Det er heller ingen brud i et «hjørne» som holder likskjorta. Hvorfor genererer denne eleven flere bilder i det materielt kulturelle rommet når han *beskriver* bildene med ord i forhold til når han *tegner* repertoaret? Interaksjonen mellom tekst og leser fører i denne sammenhengen til at eleven ser både handlingen, figurene og setter det inn i tid og rom på en bedre måte når han skriver enn når han tegner.

Elevtekst 2: «De er begge mørke med blåe øyne»

«Det står fire menn på rekke og rad med en mengde med folk bak seg. Den ene er stor og kraftig med skjorta bretta oppover armene, de andre med skjorta bretta ned med ølbeger i hendene. De to kvinnene gråter og klager mens de hopper for å komme seg fram. Den kraftigste mannen av de fem holder tyrilysen mot taket og røyken av tyrilysen samles i et tykt lag. Den ene som slosser knurrer litt mens den andre bare ler av skrekk. De er begge mørke med blåe øyne. Det er varmt og en tung luft innunder taket. Det eneste som høres er gråten fra de to kvinnene og knurringen fra de som sloss. Noen andre menn og damer sitter på benker og drikker øl. Den ene manen av de fem gir tyrilysen til en av de andre og legger armene i kors. men alle holder øyne med de to som slosser likevel» (elev i 8. klasse).

En kan undre seg på hvilken allusjon som blir aktivert når eleven sier at «en av mennene legger armene i kors»? Er det hentydning til indianere og indianerdiktning? Likeens knurringen til en av mennene? Det minner om formuleringer fra triviallitteraturen.

Tilhørende tegning: «De er begge mørke med blåe øyne»



Tegninga til denne eleven harmonerer mye mer med beskrivelsen av repertoaret. Vi ser tårer i øynene hos kvinnene, og ansiktene viser at de er veldig lei seg. Røyken stiger opp fra tyrilyset – og det er skrekk å spore hos de som er i kamp. I dette repertoaret er verken likskjorta eller bruden nevnt. I hjørnet står et stort bord som viser at eleven har med seg juleforberedelsene i sitt repertoar. Her er silkekaker, sannsynligvis fattigmann, krumkaker og smultringer. Menneskene i mengden er tegnet slik at bare hodene vises i mørket. Dette gir et sterkere inntrykk enn om de hadde blitt tegnet med kropp. Ingen andre enn de som slåss har kniv.



Elevttegning uten tilhørende tekst: «Tårnkake og kalkun»

Dette repertoaret er interessant fordi eleven har tegnet et rom hvor det er både langbenk og bord, som er dekket med kalkun, tårnkake og frukt; det vil si festmat til jul også dette. I ytterkanten har eleven tegnet en mann med en stor hardingfele. Her har eleven skrevet «hardingfele» på bildet, for å unngå misforståelser. Slåsskampen er i gang, de har to store kniver og er uten beltespenning. Det er tydelig action i bildet. Fire menn står rundt, de holder tyrifakler og skyggene faller ned på gulvet. Det er sinne og aggresjon hos mennene, mens kvinnen holder for munnen av frykt. En hel rad med folk står og ser på, og de har ulike ansiktsuttrykk. Vi ser også antydning av bjelkelaget i taket. Denne eleven har fått mange mentale bilder i forbindelse med strofe 3 av «Fanitullen». Det er tydelige allusjoner til «gammeltida» med langbenk og bord, mens kalkunen tilhører nåtidens repertoar.

FANITULLEN, strofe 6:

Men da han stod i kjel'ren,
han så i et blålig skinn
en sitte der på tønne
og stemme felen sin.
Og karlen holdt den omvendt,
tett opp til brystet klemt,
og gav seg til å stryke,
så snart han hadde stemt

Elevene skulle her beskrive det de «så» når de leste strofe 6. De fikk noen hjelpespørsmål også her. Dette er en dramatisk episode hvor spillemannen møter Fanden. Hvilket repertoar «ser» elevene her. Hvordan ser kjellerrommet ut? Enn Fanden? Hva med øltønnene og ølbollen som spillemannen skulle hente øl i? Har elevene noe formening om dette?

Elevtekst 4: «Nede i kjelleren»

«Han har på seg en blå/sort knickers, og ei blå fillete skjorte. Tresko har han også. Veggene er av stein. Vi hører lyden av dryppende vann. Fakler og andre talglys henger på veggen og lyser, likevel er det ganske mørkt. Når spillemannen ser Fanden, blir han svært forskrekket. Fanden sitter der rød som en tomat og stemmer den gamle fiolinen i et blålig skinn. Fanden smiler hånlig til spillemannen. Det lukter mose i kjelleren. Spillemannen står helt ved trappen og tør ikke gå nærmere. Fanden sitter på ei øltønne noen få meter unna. På steinveggen henger det noen skjold og sverd. Fanden begynner å spille. Han spiller så høyt at alle sammen kan høre det. Han holdt felen klemt inn til brystet» (elev i 8. klasse).



Den samme elevens tegning: «Nede i kjelleren»

Beskrivelsen av dette repertoaret med handling, figurer og tid og rom stemmer med tegninga. Det er interessant å se oppfatninga av Fandens hov. Den har blitt til en kuklov, og forken⁸ som står opp mot veggen, har tre «tinder». Forken blir tegnet slik av flere elever, og jeg tror muligens de har fått ideer om dette fra Halloween-markeringa som var i desember dette skoleåret. Det ble skrevet mye om dette i avisene akkurat da. Øltønna står, og det vil vel resultere i at en ikke får ut mer enn halv ølmengde. Ølbollen er redusert til en kopp. Eleven har ingen allusjoner til den historiske ølbollen som ble sendt rundt slik at alle kunne drikke, heller ikke at øltønnene «lå» i kjelleren. Repertoaret som illustreres, ser ut til å ha begrensninger framfor det som beskrives enda dette er ett av de rikest illustrerte repertoarene.

Elevtekst 5: «Bare skoene står igjen»

«Trappen ned til kjellerne er kort, men også bratt. Det knirket når man går i den. Når man begynner å komme lengre ned, kommer en kvelende luft imot deg. Der øltønna står sitter en liten kar i et blålig lys. Den lille karen har hesteko på beina. Og håret står hit og dit. Han sitter og stemmer fela si, men omvendt vei. Man kan bare høre susen av ølet som renner ned i koppen. Oppe høres det hyling og roping fra slåsskampen, men her nede høres øl som renner ned i koppen, og fiolinstemming. Spillemannen har på seg en strikkegenser, og en knickers. Spillemannen har svarte tresko, og svart hatt. Mansjettene glinser i det blåe lyset. Den lille karen har et blått hår i det blåe lyset» (elev i 8. klasse).



Den samme elevs tegning: «Bare skoene står igjen»

⁸ Fork er en tykk kjepp i tre med forgreining, brukt som høygaffel. Fandens fork var sannsynligvis ikke av tre.

Det er et nokså detaljert repertoar som blir beskrevet, men tegninga viser stort sett bare en kjempediger øltønne. Der oppå sitter Fanden. Han har lagt fela på den ene sida og buen på den andre. I hjørnet av rommet står ett par sko. Det er det eneste som vises av spillemannen. Ølkoppen står igjen på bordet, spillemannen har nok rømt av frykt. Eleven sier at mansjettene lyser i det blå skinnet. Her er det allusjoner til moderne popmusikere som slår igjennom, muligens? Ellers har rommet klare allusjoner til en moderne kjellerstue. Den har sofa, rundt bord, vinduer med blomster og nips. Det er gardiner for vinduene. Ølkjeller er «kjellerstue» i denne elevens repertoar.

Iser's begreper «tomme plasser» og «negasjoner» anvendt i elevenes arbeider

Når teksten betyr noe for oss ved lesningen, forestiller vi oss hva som kommer til å skje videre. Den videre lesning av teksten setter imidlertid forestillingene til side, men uten denne form for interaksjon mellom tekst og leser, vil ikke teksten angå leseren. En slik tilsesetting kaller Iser for negasjon. Det er gjennom denne interaksjonen som vi nå har beskrevet, at vi fyller «the gaps» eller de «tomme plassene» i teksten. Hos Iser er nettopp utfyllingen av «tomme plasser» det mest sentrale i teorien om estetisk respons. Vi gjentar Iser's utsagn: «*The gaps function as a kind of pivot (akse) on which the whole text-reader relationship revolves*» (Iser 1978:169). Når leseren fyller de tomme plassene, dannes det mening. Leserens må ha «ideations» dvs. tankebilder/forestillinger som skapes i leseprosessen. Hvis leseren ikke har forestillinger, er interaksjon mellom leser og tekst umulig. Dermed oppstår heller ingen negasjoner.

For å illustrere hvordan vi arbeidet med Iser's begreper "tomme plasser" og negasjoner" i klasserommet, vil jeg trekke fram et eksempel fra arbeidet med *Medmenneske* av Olav Duun. Elevene kjente ikke den videre handlinga i romanen. For å demonstrere den type forestillinger som elever får, vil jeg vise hva de skrev i oppgaven: "Hva skjedde videre"?

Elevtekst 6: «Ragnhild, Håkon og Didrik»

«Ragnhild går inn til Håkon. De snakker sammen. Håkon går ut. Ragnhild går og legger seg. Håkon kom aldri tilbake. Ragnhild begravde Didrik, sa

aldri noe til noen. Ragnhild bodde på gården en lang stund. Men en dag gikk hun til byen, hun skulle til legen. Hun fikk vite at hun hadde en sykdom. Hun hadde ikke lenge å leve igjen. Men kunne utsette døden med noen piller. Så hun flyttet ned til byen. Ragnhild døde, bare 52 år gammel. Didrik ble funnet noen år senere. Håkon ble aldri funnet. Ingen visste hvor han var, men ingen trodde han var død» (elev i 8. klasse).

Elevtekst 7: «Ragnhild»

«Jeg tror at det handler om livet videre og funnet av liket og saksprosedyren» (elev i 8. klasse).

Elevtekst 8: «Ragnhild, Håkon og Didrik»

«Etter som tiden gjekk måtte Ragnhild begynne å innsjå at sanninga snart ville koma fram. Ho hadde heile tida nekta for å ha noko med drapet på Didrik å gjera, og Håkon trudde på henne. Men ei mulig fengsling kom stadig nærmare, så Håkon og Ragnhild bestemte seg for å flykte. Garden blei solgt og dei reiste over til Amerika og busette seg der. No var fortidas mørke minne gløymd og eit nytt liv kunne begynne (elev i 10. klasse).

De fleste har opplevd at forestillingene om hvordan det går når vi leser videre i teksten, blir satt til side når vi leser. Elevenes forestillinger sett i relasjon til Duuns tekst, blir klare eksempler på negasjoner slik Iser framstiller det. Ikke desto mindre er negasjonene, ifølge Iser, en helt nødvendig forutsetning for et fruktbart forhold mellom leser og tekst. Elevene leste aldri slutten på romanen, og de var heller ikke synlig interessert i det ifølge lærerne.

Avslutning

Å utvikle en ny litteraturdidaktikk er et ambisiøst prosjekt som krever omfattende arbeid med det teoretiske grunnlaget og dokumentasjon av hvilke effekter de nye arbeidsmåtene har. Det er lite trolig at litteraturdidaktikken slik den anvendes i norsk skole i dag er med på å oppfylle intensjonene i L97 som gjelder bruk av skjønnlitteratur i skolen. Teorigrunnlaget for arbeidet med litteraturlesningen i dag er stort sett historisk biografisk og nykritisk lese måte. I

tillegg kommer lærernes såkalte tause kunnskap som ofte fører til at nåværende praksis blir tatt for gitt. Derfor vil startpunktet for en nyorientering være å gi lærerne en forståelse av at det faktisk finnes alternative teorier og at hver av dem har en eksplisitt eller implisitt estetisk begrunnelse. Deretter må lærerne gjennom egen erfaring se hvordan ulike lese måter fører til ulike resultater for elevenes forståelse og tekstopplevelse.

Litteraturliste

Duun, Olav 1977: *Medmenneske*, Den norske Bokklubben, Oslo

Ingebrigtsen, Oddbjørn 2000: *Hverdagsvirkelighetens fortolkningsreisverk, AHS-notat nr 1*, HIST, Trondheim

Iser, Wolfgang 1978: *The Act of Reading*, John Hopkins University Press, Baltimore and London

Kress, Gunther and van Leeuwen, Theo 1996: *Reading Images The Grammar of Visual Design*, Routledge Forlag, London and New York

Maagerø, Eva og Tønnesen, Elise Seip 1999: "Tekst og estetikk: Om Wolfgang Iseres resepsjonsetetikk", *Tekstblikk – rapport fra forskersymposium i Nordisk nettverk for tekst og litteraturpedagogikk*, TemaNord 1999:585, Nordisk Ministerråd, København.

Moe, Jørgen: «Fanitullen» i Sylvi Penne m.fl. 1993: *Norsk Litteraturhistorie for ungdomstrinnet*, Gyldendal, Oslo

Susegg, Brit Arna 2000: «Undervisning, forestilling og estetisk respons», *Konferanserapport*, Midt-Norsk nettverks FOU-dag 2000, Levanger

Susegg, Brit Arna 2001: "Med Wolfgang Iser i grunnskolen. Utvikling av tekstkompetanse på ungdomstrinnet – et lesedidaktisk opplegg basert på estetisk responsteori", *Tekstkompetence. Rapport fra forskerkonferencen i Nordisk nettverk for tekst- og litteraturpedagogik*. Tema Nord 2001:576. København: Nordisk Ministerråd

Ann Sylvi Larsen og Roald Larsen:

Lokale sagn fra Nord-Norge. Litteratur, folketro og historikk

Innledning

De følgende to analysene springer ut fra et FoU-arbeid vi har jobbet med ved Høgskolen i Tromsø, hvor vi i løpet av de siste tre årene har samlet inn mellom tre og fire hundre muntlige fortellinger fra den nordligste landsdelen. Innsamlingen er gjort i samarbeid med studenter på allmennlærer- og førskolelærerlinja.

Den muntlige fortellingen er sterkt fokusert i L-97, på alle alderstrinn, og her kommer også den lokale fortellingen inn. Men nettopp dette lokale tradisjonsstoffet kan være vanskelig å finne. Det er kun sporadisk nedskrevet i årbøker og bygdebøker. Da tenker vi spesielt på sagnet, både eldre og nyere sagn. Sagnet er den eneste av de tradisjonelle muntlige sjangrene som fremdeles er levende, og av vårt innsamlede materiale er 99% sagn. Likevel er sagnet lite brukt i undervisningen, til forskjell fra eventyret, myten og fabelen. Kanskje kommer dette av at sagnet tradisjonelt ble sett på som mer historisk enn litterært. Sagnet knytter seg til en historisk hendelse, og dette gjorde sitt til at de første sagninnsamlerne så på sagnene som historiske kilder. I dag er den rådende oppfatningen at sagnet er en litterær bearbeidelse av historiske hendelser, men at sagnet kan brukes som historisk kilde til hvordan folk har oppfattet og tolket historiske hendelser (Alver 1962). Litteratur eller ei - i dag virker det for at det er folkloristene som beskjeftiger seg mest med sagnene, mens litteraturforskerne gjør det i mindre grad⁹.

⁹ Dette er ganske betegnende for boka *Mellom sagn og virkelighet i nordnorsk tradisjon* (1995) red. Hauan og Bolstad Skjelbred, hvor fem av åtte bidragsytere er folklorister. Kun én litteraturforsker bidrar i denne samlingen.

Likevel er det kanskje sagnet som er det mest spennende av de muntlige sjangrene, det er sagnet som fremdeles er levende, som stadig produseres i nye varianter. Det er sagnet som får oss til å undre oss over tilværelsens mysterier, som får oss til å grøsse og skutte oss og lure på om det er noe på siden av den sansbare virkeligheten. Den mystiske dimensjonen i de overnaturlige sagnene har stor appell til ungdom, og derfor er det beklagelig at dette stoffet ofte blir neglisjert i skolen, for her ligger det et stort potensial for læring. Sagnundervisning er et godt grunnlag for tverrfaglig arbeid. Sagnene rommer så mangt: det litterære uttrykk, god underholdning, lokal historieskriving, den folkelige oppfattelsen av merkelige hendelser, moral og verdier. Opphavssagnet gir oss dessuten geografiske kunnskaper på en annerledes måte. Det er enklere å huske navnet på et fjell, et vann eller ei myr dersom du får en historie i forbindelse med navnet. Samtidig forteller sagnet mye om folketro. I disse fortellingene kan vi finne spor etter før-kristen tro. I tillegg stimulerer sagnet til fantasi og undring over tilværelsens mysterier og har derfor en sterk estetisk dimensjon.

I det følgende presenteres to analyser av sagn fra det innsamlede materialet. Ann Sylvi Larsen foretar en lesning av vandresagnet om Skjervøykongens skatt fra Skjervøy i Ofoten og Skjervøy i Troms mens Roald Larsen analyserer gjengangersagnet om Høttakallen fra Grytøy utenfor Harstad. Vi håper at arbeidet vårt vil inspirere flere norsklærere til å ta i bruk spennende, lokalt stoff i undervisningen – både i grunnskolen og på høyere nivå.

Vandresagnet om skatten på Skjervøy

Et gammelt sagn fra Nordland forteller at Tore Hund gravde ned en skatt på øya Skjervøy, en av flere hundre øyer i Vestfjorden, på grensen mellom Lofoten og Ofoten. Båtene til Tore Hund kom opp i uvær, og han søkte ly på Skjervøy. Da han dro videre, lyste han ut en forbannelse over den som måtte nærme seg gullet hans. Mange som forsøkte å nærme seg skatten, fikk noen forferdelige synsopplevelser og ble skremt vekk. De kunne for eksempel se at husene hjemme i bygda stod i brann. Andre opplevde at fjorden som hadde ligget blank og stille, fauk opp til storm, men da de nådde hjem til bygda, spaknet været, og alt var

ved det vanlige. Disse opplevelsene førte til at folk holdt seg borte fra øya og skatten til Tore Hund.

Dette sagnet skriver seg fra vikingtida. Mange år senere dukker et nytt sagn om en annen skjervøyskatt opp. Denne gangen er sagnet knyttet til Skjervøy i Troms og til den første nessekongen som kom fra Danmark og slo seg ned på øya. Slik er dette sagnet ført i pennen av Vibeke Fredriksen fra Skjervøy:

Skjervøykongens skatt

Alle som vokser opp på Skjervøy vet at Stusnesfjellet skjuler en skatt. Få har tort å lete etter skatten, for fjellet voktes av to store ravner som skriker hest hvis du nærmer deg. Ravnene her er både større og mørkere i fjærdrakten enn andre steder, og det sies at blikkene er kalde som ei stjerneklar vinternatt. Dette er Stusnesfjellets voktere: Skjervøykongen og tjenestejenta hans.

En gang for lenge siden levde de to som mennesker i det lille fiskeværet i Nord-Troms. Skjervøykongen, eller Heggelund, som han het, var en dansk handelsmann som kom til øya og skapte den om til et senter for skipshandel. På denne tida var det vanlig med nessekonger, og derfor fikk han navnet Skjervøykongen. Du tror kanskje at alle fikk ta del i rikdommen, men det var ikke slik. I stedet måtte de betale skatt til Skjervøykongen og presten, noe som førte til mindre penger i pungen til den vanlige mann. Folk var misfornøyde. Heggelund prøvde å blidgjøre dem med å skjenke ei ny altertavle til kirka, men det hjalp ikke. Ble de kanskje mette av ei altertavle?

Så en gul høstmorgen kom en fremmedkar til øya. Han hadde ingenting å selge og ville heller ikke handle. Dette syntes folk var rart, men det var alltid stas å få fremmedfolk til bygda, og de tok i mot ham med åpne armer. Likevel var det én som sendte karen fluksens ut av døra uten at han gav ham matbiten - og det var selvfølgelig den gjerrige Skjervøykongen. Dette skulle han imidlertid få angre. Det fortelles at fremmedkaren spyttet på dørstokken og mumlet noe ingen forstod.

Samme kveld ble Skjervøykongen dårlig. Tjenestejenta stelte ham både dag og natt, uten at det hjalp. Hun sendte bud etter både doktoren og presten, men de kunne ikke hjelpe de heller. Da søndagen kom, sendte

Skjervøykongen tjenestejenta i kirka, slik at hun kunne be for ham. Jenta ble stående utenfor kirka etter prekenen og skryte av alle pengene hun kom til å få så snart Heggelund kreperte. Presten hørte hva hun sa og ga henne en sviende ørefik før han gikk til Heggelund og gjenfortalte det hun hadde sagt. Heggelund ble så rasende at det var som om all sykdom forsvant da han fikk prestens beskjed. Samme natt lot han som han sov, og da han var sikker på at tjenestejenta hadde gått til ro, kledde han på seg. Stille listet han seg ut i den mørke høstnatta, det eneste som kunne høres var klirringa fra pengeskrinet hans. Han klatret opp ura på Stusnesfjellet, og der gjemte han skatten.

Den kalde høstlufta var ikke god for ham, og utpå natta ble han alvorlig syk. Tjenestejenta ville hente presten, men da ble Skjervøykongen straks mistenksom:

- Det var da merkelig hvor travelt du fikk det? Kanskje har du tenkt deg opp i ura for å finne pengene mine?!

Straks ordene var falt, ble han sikker på at det var slik det forholdt seg. Tanken på at jenta skulle ta rikdommen hans, gjorde den grådige mannen gal av raseri, og fråden stod om munnen på ham da han brukte sine siste krefter til å ta livet av henne. Neste morgen fant presten både jenta og Heggelund død.

Ryktet om skatten nådde langt, og det kom fremmede til det lille fiskeværet for å høre historien. Ingen på Skjervøy hadde glemt den merkelige fremmedkaren som hadde spyttet på dørstokken til Heggelund og mumlet ord som ingen kunne forstå. Folk snakket mer og mer om denne fremmedkaren. Hadde han gandet trolldom på Heggelund?

Samme dag som Heggelund og tjenestejenta ble lagt i jorda, kom det to store ravner til øya. Folk som hadde sett etter skatten, kunne fortelle om galskapen til disse overjordiske fuglene som skrek og klorte etter hver mann. Folk la fort sammen to og to og var enige om at det var fremmedkaren sitt verk. Han måtte ha vært en sjaman som hadde kastet trolldom på både Heggelund og den grådige tjenestejenta, og nå var de dømt til å vokte skatten til evig tid - som ravner.

Det er fremdeles ingen som har kommet seg forbi Stusnesfjellets voktere. Folk på Skjervøy har flere ganger hørt hese ravneskrik og sår menneskegråt når noen har forsøkt å finne skatten.

Ravnene kretser den dag i dag over Stusnesfjellet.¹⁰

Det er lett å se at det siste sagnet har sitt opphav i det første. De sentrale motivene er de samme. Sagnet har vandret nordover, fra Skjervøy i Ofoten til Skjervøy i Troms. Her dukker det opp flere hundre år senere, og får sin misjon i fortolkningen av folks forhold under de mektige væreierne. Begge fortellingene viser tilbake til reelle steder og historiske personer, noe som kjennetegner denne sjangeren.

Folkloristen Stein R. Mathisen (1995) mener at vandresagnenes popularitet på en eller annen måte må henge sammen med at disse fortellingene har gitt folk et utgangspunkt for å fortolke dilemmaer de har opplevd som fundamentale. I fortellingene kan man finne lag på lag av mening, og så lenge slike sagn er i bruk blant folk, produseres det hele tiden nye meningssammenhenger. Sagnene har sitt utgangspunkt i problemstillinger som er allmenne, men blir også satt inn i en lokal kontekst, der nye meninger dannes.

Begge sagnene forteller om personer som omtales som konger, vikingekongen Tore Hund og Skjervøykongen Christen Michelsen Heggelund, som kom fra Ebeltoft på Jylland. Væreierne ble ofte omtalt som konger. Vi kan legge merke til at begge kongene kommer som fremmede til hver sin Skjervøy, og at begge har rikdommer som folket ikke har mulighet til å overskue. Kongenes rikdommer får i begge sagnene nærmest en mytisk karakter. Det er overjordiske rikdommer i så stort omfang at det blir et mysterium for folk hvor det har blitt av pengene etter Skjervøykongens død og etter at Tore Hund har reist videre. Her kommer det kjente motivet fra utallige sagn inn: skatten i fjellet eller i hulen.

I det følgende skal vi konsentrere oss om det nyeste sagnet fra Skjervøy i Troms. Sagnet inneholder de typiske kjennetegnene for sjangeren. Fortellingen er tid- og stedfestet, noe som understreker sannhetskriteriet. Går vi til historiske

¹⁰ Sagnet er noe forkortet i denne versjonen.

kilder, ser vi at dansken Heggelund kom til Skjervøy så tidlig som 1661 og grunnla handelsstedet året etter (Fugelsøy 1970). Heggelund fikk tillatelse av presten, hr. Christen, som hadde sitt ansettelsesbrev fra kongen i København. Disse to kom altså samtidig til Skjervøy, og ifølge Maurits Fugelsøy (1970:290) var dette ingen tilfeldighet: ”...de to hadde nok akkedert om saken i København...”. Det er interessant å merke seg at presten også har en framtrædende rolle i sagnet om Skjervøykongen, han ga tjenestejenta ”en sviende ørefik” da hun snakket om hvor mye penger hun skulle få når Heggelund døde. Sagnet forteller også at Heggelund spanderte ny altertavle til kirka, noe som er historisk riktig. Heggelunds store rikdommer stemmer også med historien. Han drev ikke bare med handel, men også gårdsbruk. Det ble bygget både fjøs, løer og småfehus, og når selve handelsstedet var reist, så Skjervøy ut som en liten kirkeby. Fugelsøy gir oss en pekepinn om Heggelunds rikdommer:

Boet etter Heggelund ble registrert i 1695 og det antas at han døde et års tid før. Boets midler av visse og uvisse var 6300 riksdaler, i kontanter hadde han 636 spesiedaler og 110 kurrante daler. For å gi eksempel på hvor mye en formue på 6300 riksdaler var, kan nevnes at handelsstedets hovedbygning ble taksert til 100 riksdaler, så Heggelund hadde midler til å bygge 63 slike bygninger (Fugelsøy 1970:294).

Den historiske Heggelund var gift to ganger, mens sagnets Heggelund dør ensom, i kamp med tjenestejenta, som var like grådig som ham selv. Sagnets historiske sannhet er alltid tvetydig da sagnets sannhet ligger på et annet plan. Heggelunds manglende familie i den muntlige overleveringen forsterker grådighetsaspektet og også budskapet i fortellingen.

Som i alle sagn skjer det noe uforklarlig. I dette sagnet er det flere merkelige hendelser som finner sted. Det første som hender, er at en fremmed kaster ondt over Skjervøykongen: ”Det fortelles at fremmedkaren spyttet på dørstokken og mumlet noe ingen forstod”. Like etter blir Skjervøykongen rammet av en uforklarlig sykdom og dør. Den neste merkelige hendelsen er at to store ravner kommer til øya samme dag som Heggelund og tjenestejenta blir gravlagt. Også utseendet til ravnene var påfallende – de var ”større og mørkere i fjærdrakten enn andre steder”. Slutten på fortellinga er også typisk for sjangeren: Fortelleren

påpeker at ravnene fremdeles kretser over toppen av fjellet, og at iblant kan det høres ”hese ravneskrik og sår menneskegråt” når noen har forsøkt å finne skatten. I slutten understrekes det at det uforklarlige faktisk har funnet sted ettersom man fremdeles kan se tegn på det.

Vi kan legge merke til at jo eldre et sagn blir, jo mer litterært blir det i utformingen. Sagnet representerer en dikterisk bearbeiding av det stoffet som presenteres (Alver 1962). I sagnet om Skjervøykongen finner vi mange episke motiver, det har nærmest fått eventyrtreg.

Omskaping fra menneske til dyr er et kjent eventyrmotiv. Skjervøykongen og tjenestejenta blir omskapt til ravner. Dette er en rolle som raven har fått tildelt i tallrike eventyr. Raven symboliserer noe negativt i de fleste kulturer. I oldkristendommen ble raven bebreidet fordi den ikke varslet Noa om syndefloden, og den ble dermed et symbol på den som er fanget av verdens lyst (Biedermann 1992). Denne symbolikken kan knyttes direkte til den ulykksalige Heggelund og tjenestejenta hans, som ble dømt til å vokte skatten til evig tid.

Skjulte skatter er også et motiv som er kjent fra eventyret, men motivet spilte også en stor rolle i den gamle trolldoms- og besvergelseslitteraturen. Her pleide det å dreie seg om skatter som ble gravd ned i eldre tid fordi eieren følte seg truet. Disse skattene ble aldri gravd opp igjen. Den som ønsket å bli rik uten å anstrenge seg for det, utsatte seg for farer på kropp og sjel ved å lete etter rikdommene, ofte ved hjelp av magiske formler (Biedermann 1992). Vi kan legge merke til at motivet fra trolldoms- og besvergelseslitteraturen har gått inn i den folkelige fortellingen, men i en litt annen form. De som leter etter skatten, er vanlige mennesker uten kjennskap til trolldomsformler. Magien er likevel til stede og kan tolkes som besvergelse fra den som gravde ned skatten, og gir sitt utslag i at de som er på skattejakt blir skremt vekk fra stedet.

I vårt materiale av nord-norske sagn har vi funnet et motiv som går igjen og igjen, og det er motivet om den fremmede som kaster gand (vondt) på den rike. Den fremmede representeres ofte av ”andre folk” – de som kommer utenfra. Samene har ofte denne funksjonen, men også kvener. Det typiske med disse som kommer utenfra er at de er i besittelse av magiske evner; de kan kaste gand på den som avviser dem.

I dette sagnet sies det bare at det er ”en fremmedkar” som gander på Heggelund. Men denne fremmedkaren gjør det som er typisk; han ber om gjestfrihet, husly eller mat, men blir avvist. I dette sagnkomplekset er det alltid den rikeste i bygda som avviser den fremmede som ber om hjelp. Resultatet blir at den fremmede, som er i besittelse av magiske evner, kaster gand på den rike, som på sin side enten dør eller blir like fattig som den som ber om hjelp.

I sagnet møtes ofte to verdener, den gamle og den nye. Da landet ble kristnet, ble ikke automatisk alt i den gamle troen gitt på båten, begge deler levde side om side. Det er interessant å gå inn i dette stoffet og se at det på mange måter fremdeles er slik, både i eldre og nyere sagn. Denne blandingen av kristen tro og moral og folkelig religion finner vi også i sagnet om Skjervøykongen. I følge folketroen hadde folk som hadde magiske kunnskaper, fått disse fra de underjordiske (Mathisen 1995). I den gamle folketroen var troen på de underjordiske framtrædende. Dette var vesener som hadde mye til felles med mennesket, og framfor alt var de – som oss – både gode og onde. De underjordiske kan tolkes som voktere av grunnleggende normer og verdier i det gamle bondesamfunnet. Når normer og regler ble brutt, kunne folk risikere alvorlig straff i form av sykdom og ulykke fra de underjordiske (Solheim 1973).

I sagnet om Skjervøykongen kan vi legge merke til at Heggelund bryter normer og regler i lokalsamfunnet som kan knyttes til kristen moralkodeks: barmhjertighet og nestekjærlighet. Heggelund deler ikke med andre, og han er ikke gjestfri. Der alle de fattige fiskerne ønsker den fremmede velkommen, blir han avvist av Skjervøykongen. Bruddet på normene blir forsterket av at det er nettopp væreieren, som har best anledning til å ta i mot den fremmede, som nekter. Normbruddet fører også til Skjervøykongens død. Straffen blir forsterket ved at han ikke får sjelefred.

Tjenestejenta kommer ikke stort bedre ut av det. Hun får samme straff som arbeidsgiveren sin, til tross for at hun faktisk er blitt myrdet. Årsaken til at hun får denne straffen, blir igjen normbruddet. Jenta oppfører seg ikke stort bedre enn Skjervøykongen. Også hun er grådig, hun venter på at Heggelund skal dø og vil ta over rikdommene. Dessuten bryter hun en annen norm, hun skryter av alle rikdommene hun skal arve. Dette gjør hun til og med på kirkebakken, noe

som forsterker normbruddet. Hun glemmer den syke arbeidsgiveren sin og oppfører seg utilgivelig. Straffen blir deretter. Dermed får fortellingen om gandingen nærmest samme funksjon som en kristen eksempelfortelling: Så ille går det dersom du ikke hjelper den som er fattig. Slik ser vi at både gammel folketro og kristentro kommer til uttrykk i disse fortellingene.

Det er typisk at sagnene handler om autoritetene i de små lokalsamfunnene, de mektige mennene. Dette var som oftest presten, vøreieren og handelsmannen. Handelsmannen var ofte den som ble vøreier når fiskeværene, som tidligere var offentlige, gikk over til å bli privat eiendom. Heggelund var både vøreier, gårdeier og handelsmann. Sammen med presten var han den mektigste mannen i lokalsamfunnet.

Dette sagnet sier noe om de fattige husmennesenes vilkår under vøreiersystemet, et system som førte til sterk sosial lagdeling. Det ble store forskjeller mellom en liten overklasse og en stor arbeiderklasse. Den dag i dag er det lett å se dette skillet, for langs hele kystleia står de vakre vøreierboligene med alle sine hus og lyser opp i fiskeværene. Da de ble oppført, må de ha fortonet seg som slott for de fattige sambygdingene, og det er ikke rart at vøreierne fikk navnet konger. Maurits Fugelsøy gir oss et bilde av eiendommen til den historiske Heggelund, som kanskje kan gi oss en pekepinn på hvorfor det kunne oppstå sagn og fortellinger om nessekongen:

Da handelsstedet var reist, så Skjervøya ut som en liten kirkeby. Det ble en opplevelse å reise dit på kirkesøndager. Folk vandret omkring, forbi naust og pakkhus, hus av mange slag og inn på tunet med handelsmannens store våningsbygninger, med rader av vinduer, dobbeltdør med blankpusset lås og slå. Og de som opplevde den nåde å komme innenfor ytterdøren, inn i den store gangen med bjelkevegger og bred trapp opp til annen etasje, fikk se en rikmanns hus. Over døren til venstre blaffet i mørketiden lysene i de blankpussede holdere. Langs veggene hang reiseklær til stasbruk og til sjøreise, foret med skinn. De store stuene sto avstengt vinters tid undtagen i julehelgen. Det var for dyrt å fyre og holde varme over alt i det store huset. Dørene til stasstuene ble åpnet bare ved festlige anledninger når gjester, ofte langveisfarende, var på besøk. Da ble lysene i lysekronene tent og gnistret i glassprismer,

kandelaberne på veggene lyste opp og peisilden skjen i blank kobber (Fugelsøy 1970:291).

Livet til husmennene måtte stå i grell kontrast til det som er beskrevet ovenfor. Det var harde kår å være oppsitter under en væreier. Husmennene eide ikke jorda som huset stod på, og kontraktene inneholdt bestemmelser om at husmannen ikke hadde rett til å ”drive handel med fisk og fiskeprodukter og heller ikke med andre varer” (Røde 1997:45). Husmennene var med andre ord totalt underlagt og avhengig av væreieren. Under disse betingelsene er det kanskje ikke underlig at det vokste fram fortellinger der de rike væreierne og handelsmennene til slutt fikk smake sin egen medisn. I disse fortellingene kommer det en ukjent fremmed med magiske evner og kaster vondt over kongen. I fortellinga om Skjervøykongen får et gammelt sagn ny aktualitet. De fattige husmennene får bearbeidet sine dilemmaer når den historiske Heggelund blir straffet i den litterære bearbeidelsen av stoffet.

Sagnet om Høttakallen

Det følgende sagnet er et gjenganger- eller utborsagn fra Grytøya utenfor Harstad, ført i pennen av Frank Eriksen¹¹.

Sagnet om Høttakallen

Denne historia utspant seg på Grytøya sist på 1890-tallet. Den gangen bodde det omtrent 200 menneska på sørsida av øya, spredt utover den stripa av jord som ligger langsmed havet. Ho Mette, som dette sagnet forteller om, bodde på Øverlandet der ho og mannen hennes, han Magnus, dreiv et lite kombinasjonsbruk.

Så var det et år, i begynnelsen av september, at Mette hadde et ærend hos slekta si i Olsvika. Magnus var heime i lag med ungene. Det var en dryg tur å gå fra Øverlandet til Olsvika, om lag 11 kilometer, så det var meininga at ho skulle ligge over til neste dag. På den tida var kallene så heldige at det var kjerringa som hadde ansvaret for å lage mat til heile

¹¹ Sagnet er noe forkortet i denne versjonen.

familien, så det blei ikke til at Mette kom seg av gårde før ho hadde servert nonsmaten.

Omlag tre kilometer før ho kom til Olsvika, gikk veien gjennom et utmarksområde som heite Høtta. Her var det så uveisomt at det stakkarslige som fantes av vei var øverste del av fjæra ved havet. Og sjøl her var det stundom dårlig å ta seg fram. Tussmørket hadde lagt seg da Mette kom forbi Høtta, og det gikk ikke bedre til enn at ho snubla i noe like ved Mekkoelva, og datt så lang ho var.

Det var ikke en stein, men en bylt ho snubla i. Og i den bylten fant Mette et lite barnelik som noen hadde tulla inn i et teppe. Mette tok liket og la det i ei lita hule som var i berget, før ho tok seg fram til slekta si i Olsvika. Ho fortalte dem om hendinga, og de blei enige om å gå tilbake til Høtta neste dag for å begrave barneliket, noe som de gjorde så snart det lysna av dag. Den første høststormen var i anmarsj. Og de fikk ikke fatt på verken lensmann eller prest ettersom de måtte budsendes heilt fra Bjarkøya. Sånn gikk det til at barneliket blei begravd i uvigsla jord, noe som skulle vise seg å føre straffedom med seg: Sagnet forteller at Høttakallen viste seg jevnlig i Høtta etter dette. Dette ble skjebnesvangert for den som var så uheldig å se han. Alle som så Høttakallen opplevde seinere at en i familien døde. Om noen måtte gå over Høtta, var det om å gjøre å ikke se til sides, men bare stirre rett framfor seg på veien.

Han Edvard fra Bjørnå var så uheldig å få se Høttakallen, og tre uker senere døde den minste av ungene. Likeeins var det en fra Sandsøya som gikk på ski over Høtta oppunder jul, og han så Høttakallen. 1. juledag døde kjerringa da ho skulle føde. Så det har skjedd slik sagnet forteller om.

Ikke om jeg tør gå aleine over Høtta ei kald og hustrig vinternatt.
Tør du ?¹²

I denne analysen av sagnet skal vi se at fortellingen er svært åpen og kan tolkes på forskjellige måter.

Sagnet handling foregår over noen høstdager i september en gang på slutten av 1890-tallet, men konsekvensen av hendelsen står ved lag den dag i dag.

¹² Informant: Ivar Olsrud.

Fortelleren avslutter også med en advarsel til tilhøreren eller leseren: ”Ikke om jeg tør å gå aleine over Høtta ei kald og hustrig vinternatt. Tør du?” Sagnet om Høttakallen har en tydelig forteller som vil formidle en sann historie. Her trer fortelleren fram i siste setning og avslører sitt forhold til fortellingens innhold: Han tør ikke utfordre skjebnen ved å gå forbi Høtta. Den siste, spørrende setningen skal gi leseren noe å tenke på. Skal vi tro på sagnet, eller er det bare rent oppspinn?

Fortellingens hovedperson, Mette, bestemmer seg altså for å begrave et barnelik i uvigslet jord da det er umulig å få tak i en prest. Sagnet sier ikke noe om hvordan denne avgjørelsen påvirker hovedpersonen og familien hennes, men det forteller hvordan den har påvirket andre personer i ettertid: Høttakallen begynner å vise seg, og dette får uhyggelige konsekvenser.

Sagnet om Høttakallen henter tradisjonsstoffet sitt fra det tradisjonelle bonde- og fiskersamfunnet rundt århundreskiftet. Dette er i følge Olav Solberg (1999) kjennetegn ved eldre sagn; de har feste i denne type primærsamfunn, i sterk kontrast til sagn som kommer til i dag og som foregår i det moderne samfunnet. Med bakgrunn i Solberg kan ”Sagnet om Høttakallen” karakteriseres som et naturmytisk sagn¹³ med innslag av historisk stoff. Sagnet er bygd opp av fragmenter fra forskjellige motiv-kretser som utbor og gjenganger. Med utbor menes egentlig ”den som er båret ut”. Utboren er kjent i folketroen over hele landet. Dette er gjengangere etter barn som ble gravlagt ute i marka uten å få kristelig dåp. Barnet var kanskje drept etter fødselen. Når utboren fikk navn, fikk den fred (Storfjord 1991). Streng seksualmoral i samfunnet var ofte grunnen til at barn ble myrdet.

Sagnet fra Grytøya handler om hvordan det kan gå dersom man gravlegger et barn i uvigslet jord. Likevel er ikke dette en historie med typisk gjengangermotiv, for i denne fortellingen verken ser en eller hører noe til det døde barnet. I stedet begynner en overnaturlig skapning å vise seg for folk. Han får navnet Høttakallen. Sagnet forklarer ikke hvilken forbindelse denne kallen har til barnet. Det vil være rom for ulike tolkninger når en skal si noe om

¹³ Et naturmytisk sagn er et sagn der samspillet mellom mennesket og de ulike overnaturlige krefter eller vetter er hovedtema (Solberg 1999).

hvilken figur Høttakallen egentlig er, eller hvilken funksjon han har. Høttakallen oppstod muligens som en forklaring på hvorfor straffedommen kom over bygda.

Sagnet formidler at barnet som blir begravd i uvigslet jord, utløser sinne hos Høttakallen. Denne figuren kan dermed ses som en dødsvarsler. I samlingen *Gamalt frå Helgeland* viser Strompedal (1939) at det ofte er en eller flere ukjente karer som kommer med varsler. Kanskje dette kan forklare hvorfor det døde barnet er gjort om til en kall som kommer med varsel. I folketrua finnes det råd for hvordan man skal oppføre seg når man møter overnaturlige vesener i slike situasjoner. Dette kalles verneråd (Hodne 1999). I sagnet om Høttakallen er det et slikt verneråd: ”Om noen måtte gå over Høtta, var det om å gjøre ikke å se seg til sides, men bare stirre rett framfor seg på veien.” Denne fortellingen sier at det her dreier seg om en straffedom ut fra det faktum at det er begått en ukristelig handling.

Vi har tidligere nevnt at troen på underjordiske vesener var utbredt i den førkristne religionen, og sagnet om Høttakallen er nok et eksempel på dette¹⁴. Sagnet viser en tydelig forbindelse mellom Høttakallen og de underjordiske vesenene. Når folk skulle kjøre over Høtta, var de ”vettaskremte” for å treffe Høttakallen. Adjektivet vettaskremt går tilbake til substantivet vette. Det blir dermed naturlig å tolke Høttakallen som et lokalt underjordisk vesen, muligens en vette. Kan man så tenke seg en hedensk figur som skal passe på at barnet blir begravd i vigslet jord, det vil si straffer mennesker som ikke overholder kristne regler? Hvordan kan dette henge sammen ?

Sagnet representerer en synkretisme, det vil si en sammenblanding av hedenske og kristne troselementer. Elementene er blandet sammen slik at Høttakallen går i kirkens tjeneste som en straffer for den som ikke overholder kirkens regler¹⁵.

¹⁴ Ifølge Ann Helene Bolstad Skjelbred (1998) har troen på ”det andre folket” vært sterkest i Nord-Europa. I Norge og på Island kalte man dette folket for alver og vetter. Alv kommer etymologisk av ’elf’, som finnes både i oldengelsk og oldtysk. I Danmark ble de kalt for ellefolket.

¹⁵ Her ser vi likheter med sagnet om Skjervøyskatten, der det ble kastet trolldom over Heggelund som ikke oppfylte sine kristne forpliktelser om å vise nestekjærighet.

En annen innfallsvinkel er å se Høttakallen som et naturmytisk vesen som er knyttet til utmarksområdet Høtta, et konkret sted på Grytøya. Etymologisk er Høtta et landskaps- eller formasjonsnavn som kan bety stigning eller noe lignende. Høtta er i underkant av en kvadratkilometer i utstrekning. I Elvekroken, ned mot fjæra, ble barnet begravd. Innover i området er det en fjellknaus som blir kalt for Høttaåstryggen. Før 1910 gikk det gangstier rundt Høttaåstryggen, men etter den tid ble det bygd vei som går over Høtta. Ifølge folk på Grytøya var det nær toppen av knausen at Høttakallen tok til å vise seg. Det at Høttakallen bor ved en knaus, et lite fjell, gjør at vi assosierer ham med en trollignende skapning. I den norske sagntradisjonen har vi flere sagn som handler om slike trollkaller som bor i fjell, bl.a. "Sagnet om Vågakallen".

Sagnet sier ingenting i detalj om hvorfor Høttakallen begynner å vise seg for menneskene og straffe dem. En tolkning kan være at figuren vi hører om i fortellingen, Høttakallen, ikke liker at ungen er gravlagt i hans jord og tar hevn for det. I folketroen var trollet sett på som et menneskefiendtlig vesen, og innenfor denne tradisjonen kan en forklare hvorfor Høttakallen reagerer som han gjør. Barnet ble begravd i et område som lå innenfor Høttakallens domene, eller sett fra en annen synsvinkel, utenfor kirkens domene.

Det kan være interessant å gå utenom denne eksplisitte teksten og se på hva folk i området ellers har ment, hva slags tradisjon Høttakallen faller inn under. Årsaken til folks redsel for Høttakallen, var at han ble forbundet med det hinsidige. Redselen var å bli fanget av Høttakallen som representerte døden eller en ånd som ikke var mer.

Ifølge folketroen var barnet som Mette fant i fjæra, Høttakallen. På grunn av at barnet ble begravd i uvigslet jord, hadde ikke sjelen fått fred i grava, men gikk igjen som Høttakallen. I vår utgave av sagnet antydes det at Høttakallen tok til å vise seg jevnlig etter at barnet ble begravd, men i følge folk i området gikk det egentlig et langt tidsrom før Høttakallen tok til å vise seg i voksen størrelse. Dermed kan man på det abstrakte planet tenke seg at barnet hadde "vokst" selv om det var dødt. Denne teorien blir også styrket av hva et øyenvitne observerte. Omtrent 10 år etter at ungen var begravd, kom en mann kjørende med en hest sent på kvelden i Høttaområdet. Da så han en ung, fremmed gutt vandre rundt. Dette gir grobunn for ideen om at ungen vokste og til slutt ble Høttakallen.

Dermed blir dette et sagn med gjengangermotiv. Høttakallen er barnet som ble begravd i uvigslet jord og som går igjen som voksen. Dette er en tolkning som innebærer at Høttakallen protesterte mot at han ikke var kommet i vigslet jord. Den folkelige fortolkningen er dermed klart forankret i kristen tro, og den lever side om side med elementer fra før-kristen religion.

I sagnet om Høttakallen blir det overnaturlige anvendt for å gi svar på det som ikke logisk kan begrunnes. Hvorfor rammes folk av uforklarlig død og ulykke? Fortelleren forklarer det meningsløse i at en sambygdning mistet det yngste barnet sitt ved hjelp av forestillingen om Høttakallen: ”Han Edvard fra Bjørnå var så uheldig å få se Høttakallen, og tre uker senere døde den minste av ungene.” Dette understreker også sannhetsgehalten i sagnet. Sagnet ønsker å framstå som en pålitelig historie, noe som folk i nærmiljøet skal ta til etterretning. Og samme hvor rasjonelle vi er, så ville kanskje de fleste grue seg for å gå ”...aleine over Høtta ei kald og hustrig vinternatt”.

Litteratur:

Alver, Brynjulf 1962: ”Historiske segner og historisk sanning”. *Norveg* 9, 89-116

Biederman, Hans 1992: *Symbolleksikon*. Cappelen, Oslo.

Fugelsøy, Maurits 1970: *Skjervøy. Et prestegjeld og et herred i Nord-Troms bind I*. Skjervøy kommune.

Gulatingsslovi 1937: Oversatt fra gammelnorsk av Knut Robberstad. Oslo.

Hauan, Marit Anne og Ann Helene Bolstad Skjelbred 1995: ”Mellom sagn og virkelighet” i *Mellom sagn og virkelighet i nordnorsk tradisjon*. Red: Hauan og Skjelbred. Vett & Viten, Stabekk.

Hodne, Ørnulf 1999: *Norsk folketro*. J.W Cappelens forlag, Oslo.

Hveding, Johan 1944: *Folketru og folkeliv på Hologaland*. Norsk Folkeminnelag, Oslo.

Liestøl, Knut 1977 1939: "Innledning" til *Norsk Folkediktning – segner*. Samlaget.

Mathisen, Stein R 1990: "Trolldom og kristendom, ganlapper og prester" i *Nord nytt* hefte 40.

Mathisen, Stein R 1995: "Den farlige kunnskapen" i *Mellom sagn og virkelighet i nordnorsk tradisjon*. Red: Hauan og Skjelbred. Vett & Viten, Stabekk.

Røde, Gro 1997: "På et berg eg kalle mett". Orkana, Stamsund.

Skjelbred, Ann Helene Bolstad 1998: *Fortellinger om huldra – fortellinger om oss*. Tano Aschehoug, Oslo.

Solberg, Olav 1999: *Norsk Folkediktning. Litteraturhistoriske linjer og tematiske perspektiv*. LNU, Cappelen Akademisk Forlag. Oslo.

Solheim, Svale [1952] 1973: "Underjordsfolk". *Norveg* 16.

Storjord, Thorbjørn 1991: *Lulesamiske eventyr og sagn*. Bodø Lærerhøgskoles Skriftserie nr. 2, Bodø.

Strompedal, Knut 1929: *Gamalt frå Helgeland*. Norsk Folkeminnelag, Oslo.

Strompedal, Knut 1939: *Gamalt frå Helgeland III*. Norsk Folkeminnelag, Oslo.

Anne Golden:

”Metaforene er luket ut av lærebøkene.” Ulike oppfatninger av betegnelsen *metafor*

Innledning

Siden jeg arbeider med et prosjekt hvor jeg undersøker 10.-klassingers forståelse av metaforiske uttrykk i lærebøker i samfunnskunnskap, har jeg henvendt meg til flere forlag for å få tilsendt lærebøker. Velvilligheten har vært stor, men et sted uttrykte medarbeideren stor bekymring for prosjektet mitt. ”Du vil nok ikke finne metaforer i bøkene våre, for dem har vi luket ut. De er altfor vanskelige å forstå for elevene, spesielt minoritetslevne.”

Uttalelsen bekreftet to av antagelsene mine:

- a) Vi (og dette inkluderer både ”folk flest” og fagfolk) mener forskjellige ting med betegnelsen ”metafor”.
- b) Folk som har tilknytning til undervisning, har erfaring med at en del spesielle ord og uttrykk (som inkluderer det mange vil kalle metaforer) kan være vanskelig å forstå for en del elever, særlig for de elevene som ikke har språket som morsmål.

Denne artikkelen vil derfor først og fremst handle om ulik bruk av betegnelsene *metafor* og *metaforisk uttrykk* og forklare hva jeg selv legger i disse begrepene. Samtidig vil jeg presentere et forskningsprosjektet med arbeidstittelen ”Forståelse av metaforiske uttrykk i samfunnskunnskapsbøker blant elever fra språklige minoriteter som går i 10.-klasse”.

Metaforer og metaforiske uttrykk

Hva mener så egentlig leg og lærd når de bruker betegnelsen *metafor*? La oss starte med noen alminnelige forklaringer hentet fra noen forskjellige leksika:

1) **metafor** (av gr[esk]) ord el. uttrykk som brukes i billedlig betydning, f.eks. *alderens sne* i stedet for *hvitt hår*. (Aschehoug og Gyldendal 1997).

2) **metafor** (gr[esk] *metafora*) ord eller uttrykk som brukes i overført eller billedlig betydning, men uten innledende sammenligningsord *som* eller *lik*. Siden metaforer med sin appell til fantasien er utpreget illusjonsskapende, er de svært vanlige i poetisk personifikasjon og besjeling. Metafor kan være et substantiv, et adjektiv eller et verb, slik de forekommer i nasjonalsangen ”den *saganatt* som senker drømme på vår jord”, ”*blåøyd* frihet”, ”Tordenskiold langs kysten *lynte*”. Enkelte slike uttrykk er i den grad gått inn i vanlig språkbruk at de ikke lenger føles som metaforer, f.eks. forbindelser som ”fjellets *foot*”, ”fjord-*arm*”, og helt avbleket er metaforen *begripe* (forstå), som egentlig betyr ”gripe om”, fatte om”. (Kunnskapsforlaget 1980)

3) **metaphor** [...] 1. A metaphor is an imaginative way of describing something by referring to something else which has the qualities that you want to express. For example, if you want to say that someone is very shy and timid, you might say that they are a mouse. [...] (Collins Cobuild 1995).

4) MÉTAPHORE [...] lat[in] d'o[rigine] gr[ecque] *metaphora* ”transposition”. Figure rhétorique, [...] Procédé de langage qui consiste à employer un terme concret dans un contexte abstrait par substitution analogique, sans qu'il y ait d'élément introduisant formellement une comparaison. [...] La métaphore est à l'origine des sens nouveaux d'un mot. (Le Petit Robert 2000)

Disse forklaringene viser til sammen til mange viktige sider ved metaforer og dekker sannsynligvis oppfatningene til folk flest. Det som vi kan trekke ut av disse forklaringene, er at metaforer forbindes med noe som

- a. brukes i overført eller billedlig betydning
- b. har appell til fantasien, er utpreget illusjonsskapende
- c. er svært vanlig i poetisk språk, spesielt personifisering og besjeling
- d. kan gå inn i vanlig språkbruk, fører til at ord får ny betydning
- e. beskriver noe ved hjelp av noe annet, er en talemåte

Men dette er ikke hele historien. For disse forklaringene nøyer seg med å si noe om metaforer som et rent språklig fenomen, men de sier ikke noe om metaforenes tilknytning til begrepssystemet. Dette – at metaforene tilhører

begrepsverden – proklamerte Lakoff og Johnson i 1980 i første avsnitt i *Metaphors we live by*. De hevdet at hele begrepssystemet vårt var metaforisk:

[...] metaphor is typically viewed as characteristic of language alone, a matter of words rather than thought and action. For this reason, most people think they can get along perfectly without metaphor. We have found, on the contrary, that metaphor is pervasive in everyday life, not just in language but in thoughts and action. Our conceptual system, in terms of which we both think and act, is fundamentally metaphorical in nature (Lakoff & Johnson 1980:3).

Dette skapte nytt liv i metafordebatten. Riktignok kan vi finne flere uttalelser fra Aristoteles som viser at også han må ha regnet metaforer som en del av begrepssystemet. For eksempel lister han opp ulike typer metaforer hvorav en av dem er overført ved analogi (Aristoteles 1989:66, 1991:223), som er en kognitiv prosess. Han sier også at metaforer ofte fyller tomme hull i det leksikalske systemet, siden det er mange ting vi ikke kan uttrykke uten å gripe til metaforer.

Noen analogier mangler ord for tilsvarende ledd, allikevel kan man uttrykke seg på lignende måte; således heter det å kaste ut sæden ”å så”, men det å kaste ut stråler, sagt om solen, mangler man ord for; allikevel forholder dette seg til solen som såingen til sæden, derfor sier man: *sående den gudeskapte flammeglans* (Aristoteles 1989:67).

Men dette har ofte druknet i andre sitater fra Aristoteles hvor det er metaforenes forskjønnende hensikt som kommer fram. Metaforene er ”opphøyet og vendt bort fra det hverdagslige” i likhet med ”andre uvanlige ord” (Aristoteles 1989:69). God metaforbruk er noe ”man ikke kan hente fra andre og den er tegnet på naturgaven; for det å finne gode metaforer er å se likhet” (Aristoteles 1989:71).

Grunnen til at Aristoteles først og fremst har blitt tatt til inntekt for et ”metaforer-pynt” syn, er nok fordi man vurderer uttalelsene i isolasjon og glemmer konteksten disse uttalelsene står i. I *Poetica* presenteres diktetekunsten og i *Rhetorica* vises retorikkens muligheter i å påvirke andres avgjørelser og handlinger. Dessuten var et slikt syn rådende blant senere retorikere. De – for

eksempel Quintillian (Møller 1995:163) – hevdet med styrke at metaforer bare var et ornament, de var en måte å forskjønne talen på, for å behage, opplyse eller overtale leseren eller tilhøreren. Et slikt språklig virkemiddel kunne lett bli misbrukt – noe det til tider også ble – og metaforer ble derfor forbundet med en uvitenskapelig måte å uttrykke seg på, nettopp fordi det var disse overdrevne og overdådige talemåtene som man forbandt med metaforer.

Det er først på nittenhundretallet at metaforenes kognitive side igjen blir trukket fram. I. A. Richards tar for seg et par av Aristoteles' sitater og mener å finne kilden til at ornamentsynet ble heftet ved Aristoteles (Richards 1936:89), samtidig som han tviler på om dette egentlig reflekterer hva Aristoteles mente. Selv hevder Richards at metaforer finnes overalt i språket, "we cannot get through three sentences of ordinary fluid discourse without it" (Richards 1936:92). Hans syn kommer enda klarere til uttrykk i følgende sitat:

The traditional theory noticed only a few of the modes of metaphor; and limited its application of the term *metaphor* to a few of them only. And thereby it made metaphor seem to be a verbal matter, a shifting and displacement of words, whereas fundamentally it is a borrowing between and intercourse of *thoughts*, a transaction between contexts. Thought is metaphoric, and proceeds by comparison, and the metaphors of language derive therefrom. (Richards 1936:94).

Richards introduserte en ny terminologi som er blitt allment akseptert. Ifølge han består en metafor av to termer, "tenor" og "vehicle", og en relasjon mellom dem, "the ground". I *bordbein* – som Richards bruker som eksempel på "the simplest, most familiar case of verbal metaphor" (Richards 1936:117), er *bord* tenor og *bein* vehikkel, mens grunnen er den relasjonen som finnes mellom de to, dvs de felles karakteristika de har, slik som å holde noe oppe¹⁶.

På grunn av metaforenes stilistiske funksjon var oppfatningen utover i det 20. århundret – også blant mange av språkfilosofene og lingvister – at metaforene først og fremst tilhører skjønnlitteraturen. Mye av grunnen til dette er nok at man har regnet med ulike ting som metaforer. Man kategoriserer forskjellig,

¹⁶ Oversettelsen *vehikkel* er hentet fra Haukaas 1990 og *grunn* (eg. dansk grund) er hentet fra Johansen 1997. *Tenor* blir også kaldt *topic* (norsk *topikk*)

eller som Joe Grady (1997:97) påpeker, man bruker forskjellige eksempler når man legger fram synet på metaforer. Eksempler som har vært brukt, har ofte vært typiske poetiske, slik som *alderens sne*, *saganatt*, *Tordenskiold lynte* fra de ulike leksikaene (se over). Men selv om altså metaforer for mange kun ble regnet som et stilistisk virkemiddel, ble I.A. Richards' tanker senere utviklet gjennom Max Blacks interasjonsteori på den ene siden og gjennom nykritikken og videre i Paul de Mans litterære dekonstruksjonsteori på den andre. Også Lakoff og Johnsons arbeid kan sees på som en fortsettelse av denne førstnevnte linjen (Hansen & Holmgaard 1997:11).

For å synliggjøre forskjellen mellom metaforer som altså hører til begrepsverden, og det språklige uttrykket som de kommer til syne igjennom, skiller Lakoff og Johnson (og flere med dem) mellom betegnelsene *metafor* og *metaforisk uttrykk* hvor den sistnevnte altså er det som faktisk realiseres i språket. En slik forskjell har ikke alltid vært tydelig i tidligere diskusjoner.

The term metaphorical expression refers to a linguistic expression (a word, a phrase, or sentence) that is the surface realization of such a cross-domain mapping (this is what the term metaphor referred to in the old theory (Lakoff 1993: 203).

Metaforer og erfaring

Selv om vi altså ikke kan gi Lakoff og Johnson æren for å ha oppdaget metaforenes kognitive tilhørighet, har de satt metaforene inn i en bredere teoretisk ramme ved å koble metaforskapingen til erfaringen. De hevder – først i forbindelse med en type metaforer som de kaller orienteringsmetaforer (orientational metaphors, se under) – at disse metaforene dannes fra vår erfaring som mennesker. Årsaken til at vi ser på hendelser, aktiviteter, følelser og ideer osv som ting (entities) og substanser, mener de også kommer fra vår erfaring med objekter, spesielt med kroppene våre. Det domenet som vi henter erfaringene våre fra, kalles kildedomenet (the source domain). Siden erfaringene våre er strukturerte i såkalte skjema, kan vi overføre disse skjemaene til et annet område for å forstå nye ting. Dette domenet kalles måldomenet (the target domain). I uttrykket *en varm velkomst* hører *velkomst* til

måldomenet 'mellommenneskelig mottagelse'. For å karakterisere mottagelsen bruker vi *varm* – dette leksemet hører til kildedomenet der vi henter erfaringene fra – og det har med 'temperatur' å gjøre. Den delen av metaforen som Richards kaller *vehikkel*, hører altså til Lakoff og Johnsons kildedomene og den delen som Richards kaller *tenor*, hører til deres måldomene.

Dette synet, som går ut på at all kunnskap er basert på erfaring, danner grunnlaget for en generell språkteori, og Lakoff og Johnson gjør rede for denne i boka fra 1999, *Philosophy in the Flesh*. De kaller tilnærmingen for erfaringstilnærmingen (the experientialist approach) (Lakoff and Johnson 1999:172). Kjernen – ikke bare i deres språksyn, men også i deres oppfattelse av sammenhengen mellom virkeligheten og vår fortolkning av den – er at vårt konseptuelle system, vår måte å kategorisere på, er kroppspåvirket (embodied) (Lakoff and Johnson 1999: 3). Fordi vi har en kropp som er laget slik den er, som en slags beholder, med en forside og en bakside, med hodet på toppen og bena nederst, som kan bevege seg, som har en bestemt temperatur osv, oppfatter vi verden i samsvar med dette. Ett eksempel: i forbindelse med fysisk kamp er det naturlig og mest hensiktsmessig for et menneske å stå oppreist og være i balanse. Å falle eller miste balansen, er tegn på at styrken svinner. Slik oppfatter vi derfor også den psykiske styrken – *å være balansert, å ha bena godt plantet på jorda, å være stødig* osv er uttrykk vi bruker som viser at vi oppfatter psykisk styrke (og moral) på samme måte.

Idiomatiske uttrykk og polysemer

Idiomatiske uttrykk har tradisjonelt blitt regnet som løsrevne uttrykk i språket hvor betydningen er tilfeldig i forhold til enkeltordene i uttrykket. Noen regner dem som døde metaforer, og viser dermed til en metaforisk fortid – at de kanskje tidligere var aktive i språket, men nå har de gått inn i leksikon som et fast uttrykk. Eksempler på dette er *å stå på egne ben, føre folk bak lyset*. Dette gjelder også enkelte leksemer, slik som *eksplodere, tung, avsløre*. Noen av disse kalles vanligvis polyseme ¹⁷ (slik som *tung*), andre brukes bare i den opprinnelige figurlige betydningen (slik som *avsløre*) og regnes som et alminnelig leksem. Erfaringsrealistene er uenig i at disse ordene og uttrykkene

¹⁷ Polysemi betyr flertydighet og polyseme ord har flere beslektede betydninger.

er av en annen type enn de mer aktive metaforiske uttrykkene. Ved nærmere analyse viser det seg nemlig at mange av disse også er del av aktive konseptuelle metaforer. *Føre folk bak lyset* kan vi for eksempel relatere til metaforen FORSTÅ ER Å SE (se under). Og når den bakenforliggende metaforen er så klar, er det vanskelig å skille ut noen av uttrykkene som metaforiske og andre som ikke-metaforiske bare på grunnlag av hvor velbrukt metaforen er.

Eksempler fra norsk

For å gi flere eksempler på denne teorien skal vi se på noen metaforiske uttrykk som er vanlige i norsk i forbindelse med metaforen SINNE ER VARM VÆSKE I EN BEHOLDER

*Jeg kokte av sinne. Jeg må få ut litt damp. Jeg holdt på å eksplodere.
Jeg må lette litt på trykket. Det rant over for meg.*

Disse uttrykkene beskriver alle sammen 'det å bli sint' eller 'det å ha sterke negative følelser for noe'. De henger sammen på den måten at de alle viser til det samme innholdet, de har alle noe med begrepet¹⁸ 'bli sint' å gjøre. Dette er altså måldomenet. Til å uttrykke dette bruker vi i den første setningen leksemet *koke* som er hentet fra et annet domene. Umiddelbart vil en kanskje tenke på matlagingsdomenet, men hvis en tenker mer generelt, oppdager en at det har med temperatur å gjøre. Når temperaturen stiger til et visst punkt, koker væsken. *Damp* og *eksplodere* hører også med til dette domenet. Når væsken blir oppvarmet til 100 °C, går den over til damp og utvider seg. Hvis vi stenger dampen inne (med helt tett lokk), vil beholderen til slutt eksplodere. En måte å hindre eksplosjon på, er å lette litt på trykket, for eksempel ved å ta av lokket. Når trykket blir stort nok, vil væsken renne over kanten.

Konklusjonen er at disse leksemene hører alle med i beskrivelsen av hva som skjer når vi varmer opp væske. Disse uttrykkene inneholder ikke tilfeldigvis polysemer alle sammen, men de henger sammen, fordi de viser alle til det samme kildedomenet. Når vi bruker disse uttrykkene, er det for å si noe om følelsen 'å bli sint' – dette domenet er altså måldomenet. Og ser vi *eksplodere* i

¹⁸ Et begrep hører til tankeverden, mens et ord, eller mer presist et leksem, hører til språket. De henger altså sammen, men de er ikke synonymmer.

denne sammenhengen, selv om det er gått inn i språket som et annet leksem, er det del av en større helhet. Metaforen er langt fra død, selv om det metaforiske uttrykket er helt alminnelig.

Grunnen til at vi bruker uttrykk fra akkurat dette domenet når vi skal si noe om 'sinne', er fordi vi har en spesiell forestilling om dette temperamentet, og denne forestillingen er som om vi har en væske i kroppen. Denne væsken kan varmes opp, den kan koke, den kan koke over, den kan eksplodere (hvis vi har den under lokk) osv. Årsaken til dette er nok erfaringen med å bli varm og rød når vi kommer i affekt. Ut fra dette formulerer Lakoff og Johnson metaforen slik: ANGER IS HEATED FLUID IN A CONTAINER. I dette tilfellet er beholderen kroppen, dette er en annen metafor som vi bruker.

Vi kan si det på en annen måte: Et uttrykk som opprinnelig viser til et kildebegrep, blir overført eller projisert (mapped) til et målbegrep. Men ikke alle attributtene i kildebegrepet tas med til målbegrepet. Når noen væsker – for eksempel en saus – koker, blir den tykk. Dette attributtet tar vi ikke med oss til målbegrepet, vi sier ikke når vi blir sinte *Jeg tyknet av sinne*¹⁹. Derimot sier vi *Hun boblet av raseri* og hvis vi var nyskapende, kunne vi for eksempel utbrodere dette litt mer å si *Hun var så sint at jeg brente hånden min da jeg tok henne i armen* og uten videre bli forstått.

Et annet eksempel er de mange uttrykkene i norsk som har med menneskelige relasjoner å gjøre, spesielt enighet og uenighet. I norsk har vi uttrykk som:

å stå sammen i en sak, å stå samlet i en vurdering, å ha felles plattform, å stå langt fra hverandre, å ta avstand fra noe, å velge side i en sak, å vite hvor vi har hverandre, å være splittet i en sak, å sveise folk sammen, å bli stengt ute fra en organisasjon, å skyve noen fra seg, å ha nære venner, å nærme oss hverandre, å fjerne oss fra hverandre, å komme fra hverandre

¹⁹ Overføringen mellom kilde- og måldomenet er egentlig på et høyere nivå, det er ikke matlaging som er kildedomene her, men – som nevnt – det overordnede temperaturodomenet.

Disse uttrykkene samler seg rundt metaforene Å VÆRE ENIG ER Å VÆRE PÅ SAMME STED og Å VÆRE ENIG ER Å UTGJØRE EN HELHET ²⁰. I prosjektet mitt (se under) diskuterte jeg noen av disse uttrykkene med elevene, og det var en som svarte at det var helt naturlig at vi uttrykte oss slik for ”vi er jo ikke så mye sammen med dem vi ikke er enig med”. Det er dette som erfaringsrealistene mener når de hevder at metaforer er motivert ut fra våre dagligdagse erfaringer og alminnelige kunnskap (Lakoff og Turner 1989:83). Noen av erfaringene er fra vår tidligste barndom, andre erfaringer er resultat av lært kunnskap, for eksempel i skolen eller i voksenlivet.

En annen gruppe med metaforiske uttrykk, som jeg også har flere av i prosjektet, bruker uttrykk fra synsdomenet som kilde i forbindelse med det å forstå noe, det å ha en mening om noe, slik som:

å fortelle om sitt syn på noe, å ha forskjellige måter å se en sak på, å ha et bestemt synspunkt, å komme fram i lyset, å føre folk bak lyset, klare argumenter, å stole blindt på noen, å avsløre noe

Denne metaforen Å FORSTÅ ER Å SE begrunnes med at som små barn skiller vi ikke disse erfaringene fra hverandre, vi forstår bare det vi ser. Senere vil begrepene bli skilt, men koblingen til hverandre beholdes slik at det mer abstrakte begrepet ’forståelse’ bruker uttrykk fra det enklere begrepet ’syn’. Uttrykket *føre folk bak lyset* vil nok av mange karakteriseres som et idiomatisk uttrykk og følgelig være uavhengig av de enkelte ordene i uttrykket. Men sett i sammenheng med metaforen Å FORSTÅ ER Å SE er det lett å gi en begrunnelse for dette uttrykket. Man ser – og følgelig forstår – det som er synlig, i mørket er ting ikke-synlig og der forstår man ikke, så man blir lett lurt. Heller ikke uttrykkene *klare argumenter* og *å avsløre* vil nok uten videre regnes som metaforiske uttrykk, men også her ser vi sammenhengen med den overordnede metaforen. Det som er klart, er lett å se igjennom, og derfor er det vi ser, lett å forstå. *Å avsløre* er å ta vekk det sløret som hinder oss fra å se, og når vi ser, forstår vi.

²⁰ Se Golden under trykking for en nærmere gjennomgang av projiseringen i disse metaforiske uttrykkene.

Generiske metaforer

En spesiell type metaforer overfører ikke fra et bestemt kildedomene til et bestemt målområde, men de overfører strukturen eller skjemaet fra kildeuttrykket til måluttrykket. Et velkjent eksempel er metaforen *GENERIC IS SPECIFIC* (DET GENERELLE/ALLMENNE ER DET SPESIELLE) som vi finner i en rekke ordtak. Vi forstår godt at i ordtaket 'brent barn skyr ilden' (Lakoff & Turner 89:166), brukes det spesielle (barnet og ilden) om det mer almenne (folk, farer). Det er bare dette 'spesielle for det allmenne' som overføres. I metaforen *EVENTS ARE ACTIONS* (HENDELSER ER HANDLINGER) overføres en aktør fra kildebegrepet til målbegrepet, det er det som ellers kalles personifisering. For eksempel kan aldringen omtales som 'tidens røveri' og døden med uttrykk som 'å bli hentet'. Hendelsene blir uttrykt som om det var noen som forårsaket dem. Vi har også eksempler på generiske metaforer i noen andre uttrykk som jeg har kalt intensivitetsuttrykk slik som

å skyte hånda i været, å stupe ut i arbeidet, å kaste inn et spørsmål

I disse uttrykkene det ikke et bestemt kildedomene som overføres, det er for eksempel ikke skytedomenet (krigs- eller jakt Domenet) eller badedomenet som brukes som kildedomene, men det er selve strukturen – altså det intense – som overføres fra kildebegrepet til målbegrepet, her gjennom verb som uttrykker momentan handling²¹.

Bildemetaforer (image metaphors)

I noen metaforiske uttrykk er det bilder snarere enn konseptuelle strukturer som projiseres fra kildedomene til måldomene. Hvis vi bruker *bilringer* om en litt ujevn midje, er det den synlige likheten i formen som motiverer uttrykket. Strukturene som overføres, er ting vi kan se eller danne oss bilder av, slik som farge, lysintensitet, form, størrelse, stoff og lignende²². Et annet eksempel er

²¹ Se også Lakoff & Turner 1989:81 for eksempler på ulike andre typer strukturer som kan overføres innenfor denne metafortypen.

²² Metafortypen kalles også ett-knips bildeoverføring (one-shot image mapping) for å understreke det øyeblikkelige i denne metafortypen (Lakoff & Turner 1989:91).

kartleseren som sier at vi skal ”ut kl. 10” i en rundkjøring, da er det urskiven slik vi ser den på håndleddet, vedkommende projiserer til rundkjøringen.

Strukturmetaforer m.m.

I metaforlitteraturen og ellers i metafordebatten forekommer det mange forskjellige betegnelser på metaforyper og flere av dem er overlappende. Både basismetaforer, orienteringsmetaforer, primærmetaforer og strukturmetaforer brukes om begrepsmetaforer (som jeg bare har kalt metaforer). De viser alle til metaforer som er grunnlaget for mange metaforiske uttrykk i språket. Mange av disse uttrykkene er så vanlige i språket i den forstand de brukes og forstås umiddelbart ofte uten at vi tenker over at de er metaforer. Det er slike uttrykk som ofte har blitt oversett i metafordebatten, ordene har blitt regnet som polyseme, slik som i *koke*, *tung*, *sveise* osv i eksemplene over. Men det er nettopp sammenlikningen av slike uttrykk som gjør at vi kan se at metaforene er konseptuelle. Bruken av betegnelsen basismetafor legger vekt på at metaforen er grunnleggende for vår måte å tenke på, at vi vanskelig kan tenke oss målbegrepet uten. En orienteringsmetafor viser til dikotomier av typen opp-ned, ut-inn, svart-hvit (Lakoff & Johnson 1980:14). En primærmetafor viser til metaforens utgangspunkt i tidlige erfaringer. Resultatet er metaforer som Å FORSTÅ ER Å SE, VANSKELIGHETEN ER BYRDER, AFFEKSJON ER VARME som ligger til grunn for en rekke metaforiske uttrykk av typen:

Jeg ser hva du mener. Hvilket syn har du på krigen?

Vi har hatt noen tunge år, men nå går det lettere.

Vi har egentlig et varmt forhold, selv om det kan virke kjøligere nå.

Ved å kalle metaforene strukturelle metaforer understrekes det at slike metaforer strukturerer vår måte å tenke på og oftest er opphavet til mange metaforiske uttrykk, både konvensjonaliserte og nyskapt uttrykk.

De generiske metaforene er en egen gruppe av (begreps)metaforer fordi projiseringen foregår på et høyere eller mer abstrakt nivå. Det er, som nevnt, bare ting som handlingsstrukturer eller former som overføres, og de danner ikke så detaljerte forestillinger eller bilder som andre (begreps)metaforer, slik som

for eksempel ET MENINGSFULLT LIV ER EN REISE. Denne metaforen er spesielt rik både på uttrykk og bilder.²³

Døde metaforer m.m.

Ved å kalle metaforiske uttrykk 'døde', 'sovende', 'begravede', 'levende', 'slitne', 'slitte' eller lignende fokuserer en på hvor velbrukt eller nyskapt det metaforiske uttrykket er. Et idiomatisk uttrykk blir som nevnt også gjerne kalt en død metafor. Andre betegnelser er aktive og passive metaforer.

Hvor vanskelige er de metaforiske uttrykkene?

For å analysere metaforforståelsen blant 10. klassinger har jeg samlet inn materiale fra 400 elever ved 8 skoler med 22 klasser i Oslo og Trondheim.

Spørsmålene jeg stiller meg er:

1. Har elevene med et annet morsmål enn norsk større problemer med metaforiske uttrykk enn de med norsk som morsmål?
2. Er det enkelte metaforiske uttrykk som skiller seg ut som vanskeligere enn andre?
3. Hvis noen uttrykk er vanskeligere enn andre, er det noen fellestrekk ved dem, for eksempel at de tilhører samme begrepsmetafor, at ordene som forekommer er enkle osv?
4. Er det noen uttrykk som er vanskeligere for enkelte grupper av elever?

Materialet består av en skriftlig del og en muntlig del. Den skriftlige delen består av to oppgavesett. Den ene er en flervalgsoppgave hvor elevene skal krysse av for den riktige beskrivelsen blant fire forslag av et ord eller uttrykk. Den andre er en mønstergjenkjenningstest, Raven's Progressive Matrix, hvor elevene skal krysse av for riktig fortsettelse av et mønster blant fire til seks forslag. Mønstergjenkjenningstesten viser elevenes ferdigheter i en ikke-verbal oppgave som krever at de ser likheter og sammenhenger, og den antyder noe om elevenes generelle ferdigheter i å trekke slutninger. Antagelsen er at denne testen sier noe om elevens mulige ferdigheter i å forstå metaforer hvis språket

²³ Se Golden under trykking for gjennomgang av denne metaforen.

ikke hadde vært en hindring. Skåren på denne testen vil derfor gjøre det enklere å sammenlikne elevene med norsk som morsmål med elevene med andre morsmål.

Til den muntlige delen plukket jeg opprinnelig ut de vietnamesiske og de tyrkiske elevene ved noen skoler og valgte også ut noen elever med norsk som morsmål fra de samme klassene som hadde omtrent samme skåre på mønstergjenkjenningstesten. Jeg endte opp med 26 elever, dvs 9 norske, 8 vietnamesiske, 5 tyrkiske og 4 kurdisk elever som jeg hadde samtaler med som ble tatt opp på bånd. En og en elev forklarte 16 overskrifter eller sitater som inneholdt metaforiske uttrykk. De var skrevet ned på et ark og jeg gav elevene en kontekst hvor disse overskriftene og sitatene forekom, samtidig som jeg forvisset meg om at de forstod enkeltordene og kjente til den nødvendige bakgrunnskunnskapen. Dette materialet er ikke ferdiganalysert.

De fleste metaforiske uttrykkene, både i den skriftlige og den muntlige delen, var hentet fra lærebøker i samfunnsfag 8. – 10. klasse fra tre forskjellige lærebokserier. Resten var høyfrekvente, alminnelige metaforiske uttrykk innenfor samme begrepsmetafor som de andre. Dette ble gjort for å få nok uttrykk rundt den samme metaforen og for å unngå for mange gjentakelser i den muntlige testen.

Resultater

Jeg har delt elevene inn i grupper etter hvilke(t) språk de oppgir som morsmål og hvilke(t) språk de selv mener de kan best. En gruppe på 230 elever oppgir at de har norsk som morsmål og at de kan norsk best, en gruppe på 56 elever oppgir at de har et annet morsmål enn norsk og de nevner ikke norsk som det språket (eller de språkene) de kan best. Disse to gruppene har jeg sammenliknet resultatene til, både når det gjelder et ordutvalg bestående av 31 leksemer som ikke er figurlig brukt og et metaforutvalg på 50 metaforiske ord og uttrykk.

Tabell 1: Oversikt over resultatene for gruppen med norsk som morsmål og bestespråk (gruppe No) og gruppen med annet morsmål og bestespråk (gruppe An) i ordutvalget og i metaforutvalget.

	Gruppe	Antall elever	Gjennomsnitt		St. avvik	Min. skåre	Maks. skåre
			skåre	% rett			
Ordutvalget 31 deloppgaver	No	230	30,0	96,8	1,30	23	31
	An	56	24,0	77,4	5,54	9	31
Metaforutvalget 50 deloppgaver	No	230	44,2	88,4	5,09	15	50
	An	56	29,5	59,0	11,47	11	50

Som vi ser av disse resultatene, er det stor forskjell på gruppene. Elevene med norsk som morsmål velger det rette svaret på så å si alle de 31 ordene i ordutvalget, dvs disse ordene hører altså med til 10. - klassingers ordforråd når norsk er morsmålet deres. Også de metaforiske uttrykkene skårer de relativt høyt på, 77,4% rett, men vi ser at variasjonen er stor, dvs at det er noen av elevene som har mye lavere skåre. Elevene fra den andre gruppa skårer – ikke uventet – gjennomgående lavere enn de norske elevene. Spesielt gjelder dette de metaforiske uttrykkene. Jeg kan altså svare positivt på det første spørsmålet jeg stilte meg, dvs elevene med et annet morsmål enn norsk har større problemer med metaforiske uttrykk enn de med norsk som morsmål. Når det gjelder det andre spørsmålet har jeg også funnet ut – heller ikke uventet – at det er enkelte metaforiske uttrykk som skiller seg ut som vanskeligere enn andre. Men den videre systematiseringen og analysen av dette er ikke helt ferdig i skrivende stund og vil derfor ikke bli kommentert nærmere.

Nå er det en rekke forhold som innvirker på elevers forståelse av ordforrådet i et språk. Jeg kan nevne stikkord som konteksten ordene forekommer i (både den situasjonelle og de tekstlige), hvilken bakgrunnskunnskap som kreves, de enkelte ordformenes frekvens (både generelt og i ungdomsspråket), ordformenes kompleksitet osv. Når det gjelder forståelsen av metaforiske ord og uttrykk, antar jeg at alle disse faktorene vil være like viktige i tillegg til at kjennskap til selve de begrepsmessige metaforene vil spille en rolle. Dessuten vil uttrykkenes bildekraft være av betydning, dvs hvor lett de er å forestille seg, hvor kjent situasjonene eller kildeuttrykkene er. Uttrykk som ikke er kjent fra før, vil allikevel kunne forstås hvis de er gjennomsluktig nok slik at

assosiasjonen til de rette situasjonene skapes. Dette er forhold som jeg må vurdere i den videre analysen av besvarelsene.

Avslutning

Det å se på metaforer som noe mer enn bare et stilistisk virkemiddel, forutsetter at man inkluderer andre uttrykk enn de uvanlige, oftest poetiske uttrykkene som mange fortsatt assosierer med metaforer. Lakoff med kolleger har gitt sitt bidrag til bevisstgjøringen av metaforenes allstedeværrelse og kognitive tilknytning, og dette synet er også blitt vanlig blant mange lingvister. I innføringsboka som brukes til forprøven i språkvitenskap blant annet ved Universitetet i Oslo, definerer Sveen metaforer slik i tråd med Lakoff og Johnson:

Metafor vil si at bruken av et ord overføres fra ett område til et annet slik at (deler av) ordets betydning gir mening på det nye området (Sveen 2000:56).

Men forlagets representant regnet nok bare de levende, kreative og poetiske metaforene som metaforer og tenkte ikke på alle de dagligdagse uttrykkene som vi bruker helt ubevisst, da hun hevdet at metaforene var luket ut av lærebøkene deres. Men en analyse og sammenlikning av metaforiske uttrykk ville nok kanskje få henne til å se hensiktsmessigheten i å kalle også vanlige uttrykk som *å luke ut* for metaforisk.

Litteraturliste

Aristoteles 1989: *Om diktekunsten*. Dreyers Bibliotek.

Aristoteles 1991: *Retorik*. Museum Tusculanums Forlag.

Aschehoug og Gyldendals store norske leksikon. Kunnskapsforlaget (1980)

Aschehoug og Gyldendals multimedialeksikon. Kunnskapsforlaget (1997)

Black, Max 1962. *Models and Metaphors. Studies in Language and Philosophy*. Ithaca.

Collins Cobuild English Dictionary. HarperCollins Publishers (1995)

Goatly, Andrew 1997: *The Language of Metaphors*. Routledge.

Golden, Anne til trykking: ”To agree or not to agree – expressed metaphorically” I Hvenekilde, Anne og Jacomine Nortier: *Meetings at the crossroads. Studies of multilingualism and multiculturalism in Oslo and Utrecht*. Novus forlag.

Grady, Joseph 1997. “A Typology of Motivation for Conceptual Metaphor Correlation vs. Resemblance”. I Gibbs, Raymond W. & Gerard J. Steen (eds): *Metaphor in Cognitive Linguistics*. John benjamins Publishing Company.

Hansen, Per Krogh og Jørgen Holmgaard 1997. *Billedsprog*. Innledning. I Hansen, Per Krogh & Jørgen Holmgaard (red). *Billedsprog*. Medusa.

Haukaas, Jens M. 1990: *Metaforar*. Hovedoppgåve i nordisk. Institutt for nordistikk og litteraturvitenskap. Universitetet i Oslo.

Johansen, Jørgen Dines 1997 “Lighedens figurationer”. I Hansen, Per Krogh og Jørgen Holmgaard *Billedsprog*. Center for Æstetik og Logik.

Lakoff, George 1992. “Metaphor and War”. In Kreisler Harry (ed) *Confrontation in the Gulf: University of California Professors Talk about the War*. Berkeley, Institute of International Studies.

Lakoff, George 1993. The contemporary theory of metaphor. In: A.Ortony, A. (ed.). *Metaphor and Thought*. (2nd edition) Cambridge: Cambridge University Press. pp. 202-251.

Lakoff, George and Mark Johnson 1980. *Metaphors we live by*. Chicago: University of Chicago Press.

Lakoff, George and Mark Johnson 1999. *Philosophy in the Flesh*. New York: Basic Books.

Lakoff, Georg and Mark Turner 1989. *More than cool reason*. Chicago: The University of Chicago Press.

Le Petit Robert. *Dictionnaire de la langue française*. Dictionnaires Le Robert (2000).

Møller, Lis 1995: "Om figurativt sprog". I *Om litteraturanalyse*. Forlaget Systime.

Sveen, Andreas: Semantikk. I Endresen, Rolf Theil, Hanne Gram Simonsen og Andreas Sveen (2000): *Innføring i lingvistikk*. Universitetsforlaget.

Richards, I.A. 1936: *The Philosophy of Rhetoric*. Oxford University Press.

Lars Anders Kulbrandstad:

På jakt etter Shakeel og Duyen blant kløyvd infinitiv og tjukk I – framstillingen av språklig variasjon i norskbøker for ungdomstrinnet²⁴

Blant de mange oppgavene som hører inn under norskfaget i skolen, er å gi elevene en orientering om Norge som språksamfunn. Det innebærer at de skal få del i den kunnskapen som forskning innenfor språkvitenskap og andre relevante fag har frambrakt om språk og språkforhold her i landet i dag og i tidligere tider. Det skal elevene få i et omfang, på et faglig nivå og i en form som er tilpasset alder og andre forutsetninger.

Dette er det bred enighet om både innenfor og utenfor norskfolks rekker. Som vi vet, er det lang tradisjon i norskfaget for emner som språkhistorie og dialektlære, og i senere tid er disse hevdvunne disiplinene blitt supplert med perspektiver og stoff fra nyere sosiolingvistikk. Det undervises blant annet om språklig variasjon ut fra forhold som kjønn, alder, yrke og sosial tilhørighet.

I løpet av de siste tiårene er språkvariasjon også langs andre akser blitt lettere å legge merke til her i landet. Gjennom ulike former for innvandring har samfunnet fått økt innslag av mennesker med morsmålsbakgrunn i andre språk enn norsk. Dermed hører vi stadig norsk snakket på nye måter, og vi kommer i kontakt med miljøer der det brukes både norsk og et annet språk til daglig kommunikasjon. Det er grunn til å spørre om disse endringene i den språklige virkeligheten som omgir oss, gjenspeiler seg i norskfaget.

I denne artikkelen vil jeg presentere en studie av norsklærebøker for ungdomstrinnet der jeg har undersøkt behandlingen av språklig variasjon.

²⁴ Artikkelen er publisert i litt forskjellige versjoner tidligere. Lettest tilgjengelig er L.A. Kulbrandstad (2001).

Hovedtyngden vil ligge på spørsmålet om på hvilke måter og i hvilken grad lærebøkene gir elevene hjelp til å orientere seg om de nye formene for språklig variasjon i samfunnet.²⁵

Tospråklighet, andrespråk, aksent

Selv om vi mangler større undersøkelser av innvandrernes språklige situasjon her i landet, er det grunnlag for å regne med at de fleste lever i en tospråklig tilværelse der de hovedsakelig bruker førstespråket sitt til kommunikasjon i hjemmet og innad i egen språkgruppe. I andre sammenhenger bruker de norsk etter hvert som de tilegner seg språket. Norsk er et andrespråk for dem, dvs. et språk som de ikke har som førstespråk, men som de lærer i et miljø der språket er i allmenn bruk som dagligspråk (Berggreen & Tenfjord 1999:16-17). Når de snakker med andre som behersker både førstespråket og norsk, vil det være vanlig med skifte mellom språkene i samme språkbruksforløp, altså kodeveksling (jf. Engen & Kulbrandstad 1998: kap.5). Det mønsteret jeg her har skissert, vil sannsynligvis gjelde for flertallet av innvandrerne i egentlig forstand, altså personer som er født i et annet land av foreldre som selv ikke er født i Norge, og som er kommet til Norge senere i livet (jf. Statistisk sentralbyrå 2000a:3). Det er likevel mange som ikke faller inn i dette mønsteret; ett åpenbart unntak er utlendinger som gifter seg med en norsk mann eller kvinne og blir boende i et miljø med små muligheter for daglig kontakt med andre som snakker førstespråket. På den andre siden vil beskrivelsen også være dekkende for mange som gjerne kalles «andregenerasjonsinnvandrere», men som snarere burde kalles «førstegenerasjonsnordmenn». Dem jeg sikter til da, er personer som enten er født i en innvandrerfamilie i Norge eller er kommet hit med familien i ung alder (Junttila 1998, Berggreen 1991, Berggreen og Latomaa 1994, Junttila & Andersson 1994, Kulbrandstad 1997).

Brorparten av de som har flyttet til Norge i slutten av førskolealderen eller senere, snakker norsk med mer eller mindre klart hørbare avvik fra språket til folk som enten har norsk som førstespråk eller har startet innlæringen tidligere.

²⁵ I realiteten har vi hatt slik språkvariasjon i lange tider; det nye er omfanget av den og oppmerksomheten den får (jf. Engen og Kulbrandstad 1998:81f).

Også en del som er født i Norge eller har bodd her siden sine første leveår, vil snakke norsk med «fremmed» eller «utenlandsk» aksent.

Hvor mange personer er det så som snakker norsk med en aksent som ikke fullt ut henger sammen med geografisk eller sosial bakgrunn? Og hvor mange lever i en tospråklig situasjon slik den er beskrevet ovenfor? Svarene på disse spørsmålene må bygge på anslag, for i motsetning til andre land har vi ikke norske undersøkelser som kan fortelle oss direkte om slike forhold (Engen & Kulbrandstad 1998:48). Ut fra tilgjengelig statistikk kan vi anta at mellom 250 000 og 300 000 personer er tospråklige i den aktuelle betydningen av ordet, dvs. mellom ca. 5,5 og ca. 6,6 % av befolkningen (jf. f.eks. Statistisk sentralbyrå 2000a, 2000b). En god del av disse snakker flytende og aksentfritt norsk, men mange – kanskje ca. 200 000 – vil ha trekk ved norsken sin som skyldes at de har lært språket som et andrespråk under forhold som har ført til at uttalen skiller seg fra innfødt uttale.

Studien jeg legger fram i denne artikkelen, har altså fokus på framstillingen som lærebøker i norsk for ungdomstrinnet i grunnskolen gir av språk og språkbruk i denne relativt betydelige delen av befolkningen.

Materialet

Ifølge læremiddelkatalogen som Forlagssentralen og Nasjonalt læremiddelsenter (nå del av Læringscenteret) har på Internett, er det i alt seks godkjente læreverk for norsk på ungdomstrinnet, nemlig:

Marit Jensen og Per Lien: *Fra saga til CD*. Fag og Kultur 1997–

Kari Bech, Tor Gunnar Heggem og Kåre Kverndokken: *Språk og sjanger*. Gyldendal 1997–

Odd Sætre og Ragna Ådlandsvik: *Gjennom språket*. Det Norske Samlaget 1997–

Norunn Askeland, Cecilie Falck-Ytter, Jon Hildrum og Bjørn E. Solheim: *Norsk i åttende/niende/tiende*. Aschehoug 1997–

Marit Allern og Sidsel Merete Skjelten: *Ordet er ditt*. Cappelen. 1997–

Elin Bonde, Hein Ellingsen og Hilde Justdal: *Pegasus*. Universitetsforlaget 1997–

Alle læreverkene utgjør en bokserie med grunnbøker for de tre årene på ungdomstrinnet og lærerveiledninger eller ressursbøker. Dessuten har de et varierende sett av annet materiell: tekstsamlinger, emnehefter, CD-plater, elektronisk programvare og kopieringsoriginaler. I alle fall ett av verkene har også nettsted knyttet til seg. For å begrense omfanget av materialet for undersøkelsen min har jeg konsentrert meg om grunnbøkene. Det er bokmålsutgavene av bøkene jeg har studert.

Metoden

Framgangsmåten ved undersøkelsen av lærebøkene har vært slik: Jeg har tatt utgangspunkt i innholdsfortegnelsen i grunnbøkene i hvert av læreverkene og merket meg titler på kapitler og underkapitler som indikerer et innhold jeg mener er relevant for formålet med undersøkelsen. Så har jeg gått til de aktuelle sidene i bøkene og registrert innholdsmomenter som direkte eller indirekte gjelder talemålsvariasjon i Norge.²⁶ Jeg har undersøkt både brødteksten – altså den løpende hovedteksten – og bitekstene, det vil si sammendrag, eksempler, instruksjoner og oppgaver og annet ekstrastoff (Johnsen m.fl. 1999:19). Registreringen har dreid seg om *hva* som står om det variasjonsfenomenet det er tale om, og hvor omfattende og grundig fenomenet er behandlet. Etterpå har jeg sett gjennom resten av bøkene og sjekket stikkordlistene for å få med omtale av variasjon andre steder enn på de sidene jeg fant fram til via innholdsfortegnelsen. I og med at jeg ikke har nærlest bøkene fra perm til perm, kan jeg ikke se bort fra at noe omtale av muntlig språkvariasjon er gått meg hus forbi. Det er likevel lite sannsynlig at jeg har oversett ting som svekker påliteligheten av undersøkelsen i vesentlig grad.

²⁶ Det finnes omtale av former for talemålsvariasjon som jeg har utelatt fra registreringen. Det gjelder først og fremst framstilling av diakron variasjon i et lengre historisk perspektiv og det vi kan kalle individuell aldersbestemt variasjon, altså variasjonen i talemålet hos den enkelte fra stadium til stadium i språkutviklingen.

Jeg har fordelt registreringene på kategorier etter et system som jeg har fastsatt skjønnsmessig ut fra vanlige modeller for å beskrive talespråklig variasjon. Systemet fanger bare opp kategorier som er representert i minst ett av de undersøkte læreverkene. Negative registreringer – altså registreringer av at noe ikke er omtalt – framkommer dermed bare når ett eller flere av verkene ikke dekker fenomener som er med i det øvrige materialet. De fleste kategoriene har med dialektal variasjon å gjøre: definisjon av dialekt, årsaker til dialektforskjeller, årsaker til dialektendringer, dialekttrekk og inndeling av dialekter. Videre er det kategorier knyttet til variasjon mellom sosiale grupper (alder, kjønn, yrke o.a.) og til situasjonsbestemt variasjon. I en kategori for seg selv har jeg registrert omtale av holdninger til talemålsvarieteter. Endelig er det kategorier som dreier seg om hovedformålet med undersøkelsen, altså slike som gjelder minoritetsspråk, tospråklighet, norsk som andrespråk, aksent og lignende. I denne temagrappa har jeg skilt ut samisk som egen kategori, fordi dette emnet står i en særstilling i flere av verkene. Når det gjelder samisk, vil jeg understreke at registreringene bare gjelder dekning av språkforhold, mens omtale som går mer på historie og kultur ikke er trukket inn.

Som nevnt har jeg ikke bare registrert hvilke fenomener læreverkene tar opp, men også i hvilket omfang og hvor inngående de er behandlet. Det er selvsagt uråd å bestemme slike ting eksakt og helt objektivt. Angivelsene må bli omtrentlige og må i stor grad gjøres ut fra skjønn. Jeg har operert med en seksdelt skala. De to øverste trinnene på skalaen kaller jeg «grundig og omfattende behandlet» og «ganske grundig og omfattende behandlet». Trinnene i midten er «mer enn nevnt» og «nevnt», mens de to nederste er «berørt indirekte» og «ikke berørt».

Et eksempel på en omfattende og grundig behandling er framstillingen av kjennetegn ved norske dialekter i læreverket *Pegasus*. Den er i alt på åtte sider og dekker ikke bare gjengse emner som tjukk l og infinitivformer, men også tonefall og trykk. Omtalen av de enkelte fenomenene er gjerne detaljert. Når det f.eks. gjelder tjukk l, får vi en ganske presis artikulatorkisk beskrivelse av lyden, vi får vite noe om distribusjonen (forekommer aldri i framlyd), de to opphavene til tjukk l i moderne norsk (tynn l og rd) blir illustrert, og det blir gjort rede for den geografiske utbredelsen. I tillegg er det oppgaver. I læreverket *Norsk i åttende/niende/tiende* er underkapitlet om målmerker på fire sider. Disse sidene

rommer emner som går igjen i framstillingen av norske dialekter til skolebruk – med unntak av palatalisering. Omtalen av dem er relativt inngående. For eksempel inneholder punktet om tjukk l en sammenlikning av uttalen av denne lyden og uttalen av tynn l, og vi får opplyst hvor i landet tjukk l finnes. Det er også et par oppgaver. Denne behandlingen har jeg betegnet som ganske grundig og omfattende. Læreverket *Språk og sjanger* har ca. to sider om dialekttrekk. Her omtales fire, fem målmerker, det er noen kart som viser utbredelsen av dem, og det er fire oppgaver. Behandlingen av det enkelte talemålsfenomenet er ganske kortfattet. Om tjukk l heter det f.eks. bare at lyden er typisk for østnorske dialekter, og at de fleste av disse dialektene har tjukk l i både ord som staves med l, og ord som staves med rd. På denne bakgrunnen har jeg angitt at dette dialekttrekket er «mer enn nevnt» i *Språk og sjanger*.

For å illustrere de tre nederste trinnene på skalaen kan vi gå til spørsmålet om hvorfor vi har dialektskiller i norsk. I *Pegasus* finner vi én formulering som direkte dreier seg om dette, nemlig: «I landdistriktene er det geografien som har skapt variasjon i talespråket, men i byen spiller det sosiale miljøet en større rolle» (*Pegasus* 9:313). Temaet er altså «nevnt». I *Språk og sjanger* er det ingen direkte omtale av bakgrunnen for dialektvariasjonen, men formuleringer på side 233 i boka for 10. klasse gjør at jeg har angitt at emnet er «berørt indirekte». *Norsk i åttende/niende/tiende* er så vidt jeg kan se ikke inne på temaet i dette hele tatt. Derfor har jeg angitt «ikke berørt».

Jeg har forsøkt å sikre påliteligheten av bedømmelsene ved å gå gjennom det registrerte materialet flere ganger for å kontrollere og justere angivelser av omfang og grundighet i omtalen av de forskjellige temaene.

Funnene






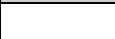
Tabellen nedenfor viser resultatene av registreringen av framstillingen av språklig variasjon i de seks læreverkene jeg har undersøkt. I kolonnen helt til venstre står emnene som jeg har fordelt registreringene på, og så følger én kolonne for hvert av læreverkene. Verdien av markeringene i disse kolonnene går fram av tabellforklaringen. Tabellen er delt i to avdelinger med en tom rad. Den øverste av disse rommer i hovedsak temaer som gjelder dialektal og

sosiolektal variasjon, den nederst temaer knyttet til minoritetsspråk, tospråklighet og norsk som andrespråk.

Tabell 1: Omtale av språklig variasjon i seks norsklæreverk for ungdomstrinnet

Lærebok Emne	GS	NO8-10	OED	PEG	S-CD	SP&SJ
Hva er dialekt?						
Hvorfor dialekter?						
Hvorfor dialektendring?						
Dialekttrekk						
Inndeling av norske dialekter						
Hva er sosiolekt?						
Aldersbestemt variasjon						
Kjønnsbestemt variasjon						
Situasjonsbestemt variasjon						
Fagspråk						
Slang						
Standardspråk og normering						
Språkholdninger						
Idiolekt						
Samisk						
Andre minoritetsspråk						
Utenlandsk aksent						
Norsk som andrespråk						
Mellomspråk						
Forståelse av norsk-varieteter						
Etnolekt						
Påvirkn. på norsk fra min.spr.						
Tospråklighet						
Kodeveksling						
Språktap						
Morsmål/førstespråk						

Forklaring: GS = Sætre og Ådlandsvik: *Gjennom språket*, NO8-10 = Askeland m.fl.: *Norsk i åttende/niende/tiende*, OED = Allern og Skjelten: *Ordet er ditt*, PE = Bonde m.fl.: *Pegasus*, S-CD = Jensen og Lien: *Fra saga til CD*, SP&SJ = Bech m.fl.: *Språk og sjanger*. Markeringene i kolonnene har disse verdiene:

	= grundig og omfattende behandlet		= nevnt
	= ganske grundig og omfattende behandlet		= berørt indirekte
	= mer enn nevnt		= ikke berørt

Som vi ser, er det emner og perspektiver fra norsk dialektologi som sett under ett har størst plass i læreverkene jeg har undersøkt. Spesielt stor vekt er det lagt på presentasjon av fonetiske og morfologiske trekk som gjerne legges til grunn for beskrivelse og inndeling av norske dialekter.

Videre kommer alle de seks verkene inn på sosialt betinget språkvariasjon. Med ett unntak innfører de termen *sosiolekt*, og de fleste tar opp variasjon som henger sammen med alder og brukssituasjon. Fire av de seks verkene omtaler fagspråk, tre behandler slang, mens bare to har med noe om språklige kjønnsforskjeller. Standardtalemål eller normalisert talemål og talemålsnormering er tema i fire verk, mens alle de seks verkene har stoff som gjelder språkholdninger. Det dreier seg da for det meste om holdninger til ulike varieteter av talemålet i byer, først og fremst til østkant- og vestkantvarietetene av språket i Oslo.

I alle verkene finner vi temaer som på ett eller annet vis knytter seg til Norge som flerspråklig samfunn der en ikke ubetydelig del av befolkningen snakker norsk som et andrespråk. Det er likevel bare ett enkelttemne som går igjen i samtlige seks verk, og det er samisk. Den grundigste framstillingen av emnet har S-CD (9A:278 f), som bl.a. gjør rede for de tre hovedvarietetene av samisk i Norge – med ordeksempler, viser samiskens slektskapsforhold gjennom «det uraliske språktreet» og påpeker særtrekk ved ordforrådet i samisk. OED (9:204f) dekker dette temaet nesten like godt. Av andre minoritetsspråk er det kun kvensk som direkte omtales i materialet.²⁷ PEG (9:312) forklarer at kvensk er språket til finske innvandrere i Norge, og opplyser at det skiller seg en del fra finsk slik det blir snakket i Finland.

Også emnet tospråklighet berøres i fem av de undersøkte læreverkene, men ingen av dem bruker termen *tospråklighet* eller diskuterer eksplisitt hva tospråklighet innebærer. I NO 8–10 er det norsk-engelsk tospråklighet i majoritetsbefolkningen det mest dreier seg om: «[E]ngelsk blir tatt mer og mer i

²⁷ Det er tekster på andre språk i flere av bøkene; f.eks. har S-CD (10B:16-17) tekstprøver på flere minoritetsspråk, bl.a. spansk, tyrkisk og arabisk. Bøkene gir likevel ingen informasjon om språkene i disse tilfellene.

bruk i Norge, blant annet som arbeidsspråk i oljebransjen, der mange med norsk som morsmål må snakke og skrive engelsk når de er på arbeid» (NO 10:184). Dette verket er også inne på tospråklighet blant samer (NO 10:193), og det samme er flere av de øvrige verkene. Når det gjelder tospråklighet i de nye minoritetsgruppene, streifes emnet gjerne nærmest *en passant*, slik som i SP&SJ (10:168): «I Norge har vi mange levende språk. Folk som har flyttet hit fra andre land, glemmer ikke morsmålet sitt.»

Et tema som er nært knyttet til tospråklighet, er kodeveksling, og som det framgår av tabellen ovenfor, er emnet «mer enn nevnt» i ett av læreverkene (NO 10:182). Det vil si at termen *kodeveksling* er brukt og forklart. Men det er ikke vekslings mellom norsk og minoritetsspråk det da dreier seg om, men mellom ulike varieteter av norsk. Et annet nærliggende emne i denne sammenhengen er språktap. GS (10:148) har et avsnittet om dette, hvor begrepet blir definert og fenomenet eksemplifisert. Det samme verket har også en relativt grundig behandling av morsmålsbegrepet (GS 8:188, 195). Forfatterne skriver at morsmålet er «det språket vi har lært å snakke hjemme, førstespråket vårt», og de slår kontant fast at morsmålet er «tenkespråket vårt».

Bare to av verkene er inne på at mange innvandrere snakker norsk med en annen aksent enn vi er vant med fra hjemlige varieteter av språket. GS berører fenomenet flere steder uten å kalle det aksent (bl.a. 8:192, 10:147). Forfatterne signaliserer en tolerant holdning overfor slik avvikende uttale: «Ingen norsk dialekt er, saklig sett, fæl, morsom vakker, koselig osv. Mange har likevel sterke meninger om hva som er pent eller stygt talemål. Det er heller ikke unaturlig at en utlending snakker norsk annerledes enn dem som er født her.» NO 8–10 omtaler temaet utenlandsk aksent direkte: «De siste ti årene har vi fått flere utlendinger til Norge. Noen kan snakke norsk som innfødte. Andre snakker norsk med en egen aksent.» (10:186). Overraskende nok innfører NO8–10 termen *etnolekt* som betegnelse på slik utenlandsk aksent. Dette er overraskende fordi denne termen ser ut til å være lite brukt i lingvistisk litteratur. Den finnes f.eks. ikke i kjente innføringsbøker i sosiolingvistik som Spolsky (1998), Trudgill (1983) og Venås (1991), og standardverk om andrespråk og tospråklighet som Baker (1996), Ellis (1997) og Romaine (1995) har den heller ikke med. Når termen iblant forekommer i faglitteraturen, er det med et annet innhold enn tilfellet er i NO 8–10. Den refererer til mer permanente etnisk

baserte varieteter av et språk og ikke fonetiske avvik hos første- og eventuelt andre generasjonsinnvandrere (se f.eks. Asher 1994:392). I norsk sammenheng er det eventuelt innenfor de gamle minoritetsgruppene det kan være utviklet etnolekter. Tove Bull har antydnet at nye norskvarieteter i nordnorske områder med langvarig kontakt mellom norsk og samisk snarere kan kalles etnolekter enn dialekter (Bull 1994, se også Todal 1996). Når det gjelder de nylig innvandrete minoritetene, er det for tidlig å si noe sikkert om etablering av nye varieteter av norsk på etnisk grunnlag.

Ingen av de undersøkte læreverkene introduserer termen og begrepet *andrespråk*, men to av dem er inne på saksforholdet det dreier seg om. NO8–10 omtaler norskinnlæring blant barn i Finnmark som har samisk som morsmål (NO8-10 10:193), mens GS framstiller fenomenet mer generelt, men samtidig mer inngående:

Vi har sagt at talespråket vårt er det språket vi lærte først, det såkalte *morsmålet*. Men noen vokser opp i samfunn der de snakker et annet språk enn det som er morsmålet deres. For å kunne delta i dette samfunnet må de derfor lære det språket som flertallet snakker. Jo mer forskjellig de to språkene er, jo vanskeligere er det å tilegne seg det andre språket. Grammatikken og uttalen i begge språk er med på å påvirke det talemålet som de forsøker å lære. (GS 10:148)

Etter det jeg her har sitert, har GS et lengre parti om *mellomspråk*. Forfatterne begrunner først hvorfor alle som holder på å lære seg norsk, ikke kan sies å ha en dialekt. Hver innlærer utvikler nemlig sin egen måte å snakke på, og slike individuelle språkssystemer er ikke dialekter, men *idiolekter*. *Mellomspråk* forklares så som et fellesord for idiolekter av det slaget det her er tale om, «altså et språk som ligger mellom morsmålet og *målspråket*, det vil si det språket de etter hvert skal lære». Derneft omtales grammatiske og leksikalske avvik i mellomspråket som skyldes overføring fra morsmålet. De siste momentene som er med, er at mellomspråket etter hvert vil nærme seg målspråket, og at læringsresultatet vil bli bedre jo yngre innlæreren er når språktilegnelsen starter.

Læreverket PEG vier relativt mye plass til den påvirkning på norsk fra innvandrerspråk som har vært registrert blant ungdommer i Oslo (PEG 9:313,

10:291). Forfatterne skriver at det i enkelte miljøer hvor norsk ungdom og innvandrerungdom er mye sammen, utvikler seg «et helt nytt språk [sic!], som er en blanding av oslodialekt, slang, enkeltord og uttrykk fra hele verden». I slike miljøer «tilpasser [norsk ungdom] sitt språk til innvandrerungdommen og snakker gebrokkent når de er sammen.» S-CD (10B:165) er også inne på dette temaet når forfatterne i en oppgave stiller spørsmål om «norsk ungdom [forandrer] språket sitt når de møter ungdom som er innvandrere».

Ett av læreverkene berører reseptiv andrespråkskompetanse. Det gjelder SP&SJ, som mener at dialektmangfoldet i Norge ikke byr på særlige problemer for innvandrerne: De lærer seg greit å forstå ulike dialekter (SP&SJ 10:233). Så vidt jeg kjenner til, har vi ingen norsk forskning om dialektforståelse i innvandrerbefolkningen.²⁸ Det er derfor vanskelig å vite hva framstillingen i SP&SJ bygger på her.

Diskusjon

Redegjørelsen jeg nå har gitt for funnene i undersøkelsen av de seks læreverkene, viser klart at nye trekk ved språkforholdene i Norge som følge av innvandring gjennom de siste tiårene, samlet sett er svært lite framtreddende i materialet. Slike temaer har gjennomgående en helt perifer plass sammenliknet med andre og mer tradisjonelle emner knyttet til språklig variasjon i samfunnet vårt. Ikke bare står temaene svakt i bøkene: Hva de forskjellige bøkene trekker fram fra emneområdet, varierer også mye, og utvalget virker noe tilfeldig; det finnes altså ikke noen didaktisk kanon på dette feltet. Dessuten er det iblant åpenbare faglige svakheter ved framstillingen i bøkene: uheldig begrepsbruk, påstander uten forskningsmessig dekning og til dels grove forenklinger. Ett av læreverkene skiller seg klart ut, nemlig GS. Dette verket tar opp flere emner enn de andre bøkene og går gjerne grundigere inn på dem. Dessuten viser det i regelen større faglig stødighet, selv om det også der er eksempler på diskutabile

²⁸ Derimot finnes det pedagogisk materiale for å hjelpe innvandrere til å utvikle evne til å forstå ulike varieteter av norsk (f.eks. Anne Hvenekilde: *Øst og vest i Oslo: lytteøvinger i norsk for utlendinger*. Cappelen 1979).

påstander. Fra forlagshold har jeg imidlertid fått opplyst at GS er relativt lite utbredt i skolen.²⁹

Dette betyr at fagområdene norsk som andrespråk og tospråklighetsforskning så langt i liten grad har greid å gjøre seg gjeldende i de norskbøkene som det store flertallet av ungdomstrinnselevne bruker. Og selv om min studie altså er begrenset til lærebøker, mener jeg det er grunn til å anta at undersøkelsen gir et dekkende bilde av den posisjon disse fagområdene har ikke bare i bøkene elevene skal lese i norskfaget, men i hele norskundervisningen. Forskning bekrefter nemlig noe de fleste vil hevde ut fra egen erfaring med skolen: Lærebøkene styrer langt på vei det som foregår innenfor fagene (se for eksempel Johnsen m.fl. 1999:15). Det er derfor overveiende sannsynlig at ungdomstrinnselever flest får liten hjelp gjennom norskfaget til å skaffe seg kunnskaper om og forståelse for den økende språklige heterogeniteten i samfunnet vårt.

I og for seg er dette ikke særlig overraskende. Den mest nærliggende forklaringen er innretningen av norskplanen i Læreplanverket for den 10-årige grunnskolen (L97) (KUF 1996). I innledningen til denne planen framstår norskfaget som et tydelig profilert morsmålsfag: Det er utformet med tanke på elever som tilhører majoriteten i samfunnet ved at de har norsk som førstespråk, lever med norsk som eneste allmenne hverdagsspråk og får del i den norske felleskulturen gjennom hjemmemiljøet. Vendinger som «djupare innsikt i vår eigen kultur» og «utvikle ein trygg nasjonal identitet» går igjen. Og i «Felles mål for faget» (s. 116) står det at «[O]pplæringa i faget har som mål å styrke elevane som morsmålsbrukarar». Samtidig heter det i innledningen at skolen skal bidra til å «byggje bruere mellom grupper i eit samfunn som har vorte meir internasjonalt og etnisk variert» (s.111). I mål og hovedmoment for de ulike trinnene i grunnskolen finner vi da også innslag som åpenbart er ment å skulle være med å bygge den slags bruere. Lise Iversen Kulbrandstad (2001) omtaler slike innslag som har å gjøre med litteraturdelen av faget. Men formuleringer som gjelder nye varieteter av norsk språk og nye språkbruksmønstre som følge av innvandring til landet de siste tiårene, leter vi forgjeves etter i denne

²⁹ PEG og S-CD skal være klart markedsledende, mens salgstallene for de fire andre verkene oppgis å være relativt beskjedne.

norskplanen. For språkemnenes del har norskfaget i L97 altså en sterk nasjonal og majoritetskulturell innretning. At dette reflekteres i lærebøkene, er noe en måtte forvente.

Spørsmålet vi så må stille, er hvordan det midt på 1990-tallet kunne utformes et norskfag som i så liten grad legger opp til at elevene skal bli informert om fenomener knyttet til nye former for språklig variasjon. På et allment plan kan vi si at forestillingen om Norge som et språklig homogent samfunn – med unntak av samisk – ennå stod sterkt, og at språkforhold i de innvandrete minoritetsgruppene ble betraktet som et så marginalg tema at det ikke fortjente plass i et norskfag som fra før av hadde stor emnetrengsel. I akademisk sammenheng har vi å gjøre med et relativt nytt emneområde som delvis har vært forvaltet av andre miljøer enn de som mest har stått for vedlikehold og utvikling av det faglige grunnlaget for skolens norskfag. I den forbindelsen er det rimelig å peke på den sterke nasjonsbyggende tradisjonen i faget, som nok kan ha bidratt til at en har vært mindre opptatt av språkforholdene i andre grupper enn den etnisk norske. Det forhold at vi siden Mønsterplanen for grunnskolen fra 1987 har hatt et eget norskfag for minoritets elever, er også relevant. De som har stått for utformingen av L97-planen for det ordinære norskfaget, kan ha ansett at emner som har å gjøre med språk og språkbruk i de nye minoritetsgruppene, var noe som vedkom faget norsk som andrespråk for språklige minoriteter.

Går vi til planen for dette faget, vil vi da også finne flere mål og hovedmomenter som nettopp gjelder emner relatert til tospråklighet og nye former for språklig variasjon (KUF 1998). Så dersom de tenkte minoritets elevene Shakeel og Duyen som jeg har brukt i tittelen på artikkelen, blir undervist etter denne norskplanen, vil de forutsetningsvis ikke bare lære om tjukk l og kløyvd infinitiv når timene handler om språklig variasjon i Norge, men også blant annet om andrespråk, tospråklig utvikling og kodeveksling.³⁰ Men dette er fenomener som ikke bare er relevante for minoritets elever. De er en del av den felles norske språkvirkeligheten og bør derfor være noe som *alle* grunnskoleelevene møter i norskundervisningen. De har etter mitt syn en opplagt plass i et tidsmessig allmenndannende norskfag.

³⁰ Dette vil avhenge mye av læreren, for pr. i dag finnes det ikke noe eget læreverk i norsk som andrespråk for ungdomstrinnet.

Litteratur

Asher, R.E. (red.) 1994. *The Encyclopedia of Language and Linguistics*. Oxford: Pergamon Press

Baker, C. 1996. *Foundations of Bilingual Education and Bilingualism*. 2nd Edition. Clevedon: Multilingual Matters

Balto, A. (red.) 1996. *Kunnskap og kompetanse i Sápmi : en samisk skole i emning : forhold fra den samiske utdanningssektoren*. Karasjok : Davvi girji

Berggreen, H. 1991. *Variasjonsmønster i rapportert bruk av vietnamesisk og norsk. En sosiolingvistisk studie av vietnamesiske husstander i Bergen*. Hovedoppgave i nordisk. Universitetet i Bergen

Berggreen, H. & S. Latomaa 1994. Språkbytte og språkbevaring blant vietnamesere i Bergen og Helsinki. I: Boyd m.fl. (red.) 1994

Berggreen, H. & K. Tenfjord 1999. *Andrespråklæring*. Oslo: Ad Notam Gyldendal

Boyd, S. m.fl. (red.) 1994. *Sprogbrug og sprogvalg blant indvandrere i Norden. Bind I: Gruppebeskrivelser*. København: Danmarks lærerhøjskole

Bull, T. 1994. Språkskifte og språkbevaring blant norske kystsamar. I: Kotsinas U.-B. & J. Helgander (utg.) 1994

Ellis, R. 1997. *Second language acquisition*. Oxford : Oxford University Press

Engen, T.O. & L.A. Kulbrandstad 1998. *Tospråklighet og minoritetsundervisning*. Oslo: Ad Notam Gyldendal

Johnsen, E.B. m.fl. 1999. *Lærebokkunnskap. Innføring i sjanger og bruk*. Oslo: Tano Aschehoug

Junttila, J.H. 1988. *Språkval og språkbruk på Skibotn: kven blir forstått av kven?* Universitetet i Tromsø

Junttila, J.H. & P. Andersson 1994. Språkbruk hos finnar i Göteborg og Finnmark. I: Boyd m.fl. (red.) 1994

Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet 1996. *Læreplanverket for den 10-årige grunnskolen*. Oslo: Nasjonalt læremiddelsenter

Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet 1998. *Læreplanverket for den 10-årige grunnskolen. Norsk som andrespråk for språklige minoriteter*. Oslo: Nasjonalt læremiddelsenter

Kommunal- og arbeidsdepartementet 1997. *St meld nr 17 (1996-97) Om innvandring og det flerkulturelle Norge*

Kotsinas U.-B. & J. Helgander (utg.) 1994. *Dialektkontakt, språkkontakt och språkförändring i Norden*. Meddelanden från Institutionen för nordiska språk, Stockholms universitet, MINS 40

Kulbrandstad, Lars Anders 2001: Samfunnsvirkelighet og lærebokvirkelighet – nye former for språkvariasjon i samfunnet og i lærebøkene. S. 67-85. i Selander & Skjelbred (red.) 2001, Elektronisk publisering:
<http://www-bib.hive.no/tekster/hveskrift/notat/2001-08/not8-2001-04.html>

Kulbrandstad, Lise Iversen 2001: Grunnskolefaget norsk og målet om «innblikk i andre kulturar». S. 85-105 i Selander & Skjelbred (red) 2001 Elektronisk publisering:
<http://www-bib.hive.no/tekster/hveskrift/notat/2001-08/not8-2001-05.html>

Romaine, S. 1995: *Bilingualism. Second Edition*. Oxford: Blackwell

Selander S.& D. Skjelbred (red): *Fokus på pedagogiske tekster 3. Fem artikler om vurdering av lærebøker*. Tønsberg, Høgskolen i Vestfold: Notat 8/2001.

Spolsky, B. 1998. *Sociolinguistics*. Oxford: Oxford University Press

Statistisk Sentralbyrå 2000a. *Barn og unge med innvandrerbakgrunn*. Kongsvinger

Statistisk Sentralbyrå 2000b: *Befolkningsstatistikk. Innvandrarbefolkninga. 1. januar 2000.*

URL: <http://www.ssb.no/emner/02/01/10/innvbef/>. [Datert 13. november 2000]

Todal, J. 1996. Interferens, negativ transfer eller etnolekt. Om det norske språket hos tospråklege samisktalende. I: Balto, A. (red.) 1996

Trudgill, P. 1983. *Sociolinguistics. An Introduction to Language and Society.* Rev. ed. Harmondsworth: Penguin Books

Venås, K. 1991. *Mål og miljø. Innføring i sosiolingvistikk eller språksosiologi.* 3. utg. Oslo: Novus

Om artikkelforfatterne

Golden, Anne er førsteamanuensis i norsk som andrespråk ved Institutt for lingvistiske fag, Universitetet i Oslo.

Imerslund, Knut er førsteamanuensis i norsk ved Høgskolen i Hedmark.

Kulbrandstad, Lars Anders er førsteamanuensis i norsk ved Høgskolen i Hedmark.

Larsen, Ann Sylvi var høgskolelektor i norsk ved Høgskolen i Hedmark studieåret 2000-2001. I studieåret 2001 –2002 har hun fødselspermisjon.

Larsen, Roald er høgskolelektor i norsk ved Høgskolen i Tromsø.

Madssen, Kjell-Arild er førsteamanuensis i norsk ved Høgskolen i Volda.

Nordstoga, Sveinung er høgskolelektor i norsk ved Høgskolen i Telemark.

Penne, Sylvi er førsteamanuensis i norsk ved Høgskolen i Oslo.

Skjelbred, Dagrun er førsteamanuensis i norsk ved Høgskolen i Vestfold.

Susegg, Brit Arna er høgskolelektor i norsk ved Høgskolen i Nord-Trøndelag.

Innholdet i konferanserapportens del I:

Lars Sigfred Evensen og Frøydis Hertzberg:

Læringsutbyttet i norsk skriftlig i grunnskolen: KAL-prosjektet

Caroline Liberg, Agnes Edling, Jenny W. Folkeryd og Åsa af Geijerstam:

Analys- och tolkingsramar för elevers möte med skolans textvärldar

Harald Nilsen:

Hva gjør eleven i teksten? Hva gjør læreren?

Margareth Sandvik:

Trettenåringers tekster om politikk

Bjarne Øygarden:

Kvar vart det av stilen? Om skriftlege sjangrar ved avgangsprøva i norsk i grunnskolen 1962 til 1999

Astrid Roe:

OECD PISA 2000 – en ny internasjonal leseundersøkelse

Anne Charlotte Torvatn:

Elever i 8. klasse og læreboka deres. En studie av forholdet mellom tekststruktur og leseforståelse

Lise Iversen Kulbrandstad:

Å bli gode lesere på papir og skjerm – utfordringer i en digital tid.

Alle artiklene i:

Lise Iversen Kulbrandstad og Gunvor Sjølie (red.): På Hamar med norsk. Rapport fra konferansen "Norsk på ungdomstrinnet", 18.-19. januar 2001. Del I: Skrivning og lesing. Høgskolen i Hedmark: *Rapport nr. 11- 2001*.

Oversikt over alle innlegg holdt på konferansen

Danbolt, Anne Marit Vesteraas (Høgskolen i Hedmark):

Skriving i 8A – tekstbinding i fortellinger skrevet av minoritets elever og elever med norsk som morsmål

Engelstad, Arne (Høgskolen i Vestfold):

Interart på ungdomstrinnet

Eritsland, Alf Gunnar (Høgskolen i Oslo):

Respons til tekstar på skjerm

Gjernes, Erna Vibeke (Høgskolen i Hedmark):

Hvordan bruker minoritetsspråklig ungdom og ungdom med norsk bakgrunn litterære tekster i sitt identitetsarbeid?

Golden, Anne (Universitetet i Oslo):

Er metaforiske uttrykk i et andrespråk lette eller vanskelige å forstå? En studie av andrespråkelevers forståelse av metaforer fra lærebøker på ungdomstrinnet

Haanæs, Ingrid Rygg & Peer Harry Bjørkeng (Høgskolen i Sør-Trøndelag):

Den elevaktive skolen. Vurdering og læring på ungdomstrinnet

Hoel, Ane (Høgskolen i Hedmark):

Ibsen¹⁰

Igland, Mari-Ann (Høgskolen i Hedmark):

Tekstutvikling som fellesprosjekt

Imerslund, Knut (Høgskolen i Hedmark):

Hva er en litterær klassiker?

Kulbrandstad, Lars Anders (Høgskolen i Hedmark):

På jakt etter Shakeel og Duyen blant kløyvd infinitiv og tjukk l – om andrespråk og tospråklighet i norskbøker for ungdomstrinnet

Kulbrandstad, Lars Anders (Høgskolen i Hedmark):

Fra ulltråd til hyperlenke. En presentasjon av prosjektet «Hypertekst på ungdomstrinnet»

Kulbrandstad, Lise Iversen (Høgskolen i Hedmark):

Bare øve seg? Om det å bli en god leser på papir og skjerm

Laberg, Steinar (Høgskolen i Hedmark):

Hva er budskapet? Norskfaget for tenåringene – i lys av arbeidsoppgavene i et utvalg populære leseverk

Larsen, Ann Sylvi & Roald Larsen (Høgskolene i Hedmark og Tromsø):

Bruk av lokalt tradisjonsstoff på ungdomstrinnet

Liberg, Caroline (Malmö högskola):

Presentasjon av prosjektet: "Elevs møte med skolans textvärldar"

Liberg, Caroline (Malmö högskola):

Framtidsperspektiver

Losløkk, Ola, Tove Sommervold & Eva-Marie Syversen (Høgskolen i Hedmark):

Litteratur i norskfaget etter L97 – en intervjuundersøkelse av lærere på ungdomstrinnet

Madssen, Kjell Arild (Høgskolen i Volda):

Fag: "innhegning, gjerde, avdelt rom" Om "norskrommet" på ungdomstrinnet i historisk og komparativt perspektiv

Nilsen, Harald (Høgskolen i Nesna):

Hva ser vi? Hva gjør vi? Elevteksters "stemmemangfold" – hva gjør vi med det?

- Nordstoga, Sveinung (Høgskolen i Telemark):
Framstillinga av litteraturhistoria i tre norskverk for ungdomssteget
- Penne, Sylvi (Høgskolen i Oslo):
”Bare bok gjør ingen klok?”
- Roe Astrid, (Universitetet i Oslo):
OECD/PISA-prosjektet ”Reading Literacy”
- Romøren, Rolf (Høgskolen i Agder):
Framtidsperspektiver
- Sandvik, Margareth (Høgskolen i Oslo):
"Nja politikk ... hva er det 'a?" Trettenåringers tekster om politikk
- Skjelbred, Dagrun (Høgskolen i Vestfold):
Valg, vurdering og kvalitetsutvikling av lærebøker og andre læremidler”
- Stauri, Tormod (Høgskolen i Hedmark):
Kor godt meistrar kommande lærarar nynorsk? – Didaktiske refleksjonar kring ei undersøking av nynorskdugleik i eksamenssvar
- Susegg, Brit Arna (Høgskolen i Nord-Trøndelag):
På vei mot en ny litteraturdidaktikk på ungdomstrinnet. Presentasjon av et utviklingsprosjekt - med utgangspunkt i estetisk responsteori
- Torvatn, Anne Charlotte (Høgskolen i Hedmark):
Hvordan virker oppbyggingen av en læreboktekst inn på elevenes forståelse av innholdet i teksten? Erfaringer fra en kasusstudie i 8. klasse
- Tronstad, Ingunn (Spydeberg ungdomsskole, Askim):
Framtidsperspektiver.
- Vagle, Wenche og Lars Sigfred Evensen (NTNU):
NFR/Evaluering av L97: KAL-prosjektet: ”Læringsutbyttet av norsk skriftlig i grunnskolen?”

Øygarden, Bjarne (Høgskolen i Hedmark):

Kvar vart det av stilen? Om sjanger og tema ved avgangsprøva i norsk i grunnskolen 1962 til 1999



Andre rapporter om Norsk på ungdomstrinnet i rapportserien til Høgskolen i Hedmark

Rapport 02-2000: *Unge lesere. Fire artikler* av Lise Iversen Kulbrandstad

Rapport 12-2000: *Lesing på papir og skjerm* av Lise Iversen Kulbrandstad

Rapport 02-2001: *Fra ulltråd til hyperlenke. Rapport fra prosjektet "Hypertekst på ungdomstrinnet"* av Lars Anders Kulbrandstad

Rapport 11-2001: *På Hamar med norsk. Rapport fra forskningskonferansen "Norsk på ungdomstrinnet, 18.-19. januar 2001. Del I: Skrivning og lesing.* Redigert av Lise Iversen Kulbrandstad og Gunvor Sjølie

Rapportene kan bestilles ved henvendelse til høgskolen:

e-post: bibliotek.luh@luh.hihm.no

telefon: 62 51 77 85, evt 62 51 76 06

Mer opplysninger på: <http://www.hihm.no/publikasjon/>