

Kallet til å ville –

en lesning av Hanne Ørstaviks kallet – romanen (2006)

Toril Graff Dahl



Høgskolen i Hedmark

Masteravhandling i kultur- og språkfagenes didaktikk (norsk), LUNA

HØGSKOLEN I HEDMARK

Vår 2009

Kallet til å ville –
en lesning av Hanne Ørstaviks *kallet - romanen* (2006)

*Lå der og så opp.
Våknet, rolig.
Fortsatt i drømmen.
Visste at nå var det bare å
reise seg igjen,
og gå fram dit,
og ut.*

(Hanne Ørstavik)

Forord

Først og fremst vil jeg takke min veileder Tove Brit Haugstveit. Dine faglige og konstruktive tilbakemeldinger har vært uvurderlige, og din menneskelige innsikt og varme har holdt meg oppe når jeg har trengt det. Tusen, tusen takk for alt du har gjort for meg i denne skriveprosessen! Du har lært meg mye!

Jeg vil takke Espen og Jonas for all kjærighet dere har gitt meg disse årene. Det betyr alt! Takk også til mor, søster, venner og alle andre som har støttet meg gjennom denne lange prosessen.

Sist, men ikke minst: Takk til Hanne! Uten dine bøker hadde ikke denne oppgaven vært mulig. Dine tekster stiller stadig nye spørsmål og tvinger meg inn i en prosess som gjør livet mitt mer spennende!

Hamar 21. Juni 2009

Toril Graff Dahl

Innhold

Sammendrag	6
Abstract	7
1.0 Innledning	8
1.1 Problemstilling	9
1.2 Kort om forfatteren	10
1.3 Oppgavens oppbygning	11
2.0 Teori	13
2.1 Moderne tekstteori	13
2.1.1 Metafiksjon	16
2.2 Romanen som metafiksjon	18
2.2.1 Dekonstruksjon som metode	18
2.2.2 Metafiksjonen – postmodernismens litterære uttrykk?	20
2.3 Selvidentitet i det postmoderne samfunn	25
2.3.1 Identitet og selvidentitet	27
2.3.2 Selvbiografien som livsprosjekt	29
3.0 <i>kallet – romanen</i>	31
3.1 Kort presentasjon av <i>kallet-romanen</i>	31
3.2 Kallet som handlingsdrivende element	31
3.3 Metaroman	39
3.3.1 Romanens tomme plasser	47

3.4	Selvidentitet og skriveprosessen	48
3.5	Møtet med den litterære offentlighet	59
4.0	Didaktiske refleksjoner	62
4.1	Innledning	62
4.2	Sentrale trekk ved resepsjonsteorier	63
4.3	Identitet og dannelse	67
4.4	Didaktiske og metodiske refleksjoner	71
4.5	Samtidslitteraturens plass i klasserommet	80
5.0	Avslutning	84
	Litteraturliste	87

Sammendrag

I denne masteroppgaven har jeg tatt utgangspunkt i flere teorier for å belyse forskjellige sider av romanen *kallet – romanen* (2006) av Hanne Ørstavik. Jeg har blant annet brukt teori om metafiksjon utarbeidet av Patricia Waugh og Linda Hutcheon. Waugh ser på metafiksjonen som en viktig del av det postmoderne samfunn, mens Linda Hutcheon mener at metafiksjon er en side av romanens utviklingshistorie og at den alltid har vært til stede. Hun legger også vekt på at intertekstualitet er et trekk ved moderne metafiksjon. Dette perspektivet har jeg lagt vekt på, og derfor har jeg tatt for meg flere at de intertekstuelle referansene som finnes i *kallet – romanen* og satt disse inn i en meningsfylt sammenheng.

kallet – romanen er også en roman hvor selve skrivingen har en sentral rolle. Det er et kjennetegn ved metafiksjon at selve skrivingen og skriveprosessen blir tematisert. Kampen som den navnløse forfatteren fører for å kunne skrive, og forholdet mellom språk, litteratur og identitet står sentralt i romanen.

Jeg har brukt teori av Anthony Giddens i min lesning av *kallet – romanen*. Giddens ser på formingen av selvet som et refleksivt prosjekt. Den senmoderne identiteten er dynamisk og fleksibel. Skrivingen blir en vesentlig del av Fs¹ selvidentitet. Romanen beskriver Fs skrivemotstand når hun forsøker å skrive biografien om farmoren. Denne biografien flettes sammen med Fs egen biografi. Giddens er opptatt av at selvbiografien er en viktig del av individets bygging av sin egen selvidentitet. Dette gjelder også for den navnløse forfatteren i *kallet – romanen*.

Det siste kapittelet i masteravhandlingen dreier seg om didaktiske og metodiske refleksjoner knyttet opp mot litteraturundervisningen. Mye av samtidslitteraturen problematiserer identitet og identitetsdannelse. Slik er det også med romanene til Hanne Ørstavik. Dette er et viktig perspektiv på arbeidet med litteratur i skolen. Man må fokusere på å øke både den kulturelle og den litterære kompetansen til elevene. Samtidslitteraturen kan være et viktig redskap i dette arbeidet.

¹ Jeg har valgt å kalle hovedpersonen i romanen, den navnløse forfatteren, for F

Abstract

In this thesis I have used several theories as a starting point to illuminate different aspects of the novel *kallet – romanen* (2006) by Hanne Ørstavik. I have, for instance, used the theory about metafiction drawn up by Patricia Waugh and Linda Hutcheon. Waugh looks at metafiction as an important part of the post-modern society, while Linda Hutcheon believes metafiction is one side of a novel's developing history and has always been there. She also emphasizes intertextuality as an aspect of modern metafiction. This aspect is also what I have emphasized and I have looked at several of the intertextual references occurring in *kallet – romanen* and placed them in a meaningful context.

kallet – romanen is also a novel in which the writing itself plays a central part. One of the signs of metafiction is when the writing itself and the process of writing becomes a subject. The fight which the nameless author wages against the inability to write, and the relationship between language, literature and identity, is significant.

I have used the theory developed by Anthony Giddens during my reading of *kallet – romanen*. Giddens looks at the shaping of the self as a reflexive project. The late modern identity is dynamic and flexible. The writing becomes an essential part of F's² self identity. The novel describes F's inability to write when she tries to write the biography of her grandmother. This biography is intertwined with F's own biography. Giddens' concern deals with the fact that the autobiography is a central part of the individual's making of a self identity. This is also the case with the nameless author in *kallet – romanen*.

The final chapter of the thesis concerns educational and methodical thoughts attached to the teaching of literature. A great deal of contemporary literature concerns identity and the forming of an identity; this is also the case when it comes to Hanne Ørstavik's novels. It is an important perspective to focus on when working with literature in school. One has to focus on increasing the pupils' cultural competence as well as their literary competence. The literature of today may be an important tool in this work.

² F is my name on the nameless author in the novel

1.0 Innledning

I min masteravhandling har jeg valgt å gjøre en lesning av Hanne Ørstaviks roman, *kallet -romanen*. Det er flere grunner til dette valget. Helt siden jeg leste Ørstaviks roman *Kjærlighet* for mange år siden, har hennes romaner hatt en helt spesiell plass i mitt ”litterære hjerte”. Med et tilsynelatende enkelt språk tar hun meg med inn i romanene sine, men det stopper ikke der. Språket, som det kommer til uttrykk ved hjelp av tegn og mellomrom, skaper også en annen verden. Et sted hvor jeg blir en del av romanen fordi det er umulig å lese den uten å gå inn i det rommet som romanen skaper. Slik blir romanen virkelighet, og det er skriften som etablerer denne virkeligheten. ”Det handler om at teksten er et rom, sier jeg. Språket er steder. Men de finnes ikke før du går inn i det.” (Ørstavik, 2006:38).

kallet – romanen er en roman som på mange måter er en slags metaroman om kunst, liv og erkjennelse. Den sier noe om hva det er å ville noe i sitt eget liv, om valg og tilfeldigheter, og hva det er som bestemmer hvordan livet blir. Den sier også noe om identitet og identitetsdannelse. I tillegg kan den leses som en roman som reflekterer over sin egen tilblivelse, en metaroman som eksplisitt inviterer leseren inn i teksten for å skape sammenheng og mening.

Det som karakteriserer denne romanen, er ikke en handling som driver romanen framover, men mer en tilstand som ved første øyekast kan synes fragmentert og tilsynelatende meningsløs. Ved nærmere lesning vil man imidlertid oppdage at det som synes å være løse tråder, i bunn og grunn blir et nettverk av veier og tanker som henger sammen. Jeg er enig med Henning Gärtner når han sier at ”denne romanen blir et vitnesbyrd om at litteraturen – når den føles ekte – gir oss et sted hvor vi kan være til. Og jeg liker meg best der hvor ingenting er avklart, der hvor alt er åpent, i mellomrommene” (Gärtner, 2006).

Identitetsproblematikk er et tema som går igjen i litteraturen, og det kan også være et tema i annen kunst. Kunsten blir et uttrykk for identitet, men ikke nødvendigvis kunstnerens identitet, samtidig som mottakeren ofte blir bevisst sider av sin egen identitet gjennom kunstverket. Jeg vil likevel hevde at den moderne norske samtidslitteraturen speiler en form for moderne identitetsforståelse som er annerledes enn den som eksisterte i det før-moderne

samfunn. Identitetsbegrepet i senmoderniteten representerer noe åpent og uferdig, en prosess som pågår kontinuerlig.

1.1 Problemstilling

I min lesning av *kallet - romanen* vil jeg ta utgangspunkt i tre ulike teoretiske innfallsvinkler som alle kaster lys over romanen fra ulike perspektiver. Jeg vil bruke teorier om metafiksjonalitet. Metafiksjonelle litterære tekster inneholder minst to perspektiver. De både undersøker de fundamentale strukturene i narrativ fiksjon og utforsker samtidig den mulige fiksjonaliteten i den verden som er utenfor den litterære fiksjonsteksten.

Videre vil jeg studere romanen i lys av moderne tekstteorier med vekt på dekonstruksjon som metode fordi dekonstruksjon er en "lesestrategi" som åpner teksten og blottlegger kompleksiteten og motsetningene i den. Jeg vil også bruke teorier utviklet av den britiske sosiologen Anthony Giddens fordi disse teoriene presenterer begreper og beskriver prosesser som danner forståelse av det Giddens kaller utviklingen av det senmoderne menneskets selvidentitet.

Sentrale forskningsspørsmål er:

- Hvordan framstilles forholdet mellom fiksjon, metafiksjon og det biografiske i romanen, og hva slags syn på tekst og tekstforståelse kan man lese ut av dette forholdet?
- I hvilken grad og på hvilke måter er romanen en framstilling av det senmoderne menneskets vilkår?
- Hvilke didaktiske refleksjoner kan man gjøre seg i lys av det synet på tekst og tekstforståelse som denne masteravhandlingen bygger på?

1.2 Kort om forfatteren

Hanne Ørstavik er født i 1969 i Finnmark. Hun debuterte i 1994 med romanen *Hakk*. Hun har senere utgitt romanene *Entropi* (1995), *Kjærlighet* (1997), *Like sant som jeg er virkelig* (1999), *Tiden det tar* (2000), *Uke 43* (2002) og *Presten* (2004). *kallet – romanen* (2006) er hennes åttende roman. I 2007 kom *I morgen skal det være åpent for alle*, et lesestykke og i 2008 utgav hun *Der alt er klart*. Denne boka er et samarbeidsprosjekt mellom billedkunstneren Pierre Duba og Hanne Ørstavik og har blitt kalt "[r]apport fra isødet". Boka ble til etter et opphold på Svalbard 2004 og handler om tap. I tillegg har hun gjendiktet *Overskuddet-fabrikken* av Leslie Kaplan (1998).

Høsten 2008 kom artikkelsamlingen *Åpninger. Lesninger i Hanne Ørstaviks forfatterskap*. Denne artikkelsamlingen inneholder nærlesninger av enkeltverk og diskusjoner omkring hennes forfatterskap og synliggjør forfatterskapets plass i en europeisk romantradisjon.

Ørstavik har mottatt flere litterære priser for sitt forfatterskap. Hun har fått Tanum kunststipend (1998), P2-lytternes romanpris (1999), Sult-prisen (1999), Oktober-prisen (2000), Amalie Skram-prisen (2002), Dobloug-prisen (2002), Klassekampens litteraturpris (2004), Brageprisen (2004) og Aschehougprisen (2007). Forfatterskapet hennes har utviklet seg fra en eksperimentell språk- og tilstandsbeskrivende minimalisme til en prosa som omhandler følelsesliv, kommunikasjon, problematiske familierelasjoner og identitetsproblematikk.

Hanne Ørstavik regnes som en av våre mest spennende forfattere. Skrivemåten hennes er både stilsikker og formbevisst, og hun evner på en helt særegen måte å begeistre, fengsle og ryste sine lesere. Hun bruker et enkelt og klart språk, og motivene hennes er hverdagslige og lett gjenkjennelige. Romanene hennes viser fram det moderne menneskets situasjon og omhandler identitetsproblematikk, mellommenneskelige relasjoner og enkeltmenneskers plass i samfunnet. Romanene hennes kan slik sett sees på som narrasjoner over det senmoderne menneskets situasjon. *kallet – romanen* er et godt eksempel på dette.

Hanne Ørstavik er en forfatter som ikke er redd for å stå fram med sine synspunkter i media. Det er heller ikke vanlig at det utgis en artikkelsamling som omhandler et såpass ungt

forfatterskap, derfor er *Åpninger* ganske enestående i sitt slag. I februar 2009 kom Inger Østenstad med en doktoravhandling om Dag Solstad. Hun konkluderte med at det ikke er de skjønnlitterære tekstene som har gjort Solstad stor, men snarere god markedsføring og hans evne til å debattere og bli debattert i media. Selv om Ørstavik også lar sin stemme høres i media, vil jeg si at en forskjell mellom henne og Solstad, er at hun ikke går inn for å promotere bøkene sine, snarere tvert imot. Hennes opptreden i media er ofte provoserende, og man får ikke inntrykk av at hun står fram for sin egen del, men for saken. Ørstavik sier selv at skrivingen er en undersøkelse.

Jeg vil finne ut. Jeg skriver om det jeg ikke vet. Det handler mest om at jeg må ta imot. Slippe det til. Denne boken har ikke latt seg presse. Den har overrasket meg med hvor den går. Jeg er blitt en annen enn det jeg var ved bokens begynnelse.(...) Det viktigste har vært å stille spørsmål. De åpner opp der det fra før er trangt. Og trangt er det for mange av oss i det vi står i, enten vi er misjonærer, hustruer eller døtre. Jeg vil gjerne sprengte forestillingen av hva det vil si å være god og snill. Jeg opplever at mitt eget rom er blitt større. Det er i spørsmålene det er bevegelse, ikke i svarene (Gilberg, 2006).

Dette perspektivet vil jeg ta med meg inn i arbeidet med *kallet - romanen*. Jeg vil komme inn på skrivingen som en vei til erkjennelse og som et viktig bidrag i identitetsprosessen. Teori rundt romanen som metafiksjon vil også være et interessant bidrag i dette arbeidet.

1.3 Oppgavens oppbygning

Kapittel 2 er denne avhandlingens teoridel. Her vil jeg gjøre greie for begreper jeg mener kan være sentrale i lesninger av romanen, begreper som kan åpne romanen og utdype forståelsen av den. Anthony Giddens begreper om senmodernitet og menneskets situasjon i senmoderniteten vil være sentrale. Det senmoderne samfunnet er et begrep som er viktig i min lesning, og jeg vil utdype min forståelse av dette begrepet. I den sammenhengen trekker jeg inn teoretikere som Giddens teorier bygger på, blant andre Zygmunt Bauman. Bauman er opptatt av den ”nye” moderniteten som står i skarp kontrast til den ”gamle” som blir beskrevet som stillestående og fast. I sin bok *Flytende modernitet* (2006) belyser han mange sider ved dagens samfunn, og det er analytiske begreper i Baumans blikk på samfunnet som kan åpne opp for interessante perspektiver i lesninger av *kallet-romanen*.

Romanen legger føringer for postmodernistiske og metafiksjonelle lesninger. Derfor vil begreper som er utviklet innen postmoderne litteraturteori stå sentralt som litterære tilnæringsmetoder. Jeg bruker dekonstruksjonsbegrepet med utgangspunkt i Jacques Derridas terminologi. Videre anvender jeg begreper fra litteraturteoretikere som har undersøkt romansjangeren som metafiksjon og studert forholdet mellom metafiksjon og den virkeligheten som ligger utenfor fiksjonen, som for eksempel historisk-biografiske forhold, noe som er særlig relevant i *kallet-romanen*.

Kapittel 3 er oppgavens hoveddel. I dette kapitlet blir *kallet-romanen* kort presentert før jeg undersøker romanen ved hjelp av teorier og sentrale begreper i kapittel 2.

Kapittel 4 tar for seg didaktiske refleksjoner rundt *kallet – romanen* og samtidslitteratur generelt, og kapittel 5 er en oppsummering av masteravhandlingen min.

2.0 Teori

2.1 Moderne tekstteori

Innenfor nykritisk litteraturteori var oppfatningen at en tekst hadde en eneste sann betydning. Det var ikke noe misforhold mellom signifikanten (selve uttrykket) på den ene sida, og signifikatet (betydningen)³ på den andre. I arbeidet med tekst og tolkning var hovedhensikten å komme fram til den ene sanne tolkningen av teksten. Denne oppfatningen endres utover på 1900-tallet fordi lingvistikken gir oss ny kunnskap om signifikanten. Den viser oss at tegnet ikke er fast og stabilt. Dette synet, at skriften ikke er presis, men upålitelig og i stadig forskyvning, er grunnlaget for den litteraturteoretiske retningen som kalles dekonstruksjon.

Strukturalistene hadde vært opptatt av å finne fram til et strukturerende skjelett som de mente bandt teksten sammen. På 1970-tallet ble strukturalismen utsatt for sterk kritikk, og Barthes og andre hadde endret oppfatning og kritiserte nå strukturalistene. Poststrukturalistene med Roland Barthes og Jacques Derrida i spissen var ikke interessert i å finne én struktur i teksten, men ville tvert imot følge tekstens spill i mange retninger. Oppfatningen deres var at tegnet ikke var fast og stabilt, men at det tvert imot kunne ha flere betydninger. Ut fra sammenhengen det står i, kan et ord ha mange forskjellige betydninger. Det enkelte tegn sees på som helt løsrevet fra enhver fast og stabil mening. Alle språk tegn forklares ved hjelp av andre språk tegn. Tolkningen blir derfor en nærmest endeløs rekke av betydninger som stadig flykter unna en endelig stadfesting av meningen. Teksten ble betraktet som et supertegn som ikke kan ha en endelig betydning.

Tekstbegrepet endrer seg på bakgrunn av dette. Vi får et nytt og utvidet tekstbegrep. Det var ikke lenger bare den skrevne teksten som ble karakterisert som en tekst, men et bilde, en film, en plakat og en samtale ble også sett på som en tekst. Teksten ble ikke lenger betraktet som et ferdig produkt, men som produktivitet. ”Det vil ikke si at den er produktet av et arbeid, men selve scenen for en produksjon der tekstprodusenten og leseren møtes: Teksten arbeider, uansett når eller fra hvilken side man gir seg i kast med den, selv som skrevet slutter den ikke

³ ”Det klassiske tegnet er en lukket enhet som derved stanser betydningen og hindrer den i å vibrere, splitte seg opp og komme på avveie. Slik er det også med den klassiske tekst, som lukker verket, lenker det til bokstaven og legger det tett inntil signifikatet” (Barthes, 1991:71).

å arbeide, å holde i gang en produksjonsprosess” (Barthes, 1991:75). En tekst finnes ikke som noe permanent, men produseres på nytt hver gang den leses.

Bachtin var den første som satte spørsmålstegn ved den tradisjonelle kommunikasjonsmodellen: Sender – medium – mottaker. Han mente at teksten tvert imot er gjenstand for en samtale mellom forfatteren og leseren.

En innebörd röjer sina djup sedan den mött och sammenträffat med en annan, främmande, innebörd: mellan dem inleds en *dialog*, som övervinner slutenheten och ensidigheten i dessa innebörder, i dessa kulturer. Till den främmande kulturen ställer vi nye frågor som den inte ställt sig själv, i den söker vi svar på våra frågor och den främmande kulturen svarar genom att öppna nya sidor hos sig själv för oss, nya meningsdjup. Utan att ha *sina egna* frågor är det omöjligt att nå en skapande förståelse av någonting annat och främmande. (...) Vid ett sådant dialogisk möte mellan två kulturer smälter de inte samman och blandas inte, var och en bevarar sin enhet och sin *öppna* helhet, men de berikas ömsesidigt (Bachtin, 1991:13).

Bachtin mener også at leseren har flere stemmer og at disse er både bevisste og ubevisste. Slik blir teksten et polysemisk rom med flere mulige betydninger. Disse betydningene krysser hverandre og jo mer man jobber med en tekst, jo flere mulige ”tråder” løser teksten seg opp i.⁴ Dette tekstsynet får stor betydning for tekstforståelsen. I tolkningen kan man ikke lenger lete etter verkets mening, men man må lete etter tekstens muligheter.

Det fins ingen instans ”utenfor teksten” som kan avgjøre tekstens innhold. Ikke heller i teksten fins noen privilegert stabil og dermed meningsgivende instans. I stedet er det forskjellen, forskyvningen, gjentakelsen, erstatningen som skaper mening (Melberg, 1993:72).

På bakgrunn av disse tankene om hva en tekst er, ble dekonstruksjon som litterær metode utviklet på 1970 og 80-tallet. Jeg vil komme nærmere inn på dekonstruksjon som metode under pkt. 2.2.1.

Leseren får på bakgrunn av disse teoriene en annen rolle i tolkingsarbeidet enn tidligere. Mens leseren før var på jakt etter temaet eller meningen med teksten, må han nå lese på en annen måte ved å forsøke å avdekke mulighetene i teksten. Lesningen blir slik sett det avgjørende og leseren blir medskaper av teksten.

⁴ (...) på samma gång som ingenting existerar utanför texten, finnes det aldrig heller någon egentlig texthelhet (som skulle leda tillbaka til en ursprungleg indre ordning, en helhet där komplementära element försonades under den föreställande modellens faderlige blick); man bör frigöra texten båda från dess yttre bild och från dess helhetsbild (Barthes, 1975:12).

En retning som nettopp legger avgjørende vekt på leseren, er kommunikasjonsmodeller som er mottakerstyrt, slik at fokus dreier fra forfatteren mot leseren. Disse teoriene kalles resepsjonsteorier og har hatt stor betydning innenfor litteraturforskningen de siste tiårene. Nykritikkens tanker om at det finnes én intensjon i teksten som lar seg avlese, problematiseres innenfor den leserorienterte forskningen. Resepsjonsforskningen består i hovedsak av to retninger: Den tyske *Rezeptionsästhetik* med Hans Robert Jauss og Wolfgang Iser som sentrale skikkelser, og den anglo-amerikanske *Reader-response-theory* representert ved blant andre Stanley Fish og Norman Holland.

Stanley Fish gikk så langt som å hevde at tekst i seg selv er "tom" (Sørensen, 2001:75). Den finnes kun gjennom fortolkningen. Det er leseren som aktualiserer og bestemmer tolkningen av den: "(...) the reader's response is not *to* the meaning; it *is* meaning (...)" (Fish, 1980:3). Han mente likevel at forfatteren har hatt en mening med teksten, men fordi teksten er frigjort fra forfatteren er det ikke mulig å finne fram til denne ene meningen. Når teksten leses, blir den til gjennom tolkningen som leseren tillegger teksten, sier Fish. Fish var veldig opptatt av tolkningsfellesskapet, det vil si lesing av teksten i et sosialt perspektiv. Han hevdet at det fins konvensjonelle oppfatninger av hvordan tekster skal leses og disse determinerer lesningen. Det fins med andre ord tillærte meninger om hvordan en møter teksten. Leserens er derfor ikke en fri individuell bevissthet, men er underlagt en kollektiv forståelse (Davidsen, 2003:191). Fish står likevel ikke for en total tolkningsrelativisme og poengterer at alle tolkninger er ikke like gode, det finnes for eksempel mer og mindre kompetente lesere. Fish understreker at tekster alltid leses innen sosiale grupper og at disse er avgjørende for tolkningen.

Den som muligens har hatt størst innflytelse på resepsjonsforskningen er Wolfgang Iser. Han er en av dem som har argumentert sterkt mot nykritikkens tekstsyn ved å peke på at tekstens mening aldri kan reduseres til én setning alle lesere kan være enig om. Iser sier at når leseren skal tolke en tekst, så finnes det ikke nok informasjon i selve teksten til at leseren kan klare å skape et meningsfylt helhetsbilde, dette fenomenet kaller Iser *Leerstelle*, på engelsk *blanks* eller *gaps* – på norsk *tomme plasser*. Disse tomme plassene eller ubestemthetene er likevel ingen mangel ved teksten.

(...) at ubestemtheden skal ses i forhold til den enkelte læsers konkrete forventninger, og at læsningen derfor er uttrykk for en form for kommunikasjon mellom tekst og læser, hvor læseren dynamisk skifter forståelse i løpet av læsningen, fordi de midlertidige konkretiseringer hele tiden har mulighet for at skape tomme pladser andre steder i teksten. Ubestemtheden i en tekst bliver dermed kun gjort bestemt,

hvis den har en funksjonel betydning for læserens forståelse. De fleste ubestemtheder bliver aldrig æstetisk relevante og derfor overset (Steffensen, 2005:313).

Leserens egen skapende aktivitet får avgjørende betydning for tolkningen og forståelsen av en tekst. Det er nettopp leserens blikk som forbinder tekstens deler på en slik måte at de tomme plassene gis mening. I denne prosessen blir visse deler av teksten fokusert, mens andre deler blir skjøvet i bakgrunnen. Iser foreslår også at man språklig klargjør dette ved å skille mellom begrepet ”tekst”, som er det materielle, papir og bokstaver, og ”verk”, som er den betydningen som leseren er med på å utforme.

Iser legger vekt på det som ikke er gitt eksplisitt i teksten, nettopp dette usagte, fraværet av noe, som leseren skal fylle:

Om man ser berget kan man naturligvis inte längre föreställa seg det, och därför förutsätter utmålningsakten dess frånvaro. På liknande sätt kan vi, i en litterär text, bara föreställa oss saker som inte finns där; den skrivna delen av teksten ger oss kunnskapen, men det är den oskrivna delen som ger oss möjlighet att utmåla ting. I själva verket är det så att uten dessa element av obestämthet, textens luckor, skulle vi inte kunna använda vår fantasi (Iser, 1993:328).

Teksten blir på denne måten ikke en fast størrelse. Leseren bruker sine egne erfaringer der og da i meningsskapingen, og slik sett varierer tolkningen ikke bare fra leser til leser, men også ved den enkelte lesers repeterte lesninger.

2.1.1 Metafiksjon

Postmodernismen som skjønnlitterær trend og litteraturteoretisk retning, kom til Norge på 1980-tallet og utover på 1990-tallet. Denne retningen satte sitt preg på både store deler av den nye norske litteraturen, på litteraturens betydning og på litteraturdidaktikken ved universitetene. Flere norske forfattere bringer fram de nye perspektivene gjennom å eksperimentere med litterær struktur og fortelleformer i tekstene sine. Jan Kjærstad og Kjartan Fløgstad er to av forfatterene som skrev eksperimentelle postmodernistiske romaner i Norge på 1980-tallet. Per Thomas Andersen sier at ”[i] Fløgstads bok [*Det 7. klima. Salim Mahmood i Media Thule* (1986)]⁵ møter vi ikke karakterer, men ulike elementer fra ulike medier hentet ut av sin sammenheng og satt sammen i en tekst der språket forfaller til ordspill, blødmer og interne assosiasjoner, (...)” (Andersen, 2001:553). Andre forfattere

⁵ Min tilføyelse

skriver mer allegorisk. Felles for alle er imidlertid at de eksperimenterer mye og ikke lenger er så opptatt av politiske standpunkt og problemstillinger, men at de skriver om selve diktningen per se. Den kunsten som i stor grad er opptatt av å kommentere sitt eget uttrykk, blir gjerne definert som postmoderne fordi metaperspektivet er et av trekkene ved det postmoderne.

Den postmoderne litteraturen ”tematiserer seg selv som fiksjon ved å reflektere over sin egen tilblivelse og sin egen status som litteratur” (Lothe, Refsum & Solberg, 1997:154). Slik oppstår metafiksjonen eller metaromanen. Man skal imidlertid være klar over at benevnelsen postmoderne metafiksjon er et sekkebegrep som inneholder mange forskjellige skrivemåter og uttrykksformer. Slik sett vil det være nytteløst og meningsløst å prøve å nærme seg denne litteraturen med et rigid form- eller innholdskrav. Patricia Waugh er opptatt av at metafiksjonen må kunne sees på som et spill, en lek:

The metacommentary provided by self-conscious fiction carries the more or less explicit message: ‘this is make-believe’ or ‘this is play’. The most important feature shared by fiction and play is the construction of an alternative reality by manipulating the relation between a set of signs (whether linguistic or non-linguistic) as ‘message’ and the context or frame of that message (Waugh, 1984:35).

Her hjemme har blant annet Hans H. Skei tatt utgangspunkt i dette perspektivet når han har tatt for seg mange postmoderne tekster. Han mener at disse er et resultat av lek og spill på litterære lekeplasser. Han sier at hvis det er slik at vi alle spiller forskjellige spill, så vil kanskje metafiksjonen forsøke å finne ut hvordan vi spiller virkeligheten vår, for så deretter å vise dette i teksten, i romanen først og fremst. Det er imidlertid viktig at både ”lek og spill må (...) foregå innenfor visse rammer, (...) når det gjelder hvor langt leken kan trekkes uten at tekstene blir utilgjengelige” (Skei, 1995:45). Man må likevel være klar over at det også finnes eksempler på at denne leken har blitt drevet mot tilstander hvor man nærmer seg et sammenbrudd, ofte for å vise hvordan hele tilværelsen og systemet bryter sammen. Denne formen for tekstspill kan komme inn under Isers begrep illinx. Det står for et spill der teksten blir preget av karnevalisering og anarki, og der det tekstlige spillet er en undergraving av våre forventninger om helheter og koherensopplevelse (Maagerø & Tønnesen, 1999:35).

2.2 Romanen som metafiksjon

”Selv om metafiksjon er et aspekt ved diktningen som form snarere enn en sjanger, brukes begrepet likevel oftest om romanen” (Lothe, Refsum & Solberg, 1997:154). De metafiktive romanene inneholder flere perspektiver og flere diskurser. De har både en fortellende fiksjonsdiskurs og en metareflekterende diskurs som tematiserer selve dannelsen av romanen. Metafiksjonen stiller spørsmålstegn ved sin egen status som kunstverk ved å problematisere forholdet mellom fiksjon og virkelighet (Andersen, 2001:555).

Intertekstualitet i likhet med parodi er også ofte fremtredende i metafiksjonelle tekster. ”Det betyr også at bruken av andre tekster – via henvisninger, allusjoner, eller mer intrikat intertekstuell avhengighet – er et spennende område innen metafiksjons-litteraturen” (Skei, 1995:17).

For enkelte teoretikere, for eksempel Patricia Waugh, er metafiksjonen et postmodernistisk fenomen, mens andre, blant annet Linda Hutcheon, mener at metafiksjon er et konstituerende trekk ved hele romantradisjonen. Disse forskjellige synene på metafiksjon vil jeg utdype nærmere i kap. 2.2.2

2.2.1 Dekonstruksjon som metode

En følge av endringene i synet på hva en tekst er, er at det kreves helt andre metoder for tekstanalyse enn de som tidligere var rådende. Betydningen, eller tolkningen, av en tekst ble tidligere betraktet som en egenskap ved selve teksten. Slik er det ikke lenger. Nå blir betydningen av teksten avhengig av leserens erfaringer.

Jacques Derrida (1930-2004) var en jødisk-fransk filosof som står sentralt i utviklingen av dekonstruksjon som litterær metode. Derrida var selv kritisk til begrepet dekonstruksjon når det ble brukt i bestemt form. Han sier at den som tror han har tilegnet seg dekonstruksjon i entall, har tatt feil. Selve ordet betyr nedbryting, opplysning og avstrukturering (Dahlerup, 1991:5). Det som er viktig, er vissheten om at det ikke finnes en helhetlig mening og at man

må jobbe for å avdekke det flertydige. Det er nettopp motsetningene og paradoksene som er med på å gi teksten mening (Melberg, 1993:72).

Derrida mener at språket har en egenskap ved seg som gjør at det alltid vil utsette og motsette seg en endelig mening. Han går derfor videre enn Saussure når han hevder at forholdet mellom det betegnende og det betegnede ikke ligger fast. Derrida viser hvordan det betegnende og det betegnede kan skifte plass, strukturen er flytende og ikke fast. Alle språklige tegn blir forklart med andre tegn, og slik vil det fortsette i det uendelige.

Brudd – begivenheten eller gjennomslaget som jeg hentydet til innledningsvis, fant kanskje sted i det øyeblikk strukturens strukturalitet må ha begynt å bli tenkt, det vil si repetert, og derfor sa jeg at gjennomslaget var en repetisjon i alle dette ordets betydninger. (...) Det må antagelig ha vært da at man begynte å tenke at det ikke fantes noe sentrum, at sentrum ikke kunne tenkes i form av noe nær-værende, at sentrum ikke hadde noe naturlig sted, at det ikke var noe bestemt sted, men en funksjon, et slags ikke-sted der substitusjoner av tegn spilles ut i det uendelige. I samme øyeblikk trenger språket inn overalt i hele det problematiske feltet; i samme øyeblikk, i fravær av sentrum eller opprinnelse, blir alt diskurs – forutsatt at vi har en felles forståelse av dette ordet – altså system der det sentrale, opprinnelige eller transcendentale signifikat aldri er absolutt nærværende utenfor et system av forskjeller. Fraværet av transcendentalt signifikat utvider betydningens felt og spill i det uendelige (Derrida, 2006:18f).

Det finnes ikke noe siste og absolutte ledd fordi alle ledd alltid markerer seg ved å være forskjellige fra andre ledd. Derrida konstruerer et nytt fransk ord: "différance", som ikke skal ha samme innhold som det vanlige franske ordet différence, men er "en sammenblanding af adjektivene different (forskellig) og différé (udsat, opsat, udskudt). (...) Med det nye ord markerer Derrida, at intet system er endelig, at der ikke findes noget sidste absolut led" (Dahlerup, 1991:34). Derrida problematiserer på denne måten strukturalismen og tanken om at det finnes en kjerne, en struktur og noe som er fast og uforanderlig.

Tekstene lever videre fordi de blir tolket på nytt og på nytt. Nærlesing av teksten blir viktig dersom man arbeider med en tekst ut fra en slik tilnærming. Dekonstruksjon som teori, er med på å vise hvordan en tekst kan åpne seg og avdekke noen av tekstens mulige lesninger. Ved å arbeide med teksten oppdager man hvordan tolkningene endrer seg avhengig av leseren, tid og rom. Leseren tillegges stor betydning for forståelsen av en tekst også hos Derrida. Det er imidlertid viktig å legge merke til at i samsvar med Iser's teori om lesningen av en tekst, vil en dekonstruktiv leser slik Derrida beskriver ham, aldri komme fram til en uttømmende analyse av teksten. Leseren vil heller aldri kunne komme utenom at teksten er kompleks og full av motsetninger. Det er disse motsetningene dekonstruksjon som "lesestrategi" kan hjelpe til med å finne.

Utgangspunktet for analysen er at leseren påviser hvor strukturen bryter sammen og deretter arbeider videre med å konstruere nye sammenhenger. Slik sett er strukturalismen en forutsetning for dekonstruksjonistisk lesning. Man må først finne strukturene, før man kan bryte dem ned og bygge dem opp igjen (Dahlerup, 1991:38). Dahlerup hevder også at gjennomslagskraften til Derridas dekonstruksjon henger sammen med at han åpner opp for synspunkter som mange har delt, uten at de har formulert det så tydelig og bevisst (Dahlerup, 1991:39). I undersøkelsen av *kallet – romanen* kommer jeg til å bruke Derridas teorier om motsetninger, forskyvninger og utsetting som strategier for å skape mening.

2.2.2 Metafiksjonen – postmodernismens litterære uttrykk?

Selve begrepet *metafiksjon* ble brukt første gang av William H. Gass. Han var en amerikansk forfatter og tekstkommentator da han i 1970 byttet ut begrepet antiroman med metafiksjon, selv om han la vekt på at en antiroman ikke nødvendigvis kan karakteriseres som en metafiksjon. En metafiksjon er direkte og som oftest åpent opptatt av selve skapingen av fiksjonen. Når selve tekstproduksjonen er hovedsak, snakker vi om metafiksjon. (Skei, 1995:14) De senere årene har det kommet flere bøker og artikler om metafiksjon. Det er imidlertid to teoretikere som skiller seg ut fra mengden, Patricia Waugh og Linda Hutcheon. De har klart å systematisere mye av tankene innenfor dette mangesidige området.

Patricia Waugh's bok *Metafiction: The Theory and Practice of Self-Conscious Fiction* (1984), regnes som ett av hovedverkene innenfor området metafiksjon. Jeg vil derfor gi en kortfattet presentasjon av hovedpunktene i dette verket. Waugh definerer metafiksjon på denne måten:

Metafiction is a term given to fictional writing which self-consciously draws attention to its status as an artefact in order to post questions about the relationship between fiction and reality. In providing a critique of their own methods of construction, such writings not only examine the fundamental structures of narrative fiction, they also explore the possible fictionality of the world outside the literary fictional text (Waugh, 1984:2).

Hva er det så som kjennetegner de forskjellige forfatterne som skriver metafiksjonell litteratur? Jo, at de undersøker fiksjonen gjennom praksis, det vil si gjennom å skrive fiksjon. Denne skrivingen forklarer også den mulige fiksjonen i verden utenfor teksten. Waugh sier likevel at fiksjonsteksten i beste fall, bare kan representere diskursene om eller omkring denne verden. Den som ser, forandrer alltid den han ser, slik at det blir umulig å beskrive en objektiv

verden (Skei, 1995:39). Waugh setter også opp en uformell liste over mulige kjennetegn ved metafiksjonen:

(...) a celebration of the power of the creative imagination together with an uncertainty about the validity of its representations; an extreme self-consciousness about language, literary form and the act of writing fictions; a pervasive insecurity about the relationship of fiction to reality; a parodic, playful, excessive or deceptively naïve style of writing (Waugh, 1984:2).

Av disse momentene er parodien, brukt for å avsløre, et hovedprinsipp. Waugh bruker begrepet 'to lay bare', det vil si å avdekke, å avsløre. Det som skal avdekkes kan være vaner, konvensjoner og tradisjoner. Flere av disse momentene kjennetegner Hanne Ørstaviks skriving. Hun utforsker blant annet både språket, den litterære formen og selve skriveprosessen i tillegg til at hun setter fokus på tradisjonelle samfunnsmessige forventninger. Dette vil jeg komme tilbake til i kapittel 3.

Waugh bruker blant annet Saussures begreper signifikat og signifikant og definisjonen til lingvisten L. Hjelmslev når hun forklarer metafiksjonen: [a] metalanguage is a language that functions as a signifier to *another language*, and this other language thus becomes its signified (Waugh, 1984:4). Metafiksjonen viser til andre fiksjoner og ikke den virkelige verden utenfor. Hun sier videre at "the 'other' language may be either the registers of everyday discourse or, more usually, the 'language' of the literary system itself, including the conventions of the novel as a whole or particular forms of that genre" (Waugh, 1984:4). Metafiksjonen er på denne måten en tendens eller en funksjon i romanen som form, mener Waugh. Hun går så langt som å si at: "By studying metafiction, one is, in effect, studying that which gives the novel its identity" (Waugh, 1984:5). Jeg forstår dette slik at Waugh med dette mener at ved å studere metafiksjonelle elementer, studerer vi systemet av virkemidler som avdekker kjernen ved litteraturen, litteraturens egentlige vesen. Virkemidler som brudd og parodi vil være sentrale her. Waugh bruker også Bakhtins begreper polyfoni og dialog når hun uttaler: "Metafiksjonen jubler over at romanen må eller bør være dialogisk, viser det klart, setter stemmer og diskurser opp mot hverandre, lever i konfliktområdet mellom språk, stemmer og stilnivåer" (sitert etter Skei, 1995:40). Waugh omtaler skillet mellom fiksjonen og kommentaren slik:

In other words, the lowest common denominator of metafiction is simultaneously to create a fiction and to make a statement about the creation of that fiction. The two processes are held together in a formal tension which breaks down the distinctions between 'creation' and 'criticism' and merges them into the concepts of 'interpretation' and 'deconstruction' (Waugh, 1984:6).

Et hovedanliggende i *Metafiction* er å vise at de nye romanformene er helt nødvendig for å redde en genre i krise. Waugh sier at det tradisjonelle romanprosjektet, med plot, karakter, autoritet og synsvinkel "has been transformed into a quest for fictionality" (Waugh, 1984:10). Det er likevel ikke slik at skriveingen blir helt omskapt. Noe av det gjenkjennelige og velkjente fra den tradisjonelle fiksjonsskrivingen må fortsatt være der for at leseren skal kunne gripe og forstå teksten og for at teksten skal kunne gjenskape og undergrave tradisjonelle konvensjoner. Skei sier derfor at "metafiksjon har sin styrke i *innovasjon og familiaritet*" (Skei, 1995:41). Dette gjelder også *kallet – romanen*.

Waugh er opptatt av de strukturer som vi ordner vår virkelighet etter, eller sagt på en annen måte: rammene for vår persipering. Skei tar utgangspunkt i Goffmans bok om rammeanalyse når han definerer ramme som "en konstruksjon eller en etablert orden eller plan, et system som ligger under som støtte eller substruktur for noe (hva som helst) (...) Metaromanen spør: Hva er en ramme, hvilken ramme skiller virkeligheten fra fiksjonen?" (Skei, 1995:41f). Metafiksjonen blir derfor et rammebrudd som står i kontrast til det familiære, men som likevel ikke er mer nyskapende enn at konvensjonene kan gjenkjennes, slik at bruddet trer tydelig fram. En effektiv måte å vise rammene, de litterære konvensjonene på, er jo nettopp å vise når de svikter eller bryter sammen.

Slik nærmer vi oss en beskrivelse av et hovedprinsipp i moderne metaromaner: ikke bare blandingen mellom et forholdsvis tradisjonelt realistisk nivå og konvensjonsbruddet gjennom det som blir lagt bart/avslørt; men metafiksjon som *en veksling mellom ramme og rammebrudd – mellom det å konstruere en illusjon via en ikke-synlig ramme og det å ødelegge illusjonen ved hele tiden å vise grepene/rammen. Denne vekslingen viser at metafiksjonens metode i hovedsak er dekonstruktiv* (Skei, 1995:43).

Metafiksjonen kan altså sees som et rammebrudd. Spill og lek er også representert i mye av den postmoderne metalitteraturen. Metaromanen sier fra at den er lek, på lissom. Patricia Waugh er opptatt av dette og slår fast at "[t]he metacommentary provided by self-conscious fiction carries the more or less explicit message: 'this is make-believe' or 'this is play'" (Waugh, 1984:35). Selv om leken er selvstendig, har den en betydning i den virkelige verden. Skei sier at "metafiksjonen utforsker fiksjonsreglene. Hvis vi alle spiller våre virkeligheter, søker kanskje metafiksjonen å utforske *hvordan*, og så vise det i tekstene?" (Skei, 1995:44). Dette gir leseren en helt spesiell situasjon i lesningen av denne type litteratur. Leseren må gjøre sine valg blant roller og forskjellige virkeligheter, blant forskjellige åpninger og sluttversjoner og blant ulike fremstillinger av forskjellige hendelser. Dette åpner opp for flere

mulige lesninger og en større grad av lesermedvirkning, men kan samtidig også gjøre lesningen særdeles krevende og til tider forvirrende.

”En hovedoppgave for Waugh er å undersøke moderne metafiksjonsprosa i forhold til forandringer i måten virkeligheten blir overført til oss på (konstruert) ved å vise til kulturteori og praksis også utenfor den strengt litterære kanon” (Skei, 1995:41). Waugh mener at hvis metafiksjonen tas alvorlig og vurderes positivt, må den ses i forhold til en selvbevissthet/selvopptatthet som viser seg mer og mer i kulturen rundt oss som et hele. Slik sett ser Waugh metafiksjonen som en viktig og representativ del av en strømning i dagens postmoderne samfunn.

En annen som er opptatt av metafiksjonen, men som har en annen tilnærming til denne litteraturen, er Linda Hutcheon. Hennes bok *Narcissistic Narrative: The Metafictional Paradox (1986)* kan i følge Skei brukes både til en klargjøring og til en utvidelse av begreper og forståelsesmåter hos Patricia Waugh. Skei sier at ”hennes [Hutcheons]⁶ forståelse av metafiksjonsdiktningen er nøye knyttet til tradisjonell oppfatning av hva som ligger i begrepene *mimesis*⁷ og realisme – begrep som hun går til kraftig angrep på” (Skei, 1995:47).

Hutcheon skiller mellom ”*mimesis of product and mimesis of process*” og mener at i spennet mellom disse to ligger noe av det nye i metafiksjonsdiktningen. Dette forstår jeg slik at hun legger vekt på at realismen så på romanen som en produkt-mimesis uten å trekke inn prosessen, selve lesningen. Hutcheon legger vekt på leserens rolle i prosessen og sier at ”[t]he reader is, then, a function implicit in the text, an element of the narrative situation. No specific real person is meant; the reader has only a diegetic identity and an active diegetic role to play” (Hutcheon, 1986:139). Leseren får en helt ny rolle som medskaper av teksten, og Hutcheon mener at kunnskapen om metafiksjon vil gi oss en annerledes lesning av fortidens verker. Hun sier også at ”[t]he reader of fiction is *always* an actively mediating presence; the text’s reality is established by his response and reconstituted by his active participation. (...) All texts are to some extent “scriptable,” that is, produced rather than consumed by the reader” (Hutcheon, 1986:141). Dette perspektivet på leseren korresponderer med nyere

⁶ Min tilføyelse

⁷ ”Mimesis betyr imitasjon. Stammer fra Platon hvor mimesis vil si å fremstille fortellingen (“diegesis”) på et mimetisk vis. Enhver kunstner etterligner et objekt som kan sanses. Sanseobjektet er derimot kun reelt eller virkelig i den grad det avspeiler en idé. Kunsten kommer derfor i et dobbelt distanseforhold til det samme ved at kunsten etterligner en etterligning” (Mimesis, s.a.).

reader-response teorier og med de resepsjonsetetiske teorier som særlig Wolfgang Iser er eksponent for. Dette perspektivet som er sentralt innenfor nyere postmoderne litteraturteori har jeg gjort nærmere rede for i kap. 2.1.

Det er stor forskjell på hvordan Waugh og Hutcheon vektlegger postmoderniteten. Waugh ser på metafiksjonen som en viktig del av en selvbevisst strømning i dagens kultur i forhold til verden og den postmoderne situasjonen. Linda Hutcheon derimot nektet til å begynne med å bruke begrepet postmodernisme i sitt verk *Narcisistic Narrative: The Metafictional Paradox* (1986)⁸ Hun arbeider også med verk fra samme periode som Waugh, men hevder” at metafiksjon eller narsissistisk litteratur er en side ved romanens utviklingshistorie fra Cervantes og fremover” (Skei, 1995:47). Hun legger videre vekt på at hele romantradisjonen er narsissistisk fordi ”mimemis inneholder alltid diegesis; dvs. at etterligningen også har med at det etterlignes, fortellingen har med at det fortelles” (Skei, 1995:47). På den måten vil litteraturen tematisere og debattere seg selv, og dette er jo noe av kjernen til den postmoderne metafiksjonsdiktningen.

Linda Hutcheon innfører et begrep som hun kaller historiografisk metafiksjon. Hun sier at postmoderne teori utfordrer det gamle skillet mellom historie og fiksjon, ”recent critical readings of both history and fiction have focused more on what the two modes of writing share than on how they differ” (Hutcheon, 1988:105). Hun hevder også at historiografisk metafiksjon er en type postmoderne roman som i likhet med historisk fiksjon og narrativ historie ikke kan unngå å forholde seg til statusen til faktaopplysningene.

Historiographic metafiction suggests a distinction between ”events” and ”facts” that is one shared by many historians (...) for documents become signs of events which the historian transmutes into facts (...) As in historiographic metafiction, the lesson here is that the past once existed, but that our historical knowledge of it is semiotically transmitted (Hutcheon, 1988:122).

Dette er et interessant perspektiv i lesningen av *kallet-romanen*. Noe av det som er mest i øyenfallende med denne romanen er jo nettopp vekslingen mellom nåtid og fortid, mellom fiksjon og det som umiddelbart oppfattes som sannhet.

Et annet karakteristisk trekk ved mye av den postmoderne litteraturen er at den ikke er opptatt av de store fortellingene, men tvert imot er opptatt av enkeltmenneskets tilværelse i et

⁸ Hun går siden tilbake på dette og allerede i 1988 utgir hun verket *A poetics of Postmodernism, History, Theory, Fiction*

samfunn som er preget av stadige skiftninger. Enkeltmennesket beskrives ikke lenger som et ”autonomt menneske” som har en enhetlig identitet, tvert imot: ”[t]he decentred or postmodern self involves the subject in shifting, fragmented and multiple identities. Persons are composed not of one but of several, sometimes contradictory, identities” (Barker, 2000:224). En som har beskrevet identitet i det postmoderne samfunn, er briten Anthony Giddens.

2.3 Selvidentitet i det postmoderne samfunn

Anthony Giddens er særlig kjent for sine teorier om modernitet og identitet. Han sier at modernitet må forstås på et institusjonelt nivå, og at de endringene som det moderne samfunnet fører med seg griper rett inn i menneskets liv. Disse endringene vil da også påvirke de sosiale relasjonene og det enkelte menneskets liv og identitet. Giddens hevder at ”modernitet” kan forstås noenlunde ensbetydende med ”den industrialiserte verden”. I bøkene *The Consequence of Modernity* (1990) og *Modernity and Self-Identity* (1991) utvikler han en analyse av moderniteten og av en spesialvariant som han kaller senmodernitet eller høy-modernitet. Den kjennetegnes først og fremst ved ekstrem dynamikk og dyptgående og hurtige endringer. Han ser den nye moderniteten som en videreføring og intensivering av prosesser som alltid har vært en del av det moderne samfunnet. Hans perspektiv er at den vestlige verden er preget av en sterk individualisering. Han tenker seg at ethvert individ har en unik karakter og unike muligheter som det senmoderne mennesket mener det har rett til å leve ut. Dette er tanker som var helt fraværende i det førmoderne samfunnet. I dette samfunnet var det fellesskapet, familien og den kollektive identiteten som var viktig. Individet var viktig, men ikke individet i seg selv for sin egen del. Individet hadde en viktig funksjon som bidragsyter til familien og det fellesskapet som var knyttet rundt familien og nærmiljøet.

Anthony Giddens hevder i sin bok *Modernitet og selvidentitet* at ”den sen-moderne verden – den verden, jeg har benævnt høy-modernitet – er apokalyptisk. Ikke fordi den nødvendigvis fører lige lukt ind i ulykken, men fordi den introducerer risici, som tidligere generationer ikke var nødt til at se i øjnene” (Giddens, 1996:13). *Modernitet og selvidentitet* tar for seg sammenhengen mellom de globale institusjonelle forandringene i senmoderniteten og hvordan disse endringene viser seg for det enkelte mennesket og påvirker bevisstheten,

selvoppfatningen og identitetsforestillingene. Den personlige meningsløshet, følelsen av at livet ikke har noe verdifullt å tilby, er en mental tilstand som kan prege mennesket under senmoderniteten. Denne følelsen blir normalt holdt tilbake fordi daglige rutiner og fundamental tillit opprettholder den ontologiske sikkerhet. Foruroligende spørsmål blir på denne måten uskadeliggjort av hverdagslivets kontrollerende rutiner. Dersom disse rutinene brytes eller endres vil det skape uro for den enkelte og en følelse av usikkerhet og meningsløshet kan oppstå. Fundamental tillit blir helt sentralt i opprettholdelsen av følelsen av et meningsfullt liv.

Ifølge Giddens er formingen av selvet et refleksivt prosjekt, hvor selvet ikke bare ensidig utsettes for påvirkning, men også bidrar til endring og påvirkning av samfunnet både lokalt og globalt. Selvet skapes refleksivt med den institusjonelle kontekst som det eksisterer i, midt i et virvar av muligheter og tilbud. Derfor dannes selvet midt i et kaos av tillit og risiko. Verden oppfattes som motsetningsfylt og fragmentert, og dette virker sterkt inn på dannelsen av et selv som ikke er konsistent, men skifter med tid og sted. Det stilles store krav til det senmoderne mennesket, krav om evne til dynamiske endringer og fleksibilitet, anses som positive verdier, mens rutiner blir sett på som negativt. Giddens teorier om selvet og det senmoderne gir relevante perspektiver på lesninger av *kallet - romanen*, noe jeg vil ta for meg i kapittel 3.

Grunnleggende tillit er viktig når det gjelder konstruksjon av selvet. Denne tilliten kan sammenlignes med den grunnleggende tilliten som oppstår mellom et spedbarn og dets omsorgsperson og er fundamentalt viktig for en sunn og hel utvikling av selvet.

I denne henseende er tillid av fundamental betydning for det "belyttende hylster", som skærmer selvet, når det kommer i berøring med hverdagens virkelighet. Den "udelukker" potensielle hendelser, som – i fald individet skulle spekulere seriøst over dem – ville medføre handlingslammelse eller overvældelse. (Giddens, 1996:12).

Giddens sier at det er to måter individet kan holde potensielle farer ute fra bevisstheten på. Hans begrep "to bracket" betyr at man "sætter parentes om noget" (Giddens, 1996:12). Det kan forstås slik at man på en måte isolerer den potensielle faren slik at man ikke lar seg forstyrre av den. For dagens mennesker er det helt nødvendig å være i besittelse av en evne til å gjøre nettopp dette. Giddens opererer også med et annet uttrykk "to bracket out" (Giddens, 1996:12). Det vil si at man utelukker fra bevisstheten forhold som er særlig

forstyrrende. Inntrykkene og farene er så mange og så overveldende at det er helt umulig å forholde seg til alt som skjer rundt seg.

2.3.1 Identitet og selvidentitet

Tradisjonelt ble identiteten i det før-moderne samfunnet betraktet som en fast størrelse. Man ble født inn i en familie, inn i en sosial setting og i et lokalmiljø. Det var små muligheter for å endre på dette bildet. Det moderne samfunnet endrer på dette. Menneskets rolle i samfunnet blir mer fleksibel, og mennesket gis en valgfrihet i forhold til sitt eget liv, og dermed endres synet på identitet. Zygmunt Bauman bruker begrepet "flytende modernitet" når han skal karakterisere dagens samfunn. "Dette er noen av grunnene til å vurdere "fluiditet" eller "det å være flytende" som passende metaforer når vi forsøker å forstå nåtidens natur, som på mange måter er en *ny* fase i modernitetens historie" (Bauman, 2006:13). Det som er flytende er særs bevegelig og ustadig, og det er også dette som er typisk for dagens moderne samfunn. Det er et samfunn i konstant endring, hvor faste rammer og fastlåste gamle mønstre er borte. Dette kjennetegner også dagens mennesker. Det moderne mennesket har multiple identiteter som ikke er faste, men skiftende. Identiteten preges av dette:

I en slik verden har bekymringer om identiteten tendens til å få en helt ny betydning:

"Ironiens tidsalder" forsvant og ble erstattet av "det glamorøses tidsalder", hvor utseendet er blitt opphøyet til den eneste virkelighet (...). Slik beveger moderniteten seg gjennom en periode med et "autentisk" selv til en periode med et "ironisk" selv, til en samtidskultur med noe som kunne kalles et "assosiativt" selv – en vedvarende "oppløsning" av båndet mellom en "indre" sjel og en "ytre" form for sosiale relasjoner. Således er identiteter kontinuerlige svingninger (...).⁹

Slik ser den nåværende tilstand ut når den blir lagt under kulturanalytikernes mikroskop. Bildet av en offentlig produsert inautentisitet kan være sant; argumentene som støtter opp om denne sannheten, er overveldende. Men det er ikke hvor sant bildet er, som bestemmer virkningen av "oppriktighetsforestillingerne"; det er hvordan den konstruerte behovet for å bygge, og bygge om identiteten "føles", hvordan den oppfattes fra "innsiden", hvordan den "gjennomleves", som spiller noen rolle.(...) Forbrukerens valg er blitt en verdi i seg selv; aktiviteten "å velge" betyr mer enn det som velges, og situasjonene blir skrytt opp i været eller kritisert, nydt eller mislikt, avhengig av hvilke valgmuligheter som er utstilt (Bauman, 2006:110).

Erik H. Erikson forklarer identitet som "individets opplevelse af sig selv som en bestemt person i en social sammenheng og i en historisk kontinuitet (dvs. sammenheng gjennom hele

⁹ Bauman har hentet dette fra Harvie Ferguson: "Glamour and the end of irony, *The Hedgehog Review*, høst 1999, s. 10-16.

livet)” (sitert etter Jerlang, 1993:66). Identitet blir i dette perspektivet ikke en helt fast størrelse som i det før-moderne samfunnet, men den oppfattes som en midlertidig stabil beskrivelse av selvet, som individet følelsesmessig kan identifisere. Giddens går enda lenger enn dette når han innfører begrepet selvidentitet som en beskrivelse av identiteten i det postmoderne samfunnet.

Giddens forklarer selvidentiteten som ”selvet, som det oppfattes refleksivt av individet på bagrund av vedkommendes biografi” (Giddens, 1996:280). Selvidentiteten er altså ikke en samling trekk som det enkelte individ innehar, et trekk ved individet. Selvidentitet er noe som individet er bevisst på, og som ”rutinemæssigt må skabes og opretholdes i individets refleksive aktiviteter” (Giddens, 1996:68). Den moderne identiteten er åpen og fleksibel.

En stabil følelse av selvidentitet innebærer at man føler seg ontologisk sikker, ifølge Giddens. Å føle seg ontologisk sikker vil si ”at man på et ubevidst plan og et praktisk bevidsthedsnivå har ”svarene” på de fundamentale eksistensielle spørsmål, som alt menneskelig liv på en eller annen måte stiller” (Giddens, 1996:62). Giddens viser videre til Søren Kierkegaard som sier at å være ontologisk bevisst rett og slett vil si at man er, at man eksisterer og at man er bevisst sin egen eksistens. Dette kjennetegner det autentiske mennesket som er ekte og trygg på sin egen plass og rolle og i relasjon til samfunnet rundt seg. De eksistensielle spørsmålene som Giddens viser til handler også i alt vesentlig om det å være til, relasjonen mellom den ytre verden og det menneskelige liv, bevissthet om døden, og som Giddens sier det, ”bevidstheden om, at ikke-væren er en del av ens egen væren” (Giddens, 1996:64). Dette forstår jeg slik at man ikke kan være bevisst sin egen eksistens dersom man ikke samtidig erkjenner at alt liv tar slutt, at døden eksisterer og er en viktig del av livet. I tillegg er ens egen tilværelse og eksistens en del av et større hele hvor man må forholde seg til den verden man lever i og de mennesker man omgir seg med.

Forholdet mellom sjel eller psyke og kropp er sentralt i vår tids diskusjon om identitet. Sosiologer og psykologer hevder at kroppen har større betydning for vår identitet enn man tidligere trodde. Per Thomas Andersen skriver følgende om dette: ”Det har vært brukt begreper som ”homo decorans” – det dekorerte/dekorerende mennesket – som et uttrykk for 1980-tallets postmoderne menneskebilde” (Andersen, 2003:17). Kroppen blir et uttrykk for hvem vi er og hvordan vi vil at andre skal oppfatte oss. Kroppen blir piercet, tatovert, slanket og er gjenstand for plastisk kirurgi i et forsøk på å få oss til å framstå for oss selv og andre på

en bestemt måte. Ønsket om kontroll og beherskelse er et trekk ved det senmoderne mennesket, også kontroll over kroppen. Det kan gi seg uttrykk i spiseforstyrrelser eller treningsnarkomani. Det motsatte er overdreven vektøkning fordi man mister kontrollen med matinntaket. Forfatterne sier de ”skriver med kroppen”, ... Litteraturteoretikerne skriver store verk om dette. Ett eksempel er *Body Work, objects of desire in modern narrative*, som Peter Brooks skrev i 1993. Dette ønsket om kontroll viser at mennesket er preget av usikkerhet og at det ikke lenger er noe som framstår som helhetlig, ekte og opprinnelig.

Giddens bygger på andre teoretikere når han utvikler sine tanker omkring selvet. Når det gjelder selvidentitet forklares den best når man sammenligner med individer som har en forstyrret/ødelagt selvfølelse. R. D. Laing hevder at det ontologisk usikre individ kan mangle en stabil følelse av biografisk kontinuitet. Han trekker fram flere trekk som er typisk for denne tilstanden. Individet klarer ikke å skape en varig forestilling om å være i live, og opplever også, i følge Laing, at det har en manglende evne til å opprettholde et beskyttende hylster som vern mot farer. Dette vil gi individet angst. Laing hevder også at mennesker som ikke har en viss grad av det han kaller kjærlig selvrespekt vil føle seg moralsk tomme (Laing, 1970:95-98). Det enkelte menneskets oppfatning av sin egen biografi blir derfor et viktig element i identitetsbyggingen.

2.3.2 Selvbiografien som livsprosjekt

Ethvert individ skaper en biografi om seg selv. En forestilling om hvordan vi er blitt som vi er og hvor vi kommer fra er helt nødvendig for å kunne forstå/ha en følelse av hvem vi er.

En persons identitet skal verken findes i adfærd eller i andres reaktioner – uanset hvor viktige disse er – men i evnen til at *holde en særlig fortælling i gang*. Individets biografi kan ikke være fuldstændig fiktiv, hvis hun skal kunne opretholde en regelmæssig interaktion med andre i den daglige verden. Den må kontinuerlig integrere begivenheder, som finder sted i den ydre verden, og selektivt anbringe dem i den fortsatte ”historie” om selvet (Giddens, 1996:70).

Når Giddens skal karakterisere det han kaller selvets refleksive prosjekt bruker han biografibegrepet. ”Selvets refleksive prosjekt består i å opprettholde sammenhengende, men konstant reviderte *biografiske fortellinger*” (Andersen, 2003:25). Giddens hevder også at disse fortellingene ikke kan være fullstendig fiktive, men dersom personen skal ha samkvem med andre mennesker må fortellingen hele tiden være åpen for å integrere hendelser som

finner sted i den ytre verden. Giddens sier at viktige hendelser i en persons liv, traumer og dramatiske hendelser, kan bli en del av selvet dersom personen klarer å integrere opplevelsene i sin selvfortelling. Dette kan medføre at vi blir nødt til å revidere vårt syn på historien, fortiden og fremtiden for å klare å gå videre i livet med en sammenhengende selvfortelling, men dette er vi i stand til, mener Giddens. Narrasjonene rundt oss, blant annet i form av litteratur, er også identitetsskapere, og slik speiles selvidentitetens prosesser gjennom litteraturen og setter ord på disse prosessene.

3.0 *kallet – romanen*

3.1 Kort presentasjon av *kallet - romanen*

kallet – romanen handler om en forfatter som ikke klarer å skrive en roman. Hovedpersonen, en navnløse forfatter, vil skrive en roman om farmoren som fikk et kall til å bli misjonær i Kina på 1920-tallet. Farmoren ble aldri misjonær, men ble misjonærkone og fikk mange barn.

Historien om farmoren nekter å ta form. I skriveprosessen, der historien om farmoren er utgangspunktet, tar beretningen sine egne veier og blir til en historie om det å skrive, om forfatterrollen, om forholdet til familien, om litteraturens plass i samfunnet, i academia og i media og om den navnløse forfatterens eget liv.

3.2 Kallet som handlingsdrivende element

kallet – romanen er en roman hvor selve kallet er sentralt. Hva ligger i dette begrepet? Hva er et kall, og hva slags kall er det romanen er opptatt av? Et kall kan være noe som kommer til en person "utenfra". Det vil si at noe/noen kaller noen til å utføre et oppdrag eller en gjerning. Man får assosiasjonen til Bibelen som har mange eksempler på at noen blir kallet. Gud kaller Abraham og gir ham beskjed om hva han skal gjøre. "Dra bort fra ditt land og din slekt og din fars hus til det landet som jeg vil vise deg" (1.Mos. 12,1). Her hører vi om et kall som kommer fra Herren selv, og som mer eller mindre blir et diktat for Abrahams liv og gjerning. Misjonsbefalingen er et annet eksempel på at mennesker blir kallet av Gud.

Da trådte Jesus fram og talte til dem: "Meg er gitt all makt i himmel og på jord. Gå derfor ut og gjør alle folkeslag til disipler, idet dere døper dem til Faderens og Sønnens og den Hellige Ånds navn og lærer dem å holde alt det jeg har befalt dere. Og se, jeg er med dere alle dager inntil verdens ende" (Matt. 28.18-20).

Dette kallet til tjeneste er det som ligger til grunn for all kristen misjonsvirksomhet. Det er dette som fører til at farmoren til den navnløse forfatteren en dag får et kallsbrev.

Jeg betænker mig ikke paa at sige, at den hvem Herren har kaldet, han kan ikke uden Sjæleskade lukke sin Mund." Det var sånn hun kjente det, alt det som var, som var inni henne, inni kroppen hennes, inni

selve vevet hennes, beina som gikk, inni hendene, det var det som lå der under huden i ansiktet og sprenge og fylte (Ørstavik, 2006:83).

Misjonærkallet som farmoren får i form av dette kallsbrevet, gir henne nok litt blandede følelser. ”Hun er glad, men hun kjenner det ikke. Hun kjenner bare sterkt, er ikke trist eller glad, bare dette, at det er sterkt, samme hva. Alt sammen. Så mye av det!” (Ørstavik, 2006:84). Dette kan forstås som at kallet har stor kraft, at det ikke er til å komme utenom, men at det ikke gir en ubetinget glede.

Hun ville at hvert skritt skulle være sånn, i bønn, at for hver gang hun satte foten ned, så var det ikke for henne den gikk, men for Herren. Det ble en rytme av det, hun hadde begynt med det for lenge siden, nå klang den i henne bare hun begynte å gå: Ikke-for-min-skyld-men-for-din-Ikke-for-min-vilje-men-for-din (Ørstavik, 2006:85).

Farmoren går som om hvert skritt er en del av en bønn. Denne bønnen minner om den som Jesus ba da han i Getsemane ba om å få slippe det som ventet ham. ”Min Far! Er det mulig, så la dette beger gå meg forbi. Men ikke som jeg vil, bare som du vil” (Matt.26,39).

Føler farmoren kallet som et ork, som et offer, noe hun egentlig ikke ønsker? Er det derfor hun ikke ender som misjonær, men blir husmor og får ni egne barn? Farmoren er klar over at hun må velge. At hun selv har en valgmulighet og stilles overfor et dilemma. Valget står egentlig mellom misjonskallet og morskallet, og disse står i motsetning til hverandre og kan ikke forenes:

Eller hun visste, at det var delt. At hun måtte velge. Og det var ikke mulig med begge. Det var delt, i misjonskall og morskall. Og at hun sto den morgenen og var tom fordi hun ikke kunne kjenne. Fordi å kjenne var å vite hva hun ville. Og hun hadde jo villet bli misjonær (Ørstavik, 2006:157).

Det er liten tvil om at farmoren føler et sterkt kall. Et kall som oppleves som det kommer utenfra. Men et kall kan også oppstå i individet selv og være en indre drivkraft mot bestemte handlinger. Er det dette kallet som farmoren lengter etter når hun sier at hun ikke kan kjenne noe? Savner hun et kall som kommer innenfra, som blir en drivkraft og som gjør valg overflødig? Et slikt kall kan være en indre trang, en livsoppgave. Et kall som ikke er påført gjennom andres vilje, men tvert imot er en overbevisning som kommer fra personen selv. Blir morskallet et slikt kall, en indre drivkraft som kommer fra farmoren selv og dermed blir en motsetning til misjonskallet, eller blir også dette kallet påført henne?

For hun måtte velge. Det var enten eller. Ikke på papiret, det at hun var kallet sto ved, kallsbrevet, ordinasjonen, det var ikke det. Men i dagene, i livet. For det var alt det andre Gud hadde skapt dem til, kvinnene. Husmødre. Hustru. Mor. For det lå i kroppene deres, den loven lå i kroppen, helt åpenbar. Og

skulle de så ikke følge den. Var ikke den av Gud, den også. Den, framfor noen. Davids ætt, mer folkerik enn sandkornene i ørkenen, stjernene på nattehimmelen. Noen måtte jo gjøre det, føde dem, og passe og mate og trøste dem, barna, for at loven skulle skje, for at Guds rike skulle bli virkelig (Ørstavik, 2006:154f).

Dette sitatet kan tolkes som om morskallet ikke er noe villet. Morskallet som farmoren fikk, kan ut fra dette sitatet også være et kall som kommer til henne som en forventning fordi hun er kvinne, og fordi hun derved må ta sitt ansvar som kvinne, nettopp ved å være hustru og mor. Dette tematiseres flere steder i romanen. Det virker som om den navnløse forfatteren¹⁰ undersøker sine egne valg gjennom å gå inn i farmorens liv og hennes valg. Farmoren har hele livet gjort det som var forventet av henne.

Bli forfatter? Maler? Det fantes ikke som mulige alternativ. Lærerinne? Men hun må jo ha villet noe mer, farmor, villet enda lenger enn ned til kateteret på skolehuset nedi bakken. Men hva? Det som fantes var Bibelen og bedehuset og misjonsbladet. Der sto det om Kina. Og Gå derfor ut og gjør alle folkeslag. For meg er gitt all makt. Og se, jeg er med dere alle dager til verden ende.

Å få lene sin vilje inn mot en annen, og sterkere. Å la sin lille vilje renne sammen med den andre tunge, som er så stor. Å la den andre viljen fylle deg helt så det blir din vilje, så det ikke er noen forskjell mer, så du ikke finnes mer, så den andre viljen blir din, blir deg, blir alt i deg, alt.

Og så er det flere viljer som er sterke og tunge og som hun kan lene seg mot, men hun kan ikke følge begge. Hun må velge. Å virke som misjonær eller gifte seg med farfar og få barn. Hun ber. I dette må hun la seg lede (Ørstavik, 2006:155f).

Farmoren legger sine valg i Guds hender. Hun ser seg selv som klart underlegen og liten i forhold til Herren. Hennes egen vilje og egne valg blir også underkastet Guds vilje som hun fylles av og blir i. Hva så med Fs vilje, hennes valg? Hun vakler i forhold til morsrollen og selv om hun blir mor, er det tydelig at dette valget er problematisk. ”Men jeg hadde ikke villet. Jeg hadde aldri vært opptatt av barn, hadde aldri trillet rundt på naboens unger (...) Og så traff jeg S. og sa jeg ville ikke ha barn, nei, sa jeg, det vil jeg ikke” (Ørstavik, 2006:136). F ombestemmer seg, og de får Marte. Det blir imidlertid ikke flere barn fordi F ikke vil ha flere. Hun problematiserer dette og anklager mannen sin for at han ikke kan være sterkere i viljen sin. Han fremstilles som svak og dette overlater ansvaret for valgene til F. ”Jeg kunne bli rasende på ham fordi han ikke ville. Fordi han ikke hadde en vilje som var sterkere enn min, så jeg slapp. Slapp å ville hele tiden” (Ørstavik, 2006:137). Vi ser av disse sitatene at undersøkelsen av kallet og hva kallet står for, er et handlingsdrivende element. Romanen stiller spørsmål om hva som er drivkraften bak det som benevnes som kall. I hvilken grad er

¹⁰ Heretter i denne avhandlingen velger jeg å kalle hovedpersonen i romanen, den navnløse forfatteren, for F

kall en livsnødvendighet? I hvilken grad er kall forventningspress? I hvilken grad er kallet villet, i hvilken grad er kallet tvang?

Formingen av selvet kan, som jeg tidligere har vært inne på, betraktes som et refleksivt prosjekt. Individet er selv ansvarlig for dette prosjektet, og valgene det foretar seg, påvirker selvidentiteten. ”Vi er ikke, hvad vi er, men hva vi gjør os selv til”(Giddens, 1996:94).

Giddens problematiserer her at identiteten ikke er en fast størrelse, noe vi er født med. Dette gir individet muligheter, men også begrensninger. Muligheter fordi identiteten ikke er determinert, og begrensninger fordi det er opp til individet selv å ta ansvar for utviklingen av sin egen identitet, gjennom valg. Når farmoren ikke klarer å bestemme seg for hva hun vil gjøre, så kan dette sees som et uttrykk for en svak selvidentitet uten en grunnleggende følelse av trygghet og tillit.

Valg og konsekvensene av disse er et gjennomgående tema i *kallet – romanen*. F problematiserer dette ved mange anledninger. Hun kommenterer valgene som hun selv og resten av familien hennes, har stått overfor.

Det hadde vel ikke trengt å være så galt, at han sa det, flykte fra virkeligheten. Men det var måten det ble sagt på, hva det innebar. Det var hånen i stemmen som sa det. Og det at det pekte på det som lå under der igjen, det spørsmålet alt pekte mot, egentlig. Om hvem du er. Hvem du vil være. Det gjaldt mamma, og det gjaldt oss også, barna. Meg. For vi har et valg. Hvem vi velger å være.

Og det er du som har ansvaret, og det gjelder alle ting. Valget gjelder alle ting, det viser seg overalt, trenger seg inn overalt, langt inn i kroppen trenger det seg og blir kroppen, det er ingen avstand mer, jeg må velge og det er ikke noe valg, for jeg vil jo ikke være i hånen og da må jeg velge det andre, det rette. Det eneste mulige. Det pappa vil. Og ikke bare gjøre det, men bli det. Bli rett. Så jeg er noen. For å velge det andre, det er utenfor. Og utenfor finnes ikke, det er snøen mørket ingenting, det er det svarte i øynene hans, forsvinner i det punktet (Ørstavik, 2006:94).

Romanen belyser også forfatterkallet. Den navnløse forfatteren skal skrive en roman om farmoren, men det er noe som stenger for denne skrivingen. I romanen framstilles det som stenger, som en kvinne som står ved et vindu i leiligheten til F. Hun står med ryggen til, og vi får et inntrykk av at det er forfatteren selv, hennes egen skrivemotstand som personifiseres gjennom denne kvinnen. ”Jeg ser henne stå der, ved vinduet. Det er jo meg, tenker jeg, men jeg vet ingenting om henne”(Ørstavik, 2006:6).

På samme måte som kanskje farmoren tvilte på og faktisk til slutt sviktet misjonærkallet, sliter F med sitt kall som forfatter. Hennes undersøkelse av farmorens kall blir langsomt til et speil der hun etter hvert ser seg selv og sitt eget forhold til skrivingen. Farmorens og hennes

egen situasjon går over i hverandre, smelter sammen. Skrivningen med fokus på farmoren blir en prosess som går sine egne veier, tar en styring som F ikke helt kontrollerer. Skrivningen blir en erkjennelsesprosess der fokus blir F selv og hennes eget kall som forfatter. Hva det å være hustru og mor gjorde med farmorens misjonærkall, blir en inngang til å undersøke det som viser seg å sprengte under overflaten, nemlig hva det å være hustru og mor gjør med Fs forfatterkall.

Hvis bare du har et papir hvor det står at du er utsendt, at noen vil noe med deg. For noen andres skyld. Der står det, se. Det er ikke bare meg, en fiks idé. Men hvis du ikke har det. Hvis du bare ikke har det. Og likevel må. At du er helt nødt (Ørstavik, 2006:109).

Her framstilles skrivningen som en indre nødvendighet, en kan gjerne si kall, en livsnødvendig handling.

Misjonærkallet og forfatterkallet blir satt i sammenheng og viser at kallstanken er flertydig og helt sentral:

For så høyt. Hvis det var målet for å reise ut. Fordi de ville så ordet, fordi ordet var såkornet, og ordet var fylt sånn såkornet var fylt, av noe som skulle komme. Ordet var fylt av mer enn seg selv, noe som ennå ikke var åpnet, men som lå der, som en mulighet. Og det var det de skulle bære ut, hendene på et feberkinn langt borte i sykestua på misjonsstasjonen, hendene, tørre, som åpnet en bok. Muligheten. For at det finnes noen som er glad i deg. Samme hva. Som står der og tar deg imot. Gang på gang. Som vil deg noe (Ørstavik, 2006:118).

Her kjenner vi igjen flere sentrale bibelsteder: "Den lille Bibel" (Joh.3.16), lignelsen om såmannen (Luk.8.4-15) og Prologen i Evangeliet etter Johannes, som nettopp handler om Ordet (Joh.1.1-18) Her omtales Ordet som det opprinnelige, det som har liv og hvorved alt er blitt til av det som er blitt til. *kallet* – romanens hovedperson ser på skrivningen og litteraturen på samme måte. Såkornet i lignelsen er Guds ord som er avhengig av å bli sådd i god jord for å bære frukt. Faller det på stengrunn, visner det straks det blir sådd. Grobunnen for såkornet er hos menneskene som mottar Guds ord. De må være åpne og ta imot ordet på en måte som gjør at budskapet blir forstått. Dette kan lede til tanker om hva som skjer med litteratur dersom de som leser den ikke er mottakelige for budskapet, eller ikke vil (eller kan) åpne seg for det litteraturen vil si. Om man ser på skrivningen som et kall, blir forfatteren selv å anse som grobunn, og det er av avgjørende betydning at forfatteren er mottakelig for skriveprosessen. Litteraturen blir en "gjensidig forpliktelse, noe både skriver og leser er ansvarlige for" (Ørstavik, 2006:184). Med et slikt perspektiv på forfatterkallet endrer

skriveprosessen karakter. Da blir denne en prosess som forfatteren ikke selv styrer, prosessen krever at man hengir seg til skrivingen.

F har bestemt seg for å skrive romanen om farmoren, men skriveprosessen tar kontroll over forfatteren, og skrivingen tar sin egen retning og beveger seg mot en roman om F selv. Skrivevegringen blir en fase som til slutt utløser en historie som vokser fram, ikke på grunn av forfatterens vilje, men til tross for forfatterens vilje. Den tar på nesten mystisk vis sin egen retning. Skriveprosessen knyttes til situasjonen etter at hun har vært på Universitetet og møtt en litteraturprofessor som møter henne med det hun opplever som intetsigende ord, og som åpenbart er mer interessert i henne som kjønnsobjekt, som kvinne, enn som forfatter.

Det er tydelig at F har tidligere hatt store forventninger til møtet med professoren. Hun har tidligere bare hørt stemmen hans i telefonen og denne stemmen gjorde at ”det kom noe lysere eller åpnere inn” (Ørstavik, 2006:177). Leseren får et slags forvarsel om at møtet ikke vil svare til forventningene. ”Jeg som var så full av spenning, nå er jeg bare tung. Det kom mens jeg gikk. Som om jeg sank, jeg klarte nesten ikke å gå opp til universitetet” (Ørstavik, 2006:182). F har sett fram til et møte med en som hun kunne ha dialog med, som kunne se hva hun som forfatter vil med språket og som kanskje kan være med å løse noe av det hun strever med, men allerede da professoren åpner døra, skjønner vi at dette ikke går.

Beskrivelsen av utseende og den lille hånda hans blir stående som en kontrast til de forventningene F har: ”Det var ikke dette jeg hadde tenkt meg. Jeg kjente det. Men hva var det jeg hadde tenkt meg. Øynene. Noe sterkere. Bare det. Mer liv. At han skulle være sterk i øynene, helt klar og tydelig” (Ørstavik, 2006:183). Dette møtet virker så sterkt på F at hun holder på å begynne å gråte. Som om alt hun hadde trodd og håpet for dette møtet rakner, og hun innser at han ikke skjønner noe av det hun prøver å si. Varmen hun hadde følt da hun snakket med ham i telefonen, er helt borte, og professoren virker liten og forskremt. ”Jeg kan skrive en bok til og en bok til og så. Tenkte jeg. Hva så. Det har ikke noe å si, tenkte jeg. Det er helt likegyldig”(Ørstavik, 2006:184).

Professoren framstilles som om han har et instrumentelt forhold til hennes tekster. Han ser ikke dybden i dem fordi han ikke ser alvoret. Etter hvert går Fs trang til å gråte over i sinne. Dette sinnet løfter F ut av det tunge, og man får et inntrykk av at hun går inn for å avsløre professoren og hans inkompetanse. Folkvord sier at det er forfatteren som:

[F]ramstilles som genuint interessert og søkende. Det er hun som her er i stand til å registrere en stemmeproblematikk med større rekkevidde enn professorens avgrensede felt. Også han plasserer seg utenfor det fenomenet han forsøker å forholde seg til og framstår som ute av stand til å reflektere over egen involvering i det litteraturfaglige feltet” (Folkvord, 2008:175).

Når F låser seg inn i leiligheten sin etter at hun har vært hos litteraturprofessoren, ser hun igjen kvinneskikkelsen ved vinduet, den samme beskrivelsen som romanen begynner med: ”[o]g der står hun, borte ved vinduet, der er hun, med ryggen til. Det var da jeg kom fra dette møtet at jeg begynte å skrive dette” (Ørstavik, 2006:188).

Hvorfor løsner skrivesperren etter besøket hos professoren? Denne situasjonen knyttes til en drøm der hun blir dyttet over ende av to kalver.

De to kalvene som hadde skjøvet meg ut til siden og dyttet meg over ende var menn, ikke kalver, de så ut som menn, gikk oppreist og hadde klær. Men alle behandlet dem som om de var kalver. Jeg husker ikke hva de sa, men det var noe som Nå må du ikke bare komme her. Tro ikke. Men jeg var ikke redd dem mer, de var ikke farlige. (...) Lå der og så opp. Våknet, rolig. Fortsatt i drømmen. Visste at nå var det bare å reise seg igjen, og gå fram dit, og ut (Ørstavik, 2006:189f).

Sammenkoblingen av kalver og menn kan på en enkel måte tolkes som metafor for det mannlige, som noe naivt og egentlig ufarlig. En kalv er spremsk og vill, men når det kommer til stykket er den avhengig av andre og er mer leken enn den er farlig. Mannen var grunnen til at farmoren aldri ble misjonær og i stedet ble hustru og mor. Denne historien er en slags parallell til Fs eget liv. I retrospektive deler av romanen framstilles Fs eksmann som en som har ønsket henne inn i en rolle som hun har opplevd som fremmedgjørende. Samtidig framstilles han som svak, uten eget livsprosjekt. Det synes som om F er den som tar viktige avgjørelser for familien. Blir dette et symbol på det å ville? En bekreftelse på viljens kraft? Gjennom framstillingen av forholdet mellom F og eksmannen kommer det fram at styrke og vilje ikke nødvendigvis har noe med kjønn å gjøre.

Jeg hadde gått på med viljen min. All viljen min hadde jeg villet med, for oss. Fra hus til hus, fra ferie til ferie, fra dag til dag da jeg satte fram den varme maten som jeg hadde gledet meg gjennom morgenen med å tenke ut og se for meg, innimellom arbeidet hadde jeg alltid kommet fram til hva jeg ville lage, hvordan, begynne med løken, sløye fisken, flå en paprika, og spinat.

Og så hjalp det ikke å ville. Han var blitt liggende på sofaen, som om musikken hans ikke ville komme lenger, den samme tonen sto i hodet hans konstant. De siste årene bare lå han der. Han ville ingen ting. Jeg er ikke sånn, sa han. Det er ikke sånn jeg er. Og jeg hadde måttet ville for ham også, for hvis ikke jeg ville så var det jo ingen som ville og da ble det ingenting (Ørstavik, 2006:103).

F har vært opptatt av å gjøre det som mennene i hennes liv, faren og eksmannen, forventet av henne. Hun har vært opptatt av å gjøre det riktige til enhver tid. Vi hører også hvor opptatt hun har vært av å bli sett av menn. Mennenes blikk har på mange måter vært avgjørende for

hennes eksistens. Vi hører også at F drømmer om jenter og kvinner som blir utsatt for overgrep. Hun tenker på de som blir voldtatt, prostituerte og de som er med i pornoindustrien. Blikket blir deres eneste mulighet for redning. ”Hei. Se henne inn i øynene. Du. Nå er du sett. Nå finnes du. Nå er du ikke alene” (Ørstavik, 2006:121). Det kan også virke som disse synene, eller drømmene, er med på å ødelegge samlivet mellom F og eksmannen. Når de lå med hverandre fikk hun tanker om at det samtidig var noen som ble misbrukt et annet sted i verden. ”Hver gang S. tar på meg er det også en kunde som tar på jenta i thaibordellet. Når han kommer inn i meg er det fitte nr 47” (Ørstavik, 2006:121).

Disse synene som F har, er åpenbart et inntrykk fra en virkelighet som er formidlet av mediene, og Giddens hevder at et annet trekk ved senmoderniteten er at mennesket hele tiden må:

[F]jerne begivenheders indtrængen i hverdagsbevidstheden, som i væsentlig udstrækning er organiseret på baggrund af en viden om disse begivenheder. Mange af de begivenheder, der skildres i nyhederne, kan individerne opleve som eksterne og fjerne, men lige så mange trænger rutinemæssigt ind i hverdagsaktiviteterne (Giddens, 1996:39).

De syner og ubehagelige drømmer som F opplever, blir derfor stående som et uttrykk for det senmoderne menneskets komplekse situasjon.

Under besøket hos professoren skjer det noe. Hun blir frigjort fra det grepet andre har hatt over henne fordi hun får en ny innsikt. Hun gjennomskuer professoren og finner inn til kjernen i seg selv. Dette blir en ny erkjennelse for F, en situasjon for læring. Vi lærer blant annet gjennom sosiale praksiser, og i interaksjonen med professoren lærer hun noe om seg selv som hun ikke har sett før, noe om vilkår for krefter som styrer, noe om å finne sin egen vilje.

Jeg kjente meg lett. For en time siden hadde jeg vært så tung og det hadde kjentes som om det aldri skulle gå over, aldri noen gang. Men nå var det helt borte. Hva var det det var for noe. Som om jeg hadde fått tak i noe, kommet over i et annet spor (Ørstavik, 2006:187).

Hun har gjennomskuet professoren, og han er dermed blitt ufarliggjort, og hun får ny innsikt om verden og seg selv. Dette møtet blir en lærings situasjon som hun reflekterer over. Hun får ny innsikt som frigjør henne, en plutselig frigjørende tanke.

3.3 Metaroman

Det er interessant å se på hvordan forholdet mellom fiksjon, metafiksjon og det historisk-biografiske fremstilles i *kallet - romanen*. Metafiksjonen eller metaromanen er litteratur som kommenterer seg selv, litteraturen eller skriveprosessen. Som jeg før har vært inne på er det flere forståelser av hva en metafiksjon er. Dette har jeg utdypet i kap. 2.2.2. Når jeg nå skal ta for meg *kallet – romanen* og se den i lys av teori om metafiksjonalitet, vil jeg ta opp momenter som både styrker og svekker antagelsen om at denne romanen kan sies å være en metaroman.

Hans H. Skei er opptatt av at det er bortimot uoverkommelig vanskelig ”å avgrense metafiksjons-praksis for å nå fram til et funksjonelt begrep” (Skei, 1995:16). Det kan være relevant å se på bruken av andre tekster, det være seg henvisninger, allusjoner, eller mer intrikate intertekstuelle referanser. Som jeg tidligere har vært inne på, er det også en utstrakt bruk av parodi i metafiksjonelle tekster. Dette er for å avsløre vaner, konvensjoner og tradisjoner. Forholdet mellom språk og virkelighet, litteratur og virkelighet og det nye sett i sammenheng med det bestående, kan også være aktuelle innfallsvinkler.

Intertekstualitet er, i følge Linda Hutcheon, et trekk ved postmoderne metafiksjon. De referansene jeg har nevnt tidligere i denne oppgaven, dreier seg stort sett om henvisninger direkte til tekster fra Bibelen. Det er særlig i forbindelse med *kallet* at disse tekstene har blitt kommentert. Intertekstualitet er en teori som poengterer at tekster er forbundet med hverandre. Utgangspunktet er at vi lever i et tekstunivers og at alle tekster blir til i sammenheng med andre. Alle tekster står med andre ord i en mer eller mindre uttalt dialog med andre tekster. Det vil alltid variere i hvilken grad lesere klarer å se disse tekstsporene, for enhver leser møter tekster med sitt repertoar. Noen ganger finner vi ofte sitater som viser hvilke tekster som er brukt, men vel så ofte finnes det bare små markører, hint, i teksten. Intertekstualitet er tomrom i teksten som leseren kan finne mening i, avhengig av lesererfaring. Den leseren som har et repertoar som fyller disse tomrommene, vil ikke kunne lese teksten uten at disse tekstsporene klinger med i lesningen, bevisst eller ubevisst. Wolfgang Iser sier at leserens disposisjoner vil ha en innvirkning på hvordan teksten blir oppfattet. Disse disposisjonene er viktige i den litterære tolkningen av en tekst: ”Generally, the role prescribed by the text will be stronger, but the reader’s own disposition will never

disappear totally; it will tend instead to form the background to a frame of reference for the act of grasping and comprehending” (Iser, 1978:37).

I denne romanen er det mange intertekstuelle referanser til Bibelen. Vi finner mange flere slike hentydninger enn de jeg har omtalt tidligere i denne avhandlingen, og jeg vil se nærmere på noen av disse:

Herre, jeg vet at mennesket ikke selv kan rå for sin vei, og at vandringsmannen ikke selv kan styre sine skritt.” Er det det hun går ut på veien med, den morgenen, i det tidlige lyset, Jeremia 10.23. Når hun setter seg i bevegelse, løfter foten, går ut fra terskelen, ut i den størknede leiren, ut i ingenting.

Og hva med det neste verset, der hos Jeremia, tenker hun på det. ”Tukt meg, Herre, men med måte, ikke i vrede, så du utsletter meg” (Ørstavik, 2006:164).

Denne referansen står i et avsnitt der F skriver om farmoren og hennes slit og ensomhet. I det påfølgende avsnittet beskrives farmorens raseri over sin situasjon, som så går over i Fs eget raseri. ”Eller er det hennes eget sinne det dreier seg om, det som prikker i henne, i armene hennes, som strammer over leppene, bak i kjeven, under skulderbladene, i leggene (...)” (Ørstavik, 2006:164). Først dette sinnet, ”[h]un er så inn i helvete forbannet. Hva er det hun er så sint for?” (Ørstavik, 2006:164). Dette viser at vi balanserer mellom to forskjellige fiksjonelle nivå i teksten, farmorens liv og Fs liv går over i hverandre. Det blir en dobbelthet i romanen. Den gir seg ut for å være en biografisk tekst om farmoren, men blir også en tekst for selvanalyse. Farmorens historie blir et speil for Fs egen situasjon. Giddens er opptatt av sammenhengen mellom historien om en persons liv, biografien, og selvidentiteten. Farmorens biografi blir på denne måten et bidrag til Fs selvidentitet.

Ligesom de øvrige eksistensielle arenaer varierer selvidentitetens ”indhold” – de træk, hvorfra biografierne konstrueres – socialt og kulturelt. I visse henseender er dette indlysende nok. En persons navn er for eksempel et primært element i hans biografi. Sociale navngivningsprosesser, spørsmålet om hvorvidt navnet uttrykker slægtsrelationer, spørsmålet om hvorvidt navnet ændres på bestemte tidspunkter i livet – alle disse spørsmål er forskjellige fra kultur til kultur. Men der findes mer subtile og vigtigere forskjelle. Refleksive biografier varierer langt henad vejen på samme måde som historier – for eksempel hva angår form og stil. Som jeg vil hævde nedenfor, er dette spørgsmål af helt fundamental betydning for vurderingen av selvidentitetens mekanismer under modernitetens betingelser (Giddens, 1996:71).

Faren til F blir født i Kina, og kan gi assosiasjoner til Jesu fødsel slik den framstilles i Luk. 2.6-7, ”og så kom tiden da hun skulle føde og de tok en låvedør av hengslene og la henne på og bar henne bort over vannet. Og så fødte hun ham der” (Ørstavik, 2006:19). Lignelsen om såmannen nevnes flere ganger i romanen. I scenen da F får besøk av litteraturjournalisten Bill

og de skal drikke te, vil Bill ha både melk og honning i teen, og tanken om det lovede land er nær. Vi hører F tenker på en gamle som brant da hun var 11 år. Brannen lyser opp hele himmelen, og dette lyset lover henne noe. ”For så høyt. Så stort. Er det. Det finnes. Se, sa det. Det er” (Ørstavik, 2006:35). Det står videre at en gamle skal være åpen for alle som trenger ly, og en skjult referanse her kan være Guds rike, som lover hvile for de som trenger det. Rett etter dette står det: ”Men jeg kan ikke fortelle noe av dette til deg, Bill. Du sitter der i gensenen din med spørsmålet ditt og venter på hva jeg har å si” (Ørstavik, 2006:36). Nok en gang blir Bill framstilt som sin egen parodi, der hun sitter i rosa mohair, og en mistenker forfatteren for at hun nok en gang har kommet med et spark til den litterære elite av forståelsepåere.

Vi finner også eksempel på bønn hentet fra en vanlig høymesseliturgi: ”For Jesu Kristi skyld, ha langmodighet med meg, tilgi meg alle mine synder” (Ørstavik, 2006:78). På side 80 finner vi både Joh. 3.16 og historien om Abraham når han tar med Isak opp på fjellet for å ofre ham. Dette skal Abraham gjøre bare for å bekrefte sin lydighet overfor Gud. På den samme siden finner vi også noen strofer fra en kjent søndagsskolesang nemlig ”Jesus her er jeg, send meg. (...)” I tillegg finner vi i romanen Jesu ord i Getsemane ”Ikke som jeg vil, men som du. Ikke min vilje, Far, men din” (Ørstavik, 2006:90). Disse intertekstuelle referansene har etter min mening flere ting til felles. De understreker at individet er underlagt noens vilje, i dette tilfellet Guds. Ikke engang Jesus kunne følge sin egen vilje, men måtte livredd gå i døden for noe som var viktigere enn hans eget liv. Dette leder meg over på kallstanken slik vi finner den i *kallet – romanen*. Kjersti Bale har vært inne på denne tematikken i artikkelen ”Litteraturen og livet”. Hun sier:

Js kroppslige vegring motsvares av farmorens (av J formidlede) opplevelse av seg selv som tom, hul. Det eneste som kan gi henne følelse av fylde, er å være i Gud. Men Gud er en vilje som utsletter hennes egen vilje. Farmoren må velge mellom den egne viljen og Hans, mellom tomhet og fylde. Prisen for å velge Hans vilje er avindividualisering. For å vite hva man vil, er å kjenne, og tomhet er ikke å kjenne, ikke engang eget raseri. (Bale, 2008:86)¹¹

Følelsen av å være tom, at livet er meningsløst og at individet har mistet kontakten med seg selv, tematiseres også i *kallet – romanen*. Det kan synes som om alle referansene til Bibelen er parodiske. Med det mener jeg at de kan forstås som kritikk mot en kristen livsoppfatning der Guds vilje er den enerådende og den som alltid står bak det som skjer. Gudsviljen

¹¹ Bale bruker her benevnelsen J for jeg-personen i *kallet – romanen*. Dette svarer til den personen jeg omtaler som F i denne oppgaven.

innebærer at hendelsene har en mening, uansett hvor grusomt og meningsløst det enn må synes for de som rammes. Hva betyr denne viljen dersom den utsletter individet og det eneste som står igjen er en følelse av tomhet? Gud og hans ord og vilje skal jo nettopp stå for det motsatte; det som gir mening uansett og som gir lys, liv og trygghet til de som lener seg mot hans ord. Denne følelsen av tomhet og meningsløshet tematiseres i flere av Ørstaviks romaner. Hun sier selv at *kallet – romanen* oppleves ”som en trass-roman, (...); - en trass mot Gud og faren og mannen og språket og fiksjonen og alle konvensjoner – og jeg føler at trassen også ligger i selve formen, (...)” (Vestad, 2006). Slik kan romanen leses som et opprør og et raseri mot en kristen livsforståelse både i innhold og i form. Det senmoderne menneskets vilkår kjennetegnes blant annet av kollageeffekten i følge Giddens:

Når begivenheden er blevet mer eller mindre dominerende over stedet, tager medie-præsentationen form som en sidestilling af historier og artikler, som intet andet har til fælles, end at de er kommet ”på samme tid”, og at de er væsentlige. (...) En kollage er pr. definition ikke en fortælling. Men sameksistensen af forskellige elementer i massemediene representerer ikke et kaotisk virvar af tegn. De separate ”historier”, som udstilles ved siden af hinanden, er snarere et udtryk for en sortering efter væsentlighed, hvilket er typisk for et forandret tid-rum-miljø, hvorfra stedet i stor udstrækning har mistet sin dominans. De samler sig naturligvis ikke i én enkelt fortælling, men de afhænger af og udtrykker også i visse henseender tanke- og bevidsthedsenheder (Giddens, 1996: 39).

kallet – romanen kan derfor leses som et uttrykk for det senmoderne menneskets situasjon. Noe av det som kjennetegner denne romanen er jo nettopp en kollage av handlinger og referanser som veves inn i hverandre.

Min lesning av *kallet – romanen* er preget av mitt personlige repertoar i møte med teksten. Jeg understreker at det finnes andre tekstspor for andre lesere. Disse referansene spiller med og gir betydning til lesningen. Ett tekstspor ser for meg ut til å ha en referanse til Rolf Jacobsens dikt ”Pusteøvelse”. ”Jeg kommer jo ikke ut til kanten av meg selv, tenker jeg” (Ørstavik, 2006:26). Jacobsens dikt ender slik: ”Og ennu, min venn, hvis du kommer langt nok ut er du bare ved begynnelsen – til deg selv” (Jacobsen, 1990:266). F strever med å kjenne seg hel og med å vite hvem hun er og hva hun vil. Rolf Jacobsens dikt viser oss nettopp hvor umulig denne oppgaven er. Individet blir framholdt som mer omfattende og gåtefullt enn resten av universet. Referansen til ”Pusteøvelse”, slik jeg leser den, understreker noe av tematikken i romanen, ved å vise til den omfattende oppgaven F står overfor i arbeidet med å kjenne en helhetlig identitet i en sammensatt og fragmentert verden.

Noen av referansene i romanen er helt eksplisitt uttrykt:

Smørbukk sier også det. Her er jeg! Når trollet kommer med hodet under armen og en sølvskje langt ned i sekken som hun trenger hjelp av Smørbukk for å få fisket fram. Gode lille håpefulle småvapsete Smørbukk. Her er jeg her er jeg her er jeg. Og kravler fram gjør han, fram fra under bakstefjøla og børster melet av og kryper ned i sekken igjen og vips! Så har trollet snurpet den sammen og strøket på dør (Ørstavik, 2006:81).

Smørbukk står i en sammenheng hvor han blir den tredje som sier ”Her er jeg!”, i tillegg til at dette gjentas tre ganger. Tretallsloven er et typisk kjennetegn ved eventyrene. Måten dette tas opp på i romanen, understreker eventyrmotivet. Først sier Abraham: Her er jeg!, da Gud kaller på ham. Så sier F det i det hun tenker på en kjent søndagsskolesang. Referansen til Smørbukk kommer i denne sammenhengen som et tydelig brudd, ja nærmest som en parodi på Abrahams ord i det han skal ofre sønnen, og søndagsskolesangens: ”Her er jeg”. Mener F å sammenligne Gud og Guds kall med hvordan trollet lurte Smørbukk og tar ham til fange?

En annen referanse er til Tove Jansons bøker om mummitrollene. Marte våket en natt og ropte på F for å fortelle om en drøm hun hadde hatt, en drøm hun hadde hatt flere ganger før:

Det var dag, og alt var fint, men så ble det natt. Og så kom Hufsa. Hun så henne langt unna, men så kom hun sakte nærmere. Hun ble redd, hun ropte på meg. Hun løp mot huset. Jeg var inni Mummihuset og hun løp mot huset og ropte på meg, men jeg hørte ikke. Hun sa jeg sov der inne og at hun ikke klarte å vekke meg. Og så kom Hufsa og hun var helt alene med henne der utenfor. Og jeg kom ikke (Ørstavik, 2006:181).

Hufsa er en truende og mystisk bifigur i bøkene om mummitrollene av Tove Jansson. Hun sprer frykt med sitt kalde og skumle vesen, og det sies at der hun har gått, fryser bakken til is. Denne referansen kan være med på å gi oss et bilde av F som en mor som ikke er helt tilstede for barnet sitt. Det å bli overgitt til en seg selv når en skummel situasjon truer, er vel det ultimate marerittet, og slik sett styrker dette Fs tanker omkring morsrollen, en rolle (kall) som er i konkurranse med forfatterkallet. Kanskje kan dette avsnittet om Hufsa også leses som et bilde på Fs følelse av angst og avmakt i forhold til det som truer i hennes liv, akkurat som Marte bør kunne stole på at moren kommer når hun trenger henne, men føler seg alene og forlatt. Slik er Fs identitet. Skrivningen er det eneste håpet hun har, det eneste som kan knytte henne til verden. Paradoksalt nok er det skrivningen som gir henne en følelse av autentisitet.

Den vanligste definisjonen på metaroman er at den tematiserer selve skrivningen. ”Enkelt sagt er de definerende karakteristika for metafiksjon at den er direkte og (oftest) åpent opptatt av selve fiksjonsskapelsen. Der hvor det å lage fiksjonene, arbeidet med tekstproduksjonen, er

hovedsak snakker vi om metafiksjon” (Skei, 1995:14). Hvordan kommer dette til uttrykk i *kallet – romanen*?

I romanen følger vi Fs kamp for å skrive. Vi hører hvordan F selv fremstiller dette:

Du kan ikke skrive dette. I hvert fall ikke sånn.
Hvor kommer den stemmen fra.
Hver gang jeg skriver, kommer den, på forskjellige måte. Og bare fortellingen gir meg lov, og fri. For da er det noe annet, for noen andres skyld. For fortellingen.
Men mellom meg og fortellingen står kvinnen ved vinduet. Hun står der og stenger, sperrer. Med ryggen til. Stikk ikke av, er det det hun sier. Nå skal du bli her, nå skal du faenmeg bli her.
For hvem sin skyld? (Ørstavik, 2006:122).

Det jeg skriver er som en spiral som skrur seg innover. Og det skulle være omvendt, tenker jeg. Jeg skulle jo skrive meg ut. Jeg skulle jo skrive meg fram. Det var det jeg ville. Jeg husker den første gleden, eller glede? Befrielsen. Over at et bilde samlet seg i ordene og så kunne jeg skrive det ned og så ble det et sted å være, det åpnet seg. Når det ikke var noe annet sted å være, så kunne jeg skrive et sted. Og så kunne jeg være der. Så fantes det et sted for meg, når jeg skrev, ble det til (Ørstavik, 2006:16).

F strever med skrivingen, hun lengter etter at skrivingen skal forbinde henne med virkeligheten, og at hun gjennom skrivingen skal få ny erkjennelse. At hun skal skrive seg ut av det innesluttede og stillestående og la skrivingen åpne for det som finnes utenfor; finne et sted hvor hun hører hjemme, et sted som eksisterer bare gjennom skrivingen, i ordene. Hun vil skape betydning gjennom teksten, den betydningsproduserende praksisen. Denne prosessen har R. Barthes omtalt på følgende måte:

Produktiviteten utløses, redistribusjonen igangsettes og teksten dukker opp straks skriveren og/eller leseren for eksempel gir seg til å leke med signifikanten, enten (når det gjelder forfatteren) ved ustanselig å produsere ”språkspill”, eller (når det gjelder leseren) ved å oppfinne ludiske betydninger, selv om tekstens forfatter ikke hadde forutsett dem, og selv om det var historisk umulig å forutsi dem. Teksten tilhører alle; i virkeligheten er det teksten som arbeider ustoppelig, ikke kunstneren eller forbrukeren (Barthes, 1991:70).

Dette er noe F stadig kommer tilbake til. *kallet – romanen* omhandler selve skriveprosessen, hva som skjer, hvordan den virker, fra et jeg-perspektiv, nemlig gjennom F. Hun strever med å få åpnet sine egne erfaringer:

Sånn at det kunne leve seg gjennom meg og ut, som bølger og støt og ild. Det var jo sånn jeg hadde brukt ordene. Som sår. Ikke som vei til såret, men ordene hadde vært sårene. Ikke symboler eller representasjoner, men steder, øyeblikk. Ras, fall. Jeg hadde vært i det i ordene. Ikke gjennom dem, men der, med dem, i (Ørstavik, 2006:23f).

Vi skjønner at skrivingen er et eksistensielt behov for F. Her er ikke ordene et middel som blir brukt for å gi uttrykk for noe, de refererer ikke til noe utenfor seg selv, men ordene selv blir det viktige, virkeligheten er i språket.

Romanen tar opp mediens overflatiske forhold til litteratur gjennom en intervjusituasjon der journalisten Bill kommer hjem til F for å intervju henne om hennes forfatterskap. Bill er spesielt interessert i det selvbiografiske aspektet i Fs romaner:

De ser ut til å ha store likheter med deg, kvinnene i romanene dine, sier hun. Javel, sier jeg, hvordan da. Alder, bakgrunn, ting du har sagt i intervju, sier hun. Som hva da, sier jeg. Som at du mener det samme, sier hun. Hva mener du, mener det samme, sier jeg. Ja, at det romanpersonene mener er det samme som du også mener, sier hun. Og da blir de jo litt deg. Jeg kan si ja, tenker jeg, og jeg kan si nei, begge deler er like sanne. Men det er jo ikke sånn det er, tenker jeg. Jeg skriver romaner, sier jeg. Ja, sier hun. Hun ser på meg, smiler, synes visst dette er morsomt. Det er romanene som snakker, sier jeg. Og så, sier hun, hva så? (Ørstavik, 2006:31f).

Det litteratursynet Bill her uttrykker, er det som Bo Steffensen kaller faktiv lese måte. Han presiserer at det ikke her er snakk om fakta, men om ”oppfattelse af tekster og ikke en direkte kommunikation med virkeligheden. Indholdet af læseformer er derfor styret af forståelsen af hvilken slags tekst man har med at gøre. Men det er teksten og ikke den direkte, uensurerte virkelighed der er tale om” (Steffensen, 2005:101).

Hanne Ørstavik er opptatt av forholdet mellom litteratur og virkelighet. Hun har også blitt anklaget for å bruke levende modeller. Solveig Østrem, en tidligere venninne av Hanne Ørstavik, anklaget Ørstavik for å bruke henne som modell i to av sine romaner, nemlig både *Like sant som jeg er virkelig* og *Uke 43*. Hun hevder at hun er modell for bipersonen og venninnen Karin i *Like sant som jeg er virkelig* og at hun finner mange sammenfallende punkter mellom seg selv og sin navnesøster Solveig i *Uke 43*. Hanne Ørstavik selv nekter for dette forholdet og understreker at hun skriver romaner. Ørstavik har senere fått støtte fra mange forfatterkollegaer som mener at dersom noen utleveres i bøkene så er det forfatteren selv, og hennes tanker rundt det å være menneske. Dette forholdet mellom virkelighet og fiksjon blir tematisert i *kallet – romanen*. Det vokser fram en forståelse i romanen av at skrivingen lever sitt eget liv, ordene står for seg selv og er ikke et middel i noens tjeneste. Likevel er ikke ordene løsrevet fra forfatteren selv: ”Og likevel må jeg skrive. Likevel er det det eneste jeg kan gjøre for meg selv” (Ørstavik, 2006:32). Skrivingen blir eneste måten F kan nå inn til seg selv på og paradoksalt også den eneste måten hun kan komme ”ut” på. Men

skrivningen gjør en sårbar. Det er risikabelt å bruke sin egen stemme, å bruke språket slik at du risikerer din egen eksistens uten å vite om du vil bli avvist.

I følge Patricia Waugh har metafiksjonelle romaner en tendens til å være konstruert rundt diametrale motsetninger:

[T]he construction of a fictional illusion (as in traditional realism) and the laying bare of that illusion. In other words, the lowest common denominator of metafiction is simultaneously to create a fiction and to make a statement about the creation of that fiction (Waugh, 1984:6).

Dette gjelder også for *kallet – romanen*. Denne romanen er også en tydelig utforsking av hva en tekst er. F reflekterer over tekstens form, slik den framstår i romanen:

Og plutselig ser jeg teksten for meg sånn, det jeg står her og skriver, at det er derfor, de korte avsnittene. At denne teksten er en kropp som må få ha mellomrom. At det er der teksten slipper, tenker jeg, og åpner. At det er der noe kan slippe til” (Ørstavik, 2006:168).

Man kan lese dette som en mulighet for leseren til å skape mening gjennom tomrommene. Dette er helt i tråd med et resepsjonestetisk syn på lesing og leseprosessen. De tomme plassene fungerer som en inngangsport for leserens egen skapende virksomhet.

Iser legger vekt på leserens rolle og at teksten ikke er en avbildning av den virkelige verden, men at ”[h]vis leseren gjennomløber de perspektiver teksten tilbyder ham, har han kun sin egen erfaring at holde seg til, når det gjelder at fastslå, hva det er, teksten vil formidle” (Iser, 1981:108). I alle lesninger av en tekst vil leseren legge vekt på å skape mening og sammenheng i teksten. Det er likevel ikke snakk om et relativistisk syn hvor alle tolkninger er like gyldige: ”Teksten setter grenser for leserbidraget, men gjør samtidig krav på det” (Skei, 1993:52). Iser går så langt at han sier at:

[F]ørst med de tomme plassene får læseren del i fuldbyrdelsen af værket (...). Og grader av ubestemtheter er viktig: Mængden af tomme plasser i en tekst er den grundlæggende betingelse for læserens aktive medvirken i fuldbyrdelsen af værket (Iser, 1981:112).

De tekstene som har ubestemtheter i stor grad, gir leseren en viktig rolle med å utvikle og skape mening i teksten. På denne måten kan samme tekst ha flere betydninger, også for samme leser. Jeg vil si at *kallet – romanen* er en tekst som åpner opp for disse mulighetene. Dette vil jeg komme nærmere inn på i de didaktiske refleksjonene i kapittel 4.

3.3.1 Romanens tomme plasser

Hvordan oppleves *kallet-romanen* som fiksjonstekst? Hva binder den sammen? Den gir seg ut for å være en biografi om fortellerens farmor, men skriveprosessen går sin egen vei, og farmorens og Fs skjebner filtrer seg i hverandre. Farmorens historie blir bruddstykker som vokser inn i en annen fortelling som utvikles, nemlig den om F. Fortellingen om farmoren smelter sammen med Fs egen utvikling gjennom skriveprosessen og den historien som skriveprosessen utløser. For F blir skriveprosessen en erkjennelsesprosess og en vei mot innsikt om henne selv og hennes egen situasjon og hennes eget skriveprosjekt. Skriveprosessen blir preget av dette. Teksten rommer historier, sitater, scener, essayistiske avsnitt, tanker og refleksjoner, og deler av teksten har en assosiativ struktur. Denne strukturen utfordrer leserens behov for en koherensopplevelse. Leseren må klare å fylle inn de tomme plassene som teksten legger opp til:

Og det er den vippen, den vippen det gjelder, alt sammen. Skrive eller ikke, våkne, stå opp. Eller ikke. Om du lener deg inn, faller inn og blir der, inne, stum, eller om du likevel må ut, skal ut, vil. Vil det, enda en gang, i hvert fall forsøke. Vil og vil og vil.

Om natta når Marte er syk, det er her, i leiligheten, og hun vil komme ut i stua og ligge i senga hos meg. Hun kommer med dyna og puta og bamsen, selv om hun er stor nå. Og jeg gjør plass til henne men jeg vil ikke ha henne der. Det prikker i armene, jeg blir liggende og hører på pusten hennes. Jeg vet ikke hva det er. Vil bare ikke ha henne i senga så tett inntil.

Og jeg følger henne tilbake, inn til sin egen seng. Det gjorde aldri mamma. (...)

Men jeg klarer ikke, tenker jeg. Jeg får det ikke til. Prikkingen i armene, at jeg bare ikke orker å ha noen innpå meg.

Og så er det den andre prikkingen, den som holder meg våken hele netter iblant.

Jeg tenker på den dokumentaren jeg så, det var et intervju med en nonne i kappe og skaut. Og mens hun snakket om hvordan det var å være nonne, så sto hun og slikket seg på leppene. Det er det jeg husker. Ikke hva hun sa, men hvordan hun sendte tungen sin fram over leppene, innimellom ordene, rundt (Ørstavik, 2006:119f).

Wolfgang Iser bruker begrepet tomme plasser for å beskrive de stedene i teksten hvor leserens egen skapende aktivitet gir disse plassene mening. De tomme plassene, eller tekstens ubestemtheter gjør at teksten ikke viser til noe eksakt i den ytre verden. Meningen i teksten kan derfor ikke reduseres til én mening: ”Mening bliver på denne måde mer et produkt af en kompleks interaktion mellom tekst og læser end bestemte kvaliteter, der er skjult i teksten” (Sørensen, 2001:80).

De tomme plassene i teksten inviterer leseren til å fylle dem med innhold, ta del i skapingen av teksten. De tomme plassene er brudd på sammenheng, skifting i perspektiv, kontraster og tvetydigheter. I *kallet – romanen* oppleves de tomme plassene veldig forvirrende til å begynne med. Det er som om teksten driver et spill med leseren, og man må holde seg godt fast for ikke å ramle av i tekstens karusell. Det åpnes for mange mulige tolkninger, og leseren oppdager at han får en rolle som meddikter og delaktig i meningsskapingen som teksten inviterer til. F vil fylle de tomme plassene som finnes i farmorens dagbok, og leseren må fylle de tomme plassene i *kallet – romanen*.

3.4 Selvidentitet og skriveprosessen

kallet – romanen er en roman som tar opp identitetsproblematikk. Romanen kan leses som en framstilling av det senmoderne menneskets situasjon og hvordan skriveprosessen framstilles som en del av prosessen med å bygge en egen selvidentitet.

Romanen begynner med at F vil rive seg løs og sette seg i bevegelse. Hun ser en kvinne som står ved vinduet i leiligheten hennes med ryggen til. ”Jeg ser henne stå der, ved vinduet. Det er jo meg, tenker jeg, men jeg vet ingenting om henne” (Ørstavik, 2006:6). Hvem er denne kvinnen? Er det F selv? Er hun noe i henne selv som kveler skriveprosessen? Eller er det farmoren, som ikke lar seg komme inn på? Det kan virke som om F strever med å få kontakt med seg selv, at hun er spaltet og ikke har noen helhetlig identitet. Dette tematiseres i romanen.

Nei, jeg slipper ikke unna. Men jeg slipper ikke til heller. Som om den kvinnen som bare står der er en vegg, og at jeg ikke får noe annet før jeg har forholdt meg til henne. Hun hersker over meg, hun har alle fortellingene mine, hun står der og holder og holder og puger på alt og snur seg ikke, nei, ikke faen om hun gjør, helvetes kvinne (Ørstavik, 2006:13).

Giddens er opptatt av selvbiografien som en viktig del av individets bygging av sin egen selvidentitet.

Selvidentitet er ikke et særlig træk eller en samling av træk, som individet besidder. Den er *selvet som det reflektivt forstås av personen på bakgrunn af vedkommendes biografi*. Identitet forudsætter i denne forstand stadig kontinuitet på tværs af tid og rum, men selvidentiteten er en sådan kontinuitet, som den reflektivt fortolkes af agenten. Dette inkluderer det kognitive element af det at være en person. At være en ”person” er ikke blot at være en reflektiv aktør, men at besidde et personbegreb (som kan anvendes både i forhold til selvet og andre). Hvad der menes med en ”person” varierer fra kultur til kultur, selv om elementer af en sådan forestilling går igjen i alle kulturer. Karakteristisk for alle kendte kulturer er,

at kapasiteten til at kunne anvende ”jeg” i forskellige sammenhænge udgør det mest fundamentale træk ved refleksive forestillinger om det at være en person (Giddens, 1996:68f).

Den enkeltes oppfatning av at man er et *jeg* er altså et grunnleggende trekk ved selvidentiteten, og dette kjenner vi igjen hos F. Hun våkner en natt og kommer på lignelsen om den gode gjeter. Han som går fra de andre nittini for å finne den ene som har blitt borte. Kan skrivingen være et middel for å finne igjen seg selv? Skrivingen blir en vesentlig del av Fs selvidentitet. Hun skriver sin egen biografi inn i farmorens fordi behovet for å skrive sin egen biografi, som et ledd i byggingen av sin egen selvidentitet, blir viktigere enn biografiprojektet om farmoren.

Og det er sånn jeg tenker at skrivingen er også, at den går fra det som er samlet og ordnet for å finne det som ikke er. Det er skrivingen. Ikke fordi jeg er Gud. Ikke fordi jeg er god. Men fordi jeg er den ene, jeg er der ute et sted.

Og det er ikke den biografiske ene meg selv jeg søker, nei, jeg slipper det biografiske, slipper meg selv og kan lete i det som bare er være, er. Som bare er lete søke rope kalle. Si: Hvor er du og være i den ropingen, være i å rope det.(...) Men nå er det kvinnen ved vinduet. Som om hun hindrer meg i å dra den linjen ut, det at det er for å dele jeg skriver. Men at det bare er? Er det det hun vil si, kvinnen. Og at det er nok, at det er. I seg selv, for seg selv. At det er (Ørstavik, 2006:139).

Samtidig med at F strever med å komme i gang med å skrive farmorens biografi, kommer det en annen fortelling og tar over. Denne fortellingen blir den ledende i romanen. De små historiene om farmoren blir bare små brikker som hjelper til med å gi leseren et utfyllende bilde av F selv. Farmorens og Fs liv blir vevet sammen allerede tidlig i romanen. Det som stopper fortellingen er kvinnen ved vinduet. Hun nevnes flere ganger. Hvordan kan man forstå denne skikkelsen, hva representerer hun? Dette står på en av de første sidene i romanen:

Jeg står foran pc-en. Det har ingen fortelling, tenker jeg. Jeg trenger en fortelling for å skrive en roman. Jeg har tenkt at jeg skulle skrive en roman om å reise til Kina som misjonær. Og være kvinne. I begynnelsen av det 20. århundret. Men det vil ikke åpne seg. Det er som om skikkelsen ved vinduet hindrer meg. Jeg vet ikke hva hun vil. Men jeg kommer ikke forbi henne. Og hun beveger seg ikke. Det er bare drømmene. Bitene av historier om farmor som var misjonær. Eller hun ble jo aldri misjonær, hun reiste ut, og i Amerika eller på båten derfra til Kina traff hun farfar. Og så giftet hun seg. Det var han som ble misjonær. Hun ble mor. Ni barn fødte hun. Og mitt eget liv, mamma og pappa, S. og Marte. Det er alt jeg har å rutte med. Ingen historie å lene meg mot, ingenting som kan få meg til å glemme meg selv, slippe (Ørstavik, 2006:11f).

Her hører vi om frustrasjonen F føler over at det ikke kommer noen fortelling. Det dreier seg også om å sette ord på en virkelighet som ikke ER lenger. Eneste måte å holde fast virkeligheten på, er igjennom språket. F ønsker å utforske det som var, gjennom språket, men hukommelsen, de bitene om farmoren som er blitt fortalt i familien, dagboken, alt dette blir faktorer som hindrer henne og stopper skrivingen. Her-og-nå-virkeligheten trenger seg på,

hennes egen situasjon blir påtrengende. Er det fordi hun ser stadig flere likheter mellom sitt forfatterkall og farmorens misjonærkall? Er det en underliggende angst for at hun kan ende som farmoren, som ikke fikk realisert det hun ønsket siden hun var 14 år? Skrivesperren blir et uttrykk for angsten F opplever, en angst som både har rot i vissheten om farmorens tapte misjonærprosjekt og i hennes eget forfatterprosjekt som er i ferd med å bryte.

Vi får et inntrykk av at skrivingen er en kamp. En kamp som handler om å slippe taket og la det komme det som ikke er viljestyrt. F opplever det som vanskelig. Hun vet ikke hvordan det er. Hun har vært vant til å ha kontroll både over livet og over skrivingen, men det fungerer ikke lenger.

Det som ikke er vilje. Det er der jeg må skrive fra (Ørstavik, 2006:135).

Og nå skrivingen. Jeg tenker at nå er det som om den reiser seg mot meg sånn S. aldri gjorde, reiser seg mot meg og sier Nei. Kom ikke her med viljen din. Kom bare ikke her. Gi deg. Slipp. Du kan ikke kreve meg, kan ikke kreve noen ting. Slipp. Slipp?

Men hvordan gjør jeg det?

Jeg ser bort på kvinnen ved vinduet, hun står der og er dette, i meg. Og det er så lett å si det, tenke det, skrive det. Slipp. Men jeg vet jo ikke hvordan. Hva er det som kommer da. Hvordan blir det da. Er det i det hele tatt noe, da (Ørstavik, 2006:137).

Romanen tematiserer skriving og betydningen av denne skrivingen. Skriften blir noe fysisk, som tar overhånd og blir den styrende viljen. Skrivingen er en måte å forholde seg til virkeligheten på, å overleve på, en måte å finne inn til seg selv på, en måte å finne identitet på.

Hva skal jeg med det, med skrivingen. Er det det hun spør om, kvinnen som står der med ryggen til. Som ikke vil, som bare står der. Hva skal du med det? Det hjelper jo ikke likevel. Det kommer ingen. Du er like alene.

Står der med ryggen til (Ørstavik, 2006:108).

Den utrykte biografien i romanen er jo den som F skal skrive om farmoren. Vi hører at hun ikke kjente henne, men at hun likevel på en måte identifiserer seg med henne:

Jeg kan ikke skrive om farmor, jeg vet ingen ting om henne, jeg bare flyter ut i henne og gjør henne til meg og fyller henne med meg. Men pappa forteller om henne og jeg prøver å få det han sier til å henge sammen. Henge sammen? Forstå dynamikken i henne, kanskje. Hvordan det var, det som drev henne (Ørstavik, 2006:25).

Dette sitatet peker mot de to biografiprojektene som vokser sammen, et uttalt og et uuttalt. Det uttalte prosjektet er om farmorens liv, hennes misjonærprosjekt som sviktet, og det

uttalte er hennes eget forfatterprosjekt, som hun opplever er i krise. Skrivningen er en erkjennelsesvei, men det er en prosess som hun ikke styrer helt selv. Det hun tror er en erkjennelse, en viten, kan vise seg å være noe annet.

F opplever det flytende ved det moderne menneskets situasjon. Skriften tar sin egen vei, og hennes egen identitet som forfatter er et tema som tvinger seg på og fyller skrivningen mer og mer underveis. Spørsmålet om hvem farmoren er og hvorfor hun gjorde som hun gjorde, blir mer og mer et spørsmål om hvem F selv er og hvorfor hun handler som hun gjør.

Hvordan litteratur forstås og kommuniseres i samfunnet blir en del av tematikken omkring forfatterprosjektet. Det kommer fram i en episode som jeg tidligere har vært inne på, hvor F har besøk av litteraturjournalisten Bill, og de snakker sammen om det å skrive. Bill spør henne om hvorfor hun skriver, og F svarer:

Vet du, sa jeg til Bill. Den dagen jeg kan si jeg og ikke kjenne ti forskjellige mulige som duver fram og tilbake, nei, heller: den dagen jeg kan si jeg og ikke høre hvor hult det lyder, som om det synker før det får bli sagt, den dagen jeg kan si jeg uten å tenke på det, uten at det er et spørsmål mer, når det ikke handler om overhodet å få finnes, men at det er helt selvfølgelig at jeg er, da, sier jeg, da trenger jeg ikke å skrive lenger (Ørstavik, 2006:107).

Dette tekstutdraget kan leses slik at skrivningen er en erkjennelsesmåte. Spørsmålet om hvem farmoren var, blir til et spørsmål om hvem hun selv er. Hun bygger sin egen selvidentitet, og skrivningen blir den måten det kan gjøres på. De spørsmålene hun stiller om farmorens liv og ikke finner svar på, stiller hun til seg selv og sitt eget liv og oppdager da at hun fortsatt ikke finner noen svar. Svarene kan finnes gjennom skrivningen, gjennom skapingen, i skapingsprosessen. Det er gjennom skrivningen hun ER, ikke som ektefelle og mor, men som forfatter. Samtidig blir dette forholdet problematisert. Giddens tematiserer dette og sier at vi er nødt til å revidere vårt syn både på fortiden og fremtiden for å klare å leve livet videre med vår selvfortelling, og denne biografien danner bakgrunnen for vår forståelse av selvet, vår selvidentitet.

Identitet forudsætter i denne forstand stadig kontinuitet på tværs af tid og rum, men selvidentiteten *er* en sådan kontinuitet, som den reflektivt fortolkes af agenten. Dette inkluderer det kognitive element af det at være en person. At være en "person" er ikke blot at være en reflektiv aktør, men at besidde et personbegreb (som kan anvendes både i forhold til selvet og andre.) Hvad der menes med en "person" varierer fra kultur til kultur, selv om elementer af en sådan forestilling går igjen i alle kulturer. Karakteristisk for alle kendte kulturer er, at kapaciteten til at kunne anvende "jeg" i forskellige sammenhænge udgør det mest fundamentale træk ved reflektive forestillinger om det at være en person (Giddens, 1996:68f).

Skrijvingen, språket, ordene er det som forbinder F med seg selv. Krisen og raseriet oppstår når hun ikke kommer fram til ordene, fordi hun da heller ikke får kontakt med seg selv.

Jeg ser gjennom det jeg har skrevet og tenker at det er en sånn avstand til alt. Til andre, til meg selv. Hva betyr det, *meg selv*? Hvor er jeg? Hva? Hva er mest meg, kroppen, eller tankene. Hvordan skille tankene fra smerten i det venstre låret, opp ved lysken. Ord ord ord, tenker jeg. Hva skal jeg gjøre med dette sinnet som er som en vegg. Som en blank stålvegg er det, inni ordene, inne i mine egne ord kjenner jeg veggen, og den er kald og hard og stor. Jeg kommer ikke rundt den, ikke gjennom, den er inni ordene, deler dem. Så jeg ikke kommer inn i ordene, ikke ordentlig, bare halvveis, og så er det veggen. Som om ordene er dobbelt så rommelige, hvis bare veggen kunne bli heist opp. Så jeg fikk vært i den andre halvdelens også.

Jeg kan jo ikke skrive sånn, tenker jeg. Og det er den forpulte faens jævla drittfitte som står der og kniper og stritter. Det er henne, tenker jeg, det er meg og jeg er henne og hun rigger der med ryggen til og gasser seg over å ha meg her klynkende og avmektig (Ørstavik, 2006: 41f).

Mye av diskusjonen rundt mottakelsen av *kallet – romanen* dreide seg om hvor mye av forfatterens eget liv, Hanne Ørstaviks liv, som man kan gjenfinne i romanen. Det vil alltid være elementer av forfatterens liv og erfaringer i enhver skjønnlitterær tekst. Sissel Lie har tatt for seg Helen Cixous' forfatterskap og diskuterer problematikken med det hun kaller selvreferensielle tekster eller selvfiksjoner.

Ingen forfatter kan imidlertid unngå leserens interesse for alt i teksten som peker tilbake til forfatterens egen historie. Selv en forfatter som unngår direkte referanser til sitt eget liv, kan oppleve at leserne knytter fiksjonen til det man vet om forfatteren. Forfatternavnet kan være nok til å aktivisere opplysninger om forfatteren fra andre kilder. I Cixous' fiksjoner foregår det et metafiktivt spill, blant annet på forholdet mellom den virkelige forfatteren og tekstens forfatter eller forteller, enten disse heter H, Héléne eller hélène cixous. Det blir en påpekning av det komplekse forholdet mellom virkelighet og tekst, mellom forfatter, tekst og leser. Tekstene inviterer til å spekulere på hvor mye av det som fortelles som virkelig har foregått. Poenget er ikke hva vi får vite om forfatteren, men at forfatterens person og livshistorie så tydelig spiller med i lesningen av fiksjonsteksten (Lie, 2007:406).

Det er liten tvil om at vi kan finne igjen mange elementer fra Ørstaviks eget liv hos F. Begge er kvinner, like gamle, forfattere (som sliter med skrivesperre?), de er nyskilte og alenemødre med en datter. Ørstaviks eksmann heter Håvard Syvertsen, og Fs eksmann kalles S. På spørsmål om romanen er biografisk, svarer Ørstavik:

Men jeg vil på det sterkeste motsette meg at dette er en selvbiografi, sier Ørstavik. Det er klart det ligger tett på. Men det skremmes jeg ikke av. Det som interesserer meg, er livet. Og hvis jeg skal skrive, kan jeg ikke la meg skremme av livet. Det eventuelt selvbiografiske er ikke problematisk for meg. Men det blir spennende å se om det blir det for lesningen (Vestad, 2006).

Dette er et typisk svar fra Ørstavik. Hun lar teksten være det viktige, det som betyr noe, som åpner og som viser vei. Slik er det også i *kallet – romanen*. Skriveprosessen gir F ny innsikt om farmoren og om seg selv og sine egne valg, om hva skrijvingen egentlig betyr for henne.

I følge Giddens er den moderne identiteten åpen og fleksibel. Men den må tilegnes, det fleksible betyr bevegelse, usikkerhet, noe som bare kommer av seg selv eller som må tilkjempes, langsomt og krevende, kanskje med en ambivalens som må overvinnnes. Prosessen er aldri endelig, den fortsetter og er bokstavelig talt ”åpen og fleksibel” som Giddens beskriver den.

F føler seg fanget i forhold til personer rundt seg, til arbeidsoppgavene hun ikke får løst fordi skrivesperren stenger, og i leiligheten hvor hun både arbeider og lever. ”(...) det er til og med som om jeg har vendt meg bort fra meg selv. Som om jeg er blitt to, kvinnen som står ved vinduet med ryggen til, og så hun andre, gamle - meg, jeg som forsøker å fortsette som før” (Ørstavik, 2006:104). Det er flere eksempler i romanen på at hun tematiserer følelsen av å være spaltet. ”Og jeg ser det fra vinduet, fra vinduet ser jeg henne som står ved porten og ser de to som går nedover. Eller er det hun som ser det, der oppefra. Hun som står med ryggen til, er det henne?” (Ørstavik, 2006:70). F representerer det senmoderne mennesket som lever i forholdet mellom det permanente og det foranderlig. Årsaken til forvirringen er at omgivelsene krever at individet må mestre mange forskjellige roller. Dette har jeg før vært inne på i kapittel 2.3.1.

F har en følelse av at hun er annerledes, at hun ikke strekker til, og hennes fraskilte ektemann S. har også hjulpet til med å gi henne denne følelsen. Vi hører at F ønsker å se tingene fra flere perspektiv. ”For det er hele tiden en annen måte å se det på enn din” (Ørstavik, 2006:67). S. er imidlertid veldig opptatt av å sammenligne sitt eget, og deres felles liv, med det livet andre mennesker lever. ”Det fantes noe Vanlig. Den andre måten å leve på. Noe som i hvert fall ikke var sånn. Sånn som jeg hadde sagt, sånn jeg ville ha det. For Andre folk gjorde. Som om det fantes en plan, en innsikt i det riktige som jeg ikke kjente” (Ørstavik, 2006:67). Dette er tanker F tar med seg i arbeidet med romanen hun skal skrive. Hun reflekterer over dette også i arbeidet med skrivingen:

Denne måten, å skrive sånn som dette, og ikke skrive handling, mennesker som beveger seg, en situasjon. Bare tanker, tanker inne hodet mitt her jeg står under den gråhvite skråveggen øverst i en bygård i en leilighet. Heller ikke det var riktig. Det skulle ikke være sånn. Det skulle være annerledes, jeg visste det (Ørstavik, 2006:67).

F skriver i rommet mellom stillstand og tankestrøm. Hun leter etter fortellingen som kan bli en viktig brikke i puslespillet som vil vise henne hvem hun er. Det hun har, er bare tankestrømmer og små tablåer fra sin egen og familiens historier. Hun søker mening, ikke bare i sitt liv, men også i skriveingen. Disse to er nøye bundet sammen. Det synes som om F tenker at noe eksisterer, eller blir synlig, ved å bli sett i forhold til noe annet. "[S]ynlig som motsetninger, forskjeller. Men du må ha en vinkel, en person, en fortelling. Du må ha noe. Være et eller annet sted. Være noen" (Ørstavik, 2006:67). Dette sitatet tematiserer forholdet mellom levd liv og litteratur og viser hvordan det er en sammenheng.

Blikket er sentralt i *kallet – romanen*. F er opptatt av å bli sett. Hun eksisterer ikke uten å bli sett av andre. Blikket fra andre er det som skal til for å bekrefte hennes egen eksistens. Enten det gjelder mennesker som står i ferd med å ta sitt eget liv, men overlever fordi de blir sett, eller et blick, et smil fra noen som ikke nødvendigvis vil noe med deg. Et blick helt uten krav, "Et blick - som bare er? Fordi det viser at et sånt blick finnes, som en mulighet? At et sånt blick i det hele tatt er til" (Ørstavik, 2006:123). Det med mangel på øyekontakt er også sentralt i forholdet mellom F og S. Det er tydelig at han ikke lenger ser henne inn i øynene, verken når de snakker sammen eller når de ligger med hverandre. "Eller han så med det blikket som bare var halvt, som hadde en vegg i midten. Og jeg? Jeg klarer ikke se meg selv i dagene våre, sånn de var blitt" (Ørstavik, 2006:124). Blikket blir eksistensielt, grunnleggende for menneskets eksistens og dets følelse av å være til. Eksistensen er avhengig både av et jeg og et du, man eksisterer i forhold til andre. Martin Buber tar for seg sammenhengen mellom "jeg og du" i sin bok *Jeg og du* (1992). Han sier her at "[v]erden er for mennesket tvefoldig, svarende til hans tvefoldige holdning" (Buber, 1992:5). Jeg'et eksisterer ikke alene, men i forhold til et du.

Grunnord er ikke enkle ord, men ordpar. Det ene grunnord er ordparet Jeg-Du. [...] Grunnord sies med vårt innerste vesen. Når ordet du blir sagt, er dermed det Jeg som hører til ordparet Jeg-Du, også uttalt. (...) Grunnordet Jeg-Du kan bare sies med vårt hele vesen (Buber, 1992:5f).

Samlingen og sammensmeltingen til det hele vesen kan aldri skje gjennom meg og kan aldri skje uten meg. Jeg blir til ved Du'et. Idet jeg blir Jeg, sier jeg Du. Alt virkelig liv er møte (Buber, 1992:13).

Jeg og du er så tett knyttet til hverandre at det er utenkelig at det ene eksisterer uten det andre. Slik er det også for personene i *kallet – romanen*. F er opptatt av å bli sett, men også av å bli holdt. Hun lengter etter farens armer for å kjenne seg selv mot en annens kropp. "Pappa hold meg hardt for jeg vet ikke hvem jeg er" (Ørstavik, 2006:34). Bekreftelsen på egen eksistens blir til i møte med en annen. Blikket, det å bli sett av andre, er eksistensielt for F.

I møtet mellom F og litteraturprofessoren er øynene og blikket helt sentralt.. Hun har sett for seg at øynene hans skulle være sterke og fulle av liv, men hun blir skuffet: ”Men øynene, satt jeg der og tenkte, det var ikke noe fast i dem, det var ikke noe sted der, å komme til” (Ørstavik, 2006:184). Vi hører at F blir fylt av tristhet og resignasjon. Professoren ser på henne, men er likevel fjern og virker forskremt. Han er ikke i stand til å se, verken teksten eller forfatteren. Dette blir også et bilde på hva F tenker om sin egen skriving: ”Jeg kan skrive en bok til og en bok til og så. Tenkte jeg. Hva så. Det har jo ikke noe å si, tenkte jeg. Det er helt likegyldig” (Ørstavik, 2006:184). Like etterpå er det som om det skjer en endring. Det er som om denne situasjonen åpner øynene hennes og gir henne innsikt som tar henne ut av den passive, resignerte tilstanden. En innsikt som avslører og gir henne en erkjennelse som går ut på at hun gir faen i hva folk vil tro og mene. Dette hjelper henne ut av ”det tunge” og er med på å få slutt på skrivesperren. Er det nå hun får fast grunn under føttene og kan kjenne at hun ER?

Forholdet mellom et jeg og et du tematiseres i de retrospektive avsnittene som beskriver samlivet mellom F og hennes eksmann S. F vil ikke ligge med ham, og vi hører at dette leder til flere krangler. Hun er opptatt av at de skal se hverandre inn i øynene under samleiet, være i et jeg-du-forhold, sånn at hun kjenner at det rører ved henne, men S. greier det ikke. Samleiet etablerer ikke et jeg-du-forhold for F: ”Og så lå vi med hverandre. Og når vi så hverandre inn i øynene så var det samtidig som vi så ved siden av. Han gynet der over meg inni meg og så på meg og jeg så på ham og jeg kjente det ikke” (Ørstavik, 2006:49). Dette er en parallell til skriveprosessen som ikke løsner, og gir F følelsen av å være ufri og lukket:

Og nå nektet skrivingen. Det var bare kvinnen med ryggen til. Hun var for meg. Hun var det jeg fikk. Denne ryggen ved vinduet. En plate i teksten, rett ned inni ordene, så de ble delt. Og bare halvdelen av dem fikk virke og være, som å se S. inn i øynene og bare den forreste delen av dem kom fram. Og jeg hadde alltid tenkt at det var mer der inne, i S., og jeg hadde ventet på det. Men det hadde ikke åpnet seg. Og heller ikke ordene ville åpne seg mer. Så var det vel meg. Jeg som var stengt. Jeg som ikke åpner meg, er det sånn det er (Ørstavik, 2006: 52f).

F klarer ikke å leve opp til forventningen S. har til seksuallivet deres, og han ikke til hennes forventninger. ”Han sa ikke at han ville gå fra meg, han hadde ikke funnet noen annen. Bare det sa han, at han visste at det gikk an å leve annerledes kjærlighetsfullt sammen med noen” (Ørstavik, 2006:79). F viser til en episode hvor S. kom bakfra og tok henne helt uventet. Hun var blitt stiv, og det går opp for henne at hun kan ikke elske. ”Jeg kunne ikke elske, det var sånn det var. Det var sånn vi fortalte det mellom oss” (Ørstavik, 2006:79). Hans kjærlighet er

avhengig av at han kan komme og ta henne når som helst, hvor som helst, men det F kjenner er bare plikt og en annens vilje. Det S sier gjør ikke F fortvilet, men tvert imot kjenner hun at for første gang er S. ærlig og hun føler som om hun ”plutselig hadde fått luft. (...) For endelig sa han noe ærlig. Noe rått, noe som var sant. Ikke bare det flinke, riktige, snille. Å, vi var så flinke sammen, hadde vært det i årevis” (Ørstavik, 2006:79). De har levd et samliv som F nå opplever som ikke autentisk, ikke et ekte jeg-du-forhold.

Skriveprosessen beskrives som en kroppslig prosess, den gir seg fysiske utslag som en fødsel som ikke fungerer. Kroppen stenger for fortellingen. ”Dette i overgangen mellom lårene og magen, musklene eller er det venene, årene. Kanalene. Det kjennes for trangt. Som om det ikke kommer gjennom, det som skal gjennom. Det strammer og klør” (Ørstavik, 2006:15). F går til fysioterapi for å løse opp i noe som sitter hardt fast. ”Jeg fortalte fysioterapeuten at jeg sto og skrev. At det var som om kroppen ikke ville sitte, at den nektet. Det er fint, sa hun bare og dro i armen min, i hver av fingrene. Du vil stå i det, sa hun. Det er jo det kroppen din sier, er det ikke. Du vil stå i livet ditt” (Ørstavik, 2006:171). Også dette sitatet sier noe om den nære sammenhengen det er mellom det fysiske, kroppen og skrivingen.

F vil få kontakt med seg selv gjennom skrivingen, men også gjennom å bo i en liten leilighet som hun håper å fylle slik at den ikke blir for stor for henne. Vi får likevel et inntrykk av at det er seg selv hun snakker om. Hun vil fylle seg selv helt ut, bli ett med seg selv.

Hvis det bare blir mindre, hadde jeg tenkt, så kanskje jeg kan klare å fylle det. Hvis det blir mindre, forsvinner ikke alle kreftene mine ut i krokene og ned i kjelleren. Da samler veggene alt opp og holder meg, tenkte jeg. Og så hadde vi flyttet hit (Ørstavik, 2006:14f).

F vil bli sett og holdt, og har en forestilling om at det bare er skrivingen som holder henne fast. ”Det er bare skrivingen igjen som holder meg forbundet med noe. Det er bare skrivingen som holder meg fast, som holder meg her. Meg? Ordet er som et laken på en snor. Her?” (Ørstavik, 2006:16).

Sissel Lie, som jeg refererte til på side 52 er opptatt av det fysiske ved skriften. I sitt arbeid med tekster av Helène Cixous kommer hun inn på at forfatteren blir et medium for pennen.

For henne er det å skrive en måte å leve på, og man skriver med livet som innsats: "(...) de menneskene som tror de velger skrivingen, velger den ikke, de blir valgt. Men det er sikkert, (...) man melder seg

ikke frivillig til en historie som koster en livet”¹² [...] Cixous understreker betydningen av kroppen for å skape tekst, kropp brukes da synonymt med det ubevisste. Det er kroppens språk, det ”grunnleggende språket” som skal komme til uttrykk (Lie, 2007:408f).

Dette perspektivet finner vi også i *kallet - romanen*. Det er ikke bare psyken og det indre som opptar hovedpersonen i denne romanen. Kroppen og indre tanker følelser henger nøye sammen. Kroppen blir et slags redskap for skriving, et område som reflekterer det indre liv og som uttrykk for og en feministisk tankegang hvor kroppen gjenspeiler de kvinnelige sidene hos F.

Kroppen og kroppslige reaksjonsmønstre er nært knyttet til skrivingen. ”Jeg uler ord. Korte setninger. Jeg vet ikke. Mest det. Jeg vet ikke, jeg vet ikke jeg vet ikke” (Ørstavik, 2006:9). Vi hører flere ganger at F ligger i en ball på gulvet og gråter. ”Jeg får ikke krøpet sammen nok” (Ørstavik, 2006:25). Hun ligger i en slags fosterstilling og gråter. Som et barn som lengter etter å krype tilbake inn i morens lune skjød for å finne trygghet. Vi hører også at ergoterapeuten sier at det som stenger og gjør vondt i kroppen hennes kommer fra fosterstadiet. Kroppen protesterer på lik linje med at kvinnen ved vinduet hindrer F i skrivingen:

Og heller ikke kroppen lar meg slippe. Det er noe i overgangen mellom lårene og magen, musklene strammer, som om de er for korte. Det verker når jeg sitter, i lysken. Jeg må ligge eller stå. Jeg har satt en kasse oppå bordet, til tastaturet. Når jeg leser, legger jeg meg på gulvet med en høy pute under hodet, så korsryggen kommer ned (Ørstavik, 2006:12).

Jeg ligger på gulvet på magen og forsøker å lese i en bok. (...) Det er som om hele kroppen fylles med vann under huden. Så lenge Marte er der, kommer det ikke ut. Når hun går til skolen i mørket om morgenen, lukker jeg døra bak henne og legger meg ned på kne.

Dette i overgangen mellom lårene og magen, musklene eller er det venene, årene. Kanalene. Det kjennes for trangt. Som om det ikke kommer gjennom, det som skal gjennom. Det strammer og klør (Ørstavik, 2006:15).

Skrivesperren manifesterer seg som smerter i kroppen. Kroppen kjennes for trang, den slipper ikke igjennom noe. Vi hører at F går til energiterapeut og fysioterapeut. Hun forteller om alt som plager henne, alt som har stoppet opp, magen, forstoppelsen, spenninger i lysken og lårene. Han sier at ”[d]et er tungt, (...). Det sitter dypt” (Ørstavik, 2006:22). F tror imidlertid ikke på ham, men på at boka er det eneste som kan la henne ”erfare og gjennomleve for å kunne slippe. Eller for at det skal kunne slippe meg” (Ørstavik, 2006:23).

¹² Lie har hentet dette fra Cixous, H. og Jeannet, F.-Y.(2005) *Rencontre terrestre*, Paris.

Jeg våkner om natta og er stiv i ryggen på den gamle måten, den jeg trodde jeg var ferdig med. Det er som om jeg ikke har taket på noe lenger i det jeg skriver, det velter ut og flommer over og flyter. Og hver gang jeg tenker at det må da finnes en struktur, det må da være en tydeligere sammenheng som jeg kan ordne etter, så glipper det (Ørstavik, 2006:88).

Som om jeg er blitt to, kvinnen som står ved vinduet med ryggen til, og så hun andre, gamle-meg, jeg som forsøker å fortsette som før. Skrive som før, stå opp som før og koke grøt og kaffe, arbeide, løpe og legge meg. Det går ikke. Nei. Det går ikke. Det sitter i musklene øverst i låret og jeg må reise meg og strekke, strekke armene i været og ut til siden, strekke musklene i bekkengropen lenger ut (Ørstavik, 2006:104).

Sammenhengen mellom skrivingen og kroppen viser seg tydelig her. Ryggen er stiv og det som skrives lever sin egen verden, det flyter ut og flommer over helt uten struktur. I tillegg kan hun ikke skrive, eller gjøre noen av de vanlige tingene hun pleier å gjøre fordi musklene øverst i låret stenger.

Som jeg før har vært inne på er ønske om å kontrollere og beherske kroppen sentralt for det postmoderne mennesket. Slik er det også for F. Hun er opptatt av å holde seg slank og sprek og har et nærmest anorektisk forhold til mat:

Jeg spiser det samme til middag hver dag, rundt klokka fem. Jeg rasper en halv rødbet og en gulrot, noen skjæer bønner fra en boks, resten setter jeg i kjøleskapet til dagen etter. En avokado og en skive grovt brød ved siden av. Varm te, så det skal være noe varmt. Over salaten en skje olje og litt salt, jeg setter pepperkverna fram på bordet. (...) Jeg lager noe annet til Marte. Fiskeboller i hvit saus eller spagetti med kjøttdeig. Jeg har små pakker med kjøtt i fryseren, fiskebollene er til to middager, den andre gangen samme uke klager Marte og jeg skjønner det (Ørstavik, 2006: 62).

Dette grenser til det sykelige og minner om tvangstanker. Samtidig ser F at barnet trenger noe annet, noe mer.

Hun er også opptatt av utseende, både sitt eget og Bills. Hun frykter at kvinnen ved vinduet skal snu seg og vise frem et monster av et ansikt, med blemmer, byller, kjøttsår, brennmerker og arr. Hun er også veldig opptatt av Bills utseende, de lange beina hennes, den hule maven hennes, kjønnet, håret og klærne. En absurd episode som kan tolkes som om F definitivt har mistet grepet både om skrivingen og livet for øvrig, er hendelsen da Bill og F står på kjøkkenet i Fs leilighet og spiser syltetøy med fingrene rett ut av glasset:

Det er bare Marte som spiser syltetøy, det er jordbær og bringebær, og så er det et med blåbær, 100 % frukt står det på det, jeg tok det med i flyttinga, jeg kjøpte det for lenge siden da jeg lagde pannekaker iblant. Jeg tar dem fram og gir dem til Bill som setter dem bort på bordet. Jeg lukker kjøleskapet, hun hopper opp og setter seg på bordet, jeg står ved siden av og skrur lokkene av, gir henne det med bringebær, Nei, jeg vil ha jordbærene, sier hun og tar det, det er det største, hun tar av lokket og putter to fingre nedi og fisker fram og putter i munnen, jeg dypper fingeren i bringebæret, den synker inn, det er kaldt rundt den, jeg venter litt, så blir det varmere (Ørstavik, 2006:87f).

Denne episoden kan leses som et uttrykk for begjæret etter å sanse virkeligheten rent fysisk. Maten er det fysiske utenfor oss som vi kan gå inn i og smelte sammen med; den blir en del av oss eller vi blir en del av den når vi spiser. Episoden kan også leses som et uttrykk for å miste kontrollen ved å gjøre noe som ikke er forventet av voksne ansvarlige mennesker.

Hele dette kapitlet gir en framstilling av det senmoderne menneskets lengsel etter det kroppslige og det sanselige, etter bare væren. Det kan også leses som en form for regresjon, kanskje en lengsel tilbake til det infantile.

3.5 Møtet med den litterære offentlighet

kallet – romanen kan også leses som kulturkritikk, en kritikk av den litterære offentligheten. Etter at F har fortalt hvorfor hun skriver, fortsetter Bill med å si ”[j]eg spurte hvorfor du skriver” Hun skjønner faktisk ikke at det F sa var svar på spørsmålet hennes. Dette er ikke den eneste gangen vi får et inntrykk av at F avslører Bill. Vi merker også hvordan Bill blir tatt for ikke å forstå da hun spør F om hva det er med kvinnene i bøkene hun skriver:

Hva mener du med kvinnene i bøkene mine, spør jeg.(...) De er så deprimerte, eller sinte, sier hun. Ja, sier jeg. Hva skal jeg si til det. Er ikke du, sier jeg. Det detter ut av meg. Men det handler jo ikke om meg, sier hun, jeg er jo ikke en kvinne i bøkene dine. Jo, sier jeg. Det er akkurat det du er. Og jeg prøver å forklare henne hvordan jeg tenker. Og jeg hører meg selv sitte der og legge ut, håpefulle du, tenker jeg om meg selv, naive du, hvor mange ganger, tenker jeg, hvor stor tro. Og hun kommer hit, og hun skulle vært forberedt, og hadde hun hatt en tøddel intelligens eller bare generelt omløp i hodet, så hadde hun tenkt seg fram til dette for lengst. Eller hadde hun i det minste vært slu, så hadde hun lest seg fram til det, for jeg har sagt det før. Ja, da hadde hun researchet seg fram til det som en del av forberedelsen og kommet hit og ønsket en kvalifisert samtale, tenker jeg, mens jeg forsøker å si det, én gang til (Ørstavik, 2006:37f).

Bill som leseren her møter gjennom F, framstilles som både kunnskapsløs og naiv, og det inntrykket fester seg fra F åpner døren for henne: ”Hun er så ung, tenker jeg når jeg åpner døra for henne, midt mellom Marte og meg (...) hun snurrer det lange håret sammen og legger det over den ene skulderen før hun bøyer seg ned. Hun har en rosa mohairgenser, Bill, og trange bukser” (Ørstavik, 2006:21-22). En får et bilde av en halv voksen, pastellkledd ungjente som kommer mer eller mindre uforberedt til intervjuet med F. Diskusjonen om hvor intervjuet skal foregå setter også Bill i et dårlig lys, og motsetningen mellom henne og F blir tydelig:

Jeg tenkte vi kunne sitte på kjøkkenet, sier jeg. Bill står inne i stuerommet, og jeg kjenner at jeg angrer på at jeg sa hun kunne komme hit, hun står der midt i det rommet hvor jeg både sover og arbeider. Hun setter seg ned i den lille sofaen som står ved veggen ved døra, den har vinduene rett imot. Kan vi ikke sitte her, sier hun og ser opp på meg og smiler, det er så deilig å sitte mykt, det blir nesten som å ha fri. Joda, sier jeg og det er feil, jeg skulle sagt nei, jeg går inn på kjøkkenet for å hente en kjøkkenstol til meg, for jeg kan ikke sitte i en sofa når jeg skal tenke, bare sitte sånn og synke ned. Ha fri! (Ørstavik, 2006:24).

Scenen med Bill kan leses som et uttrykk både for den manglende seriøsitet som litteraturen møter i offentligheten og for den invaderende holdningen journalister kan utsette forfattere for. Både *kallet – romanen* og en av Ørstaviks tidligere romaner, *Uke 43*, lar den litterære offentligheten få gjennomgå. F sier at "[d]en litterære offentligheten er jo ikke interessert i litteratur" (Ørstavik, 2006:118). Hun fortsetter å utdype kritikken mot den litterære offentligheten overfor en rødme Bill, som må høre hva hun har å si:

Og Bill begynner å rødme igjen og hvorfor rødmer hun sånn hver gang jeg sier noe som det er litt pinne i. Bare unntaksvis, sier jeg. Eller jeg kan si det omvendt – den litterære offentligheten er interessert i litteratur. Det er nettopp det den er. Interessert i litteratur som om litteratur er noe på linje med spiker eller motorkjøretøy. Nå er Bill helt rød. Er hun sint eller forlegen? Hun kremter. Hva mener du, sier hun. Det skrives og snakkes om litteratur som om det var helt frakoblet livet, sier jeg. Som om det var helt frakoblet oss. Som om det er noe vi står på avstand fra og betrakter, som ikke egentlig har noe med oss å gjøre, sier jeg. Og det kjennes som jeg har sagt det så mange ganger at jeg nesten ikke har kraft igjen til å si det med, som om jeg har ropt og skreket det ut overalt i så lang tid og at det har ikke vært noe der som møtte det, som om ordene bare har fortsatt videre rett fram i et eller annet tomrom, ut (Ørstavik, 2006:118f).

Her blir litteraturen tematisert som et objekt, løsrevet fra både leseren og livet forøvrig. Litteraturen blir tingliggjort. En av dem som har tatt for seg dette aspektet ved Ørstaviks forfatterskap, er Ingvild Folkvord:

Min påstand er derfor at Ørstavik i sin hittil siste roman videreutvikler sin kritikk av den litterære offentligheten, og at hun gjør dette på måter som gjør det nærliggende å lese *kallet – romanen* som en strategisk intervensjon i kritikken av hennes eget forfatterskap, og da med særlig vekt på behandlingen av romanen *Uke 43* (Folkvord, 2008:169).

I *Uke 43* er det litteraturviteren Solveig som retter sitt raseri mot institusjoner og enkeltpersoner som ikke deler hennes syn på litteraturen. Man kan kjenne igjen mye av disse tankene i samtaler Bill og F har om en av Fs tidligere romaner, *Dal*:

Men kvinnen i Dal, sier Bill, hva er det med henne. Hva mener du, spør jeg. Hun er jo ikke til å like, sier Bill. Når du sier det sånn, får du det til å høres ut som en kvalitet ved henne, sier jeg. Du sier Hun er ikke til å like. Du sier ikke: Jeg liker henne ikke. Hvis du hadde sagt det, hadde du røpet at det var du som leste, at det var du som ikke likte. At det også hadde med deg å gjøre, teksten, hvordan du svarer på den. Men hun er jo virkelig ikke til å like, sier Bill, det er det flere av kritikerne som sier også. Hvorfor skal jeg snakke med henne når hun ikke hører på meg. Hvorfor gjør jeg dette, tenker jeg (Ørstavik, 2006:38f).

Litteraturen kan ikke rives løs fra selve lesningen og leseren. Den eksisterer tvert imot i samspillet mellom teksten og leseren. Det er viktig å legge merke til at møtet med Bill flere ganger blir referert til i romanen, og det er dialogene med henne som forbinder den navnløse forfatteren med romanens nåtidsplan.

4.0 Didaktiske refleksjoner

4.1 Innledning

kallet – romanen er kanskje ikke den første romanen man velger når man som lærer skal finne en roman for lesning i klassen. Ved første øyekast kan den virke for komplisert og sammensatt til at man tør ta den sjansen. Jeg tror likevel at denne romanen absolutt kan brukes for eksempel i en vg3 klasse på videregående. Dette vil jeg komme nærmere inn på.

En ting som jeg derimot ikke er i tvil om er at flere andre av Hanne Ørstaviks romaner vil fungere veldig bra både på øvre trinn i grunnskolen, 10. klasse, og på videregående. Da tenker jeg spesielt på de tre romanene som danner en trilogi om forholdet mellom foreldre og barn, nemlig *Kjærlighet*, *Like sant som jeg er virkelig* og *Tiden det tar*. Disse romanene tematiserer problemstillinger som mange elever kjenner seg igjen i. Dette gjør dem spesielt godt egnet til bruk i skolen.

I kapittel 2 tok jeg for meg noen aspekter ved Wolfgang Isters resepsjonsteori. I denne delen av masteravhandlinga vil jeg gå videre med denne teorien. Jeg vil gjøre greie for og drøfte sentrale trekk ved noen sider av det vi med en fellesbetegnelse kan kalle resepsjonsteorier.

Masteroppgaven min problematiserer identitet og identitetsdannelse. Dette er et interessant aspekt også når det kommer til litteraturundervisningen i skolen. Jeg vil derfor legge stor vekt på at norskfaget, og dermed litteraturundervisningen, er et identitetsfag. Det moderne mennesket må skape sin egen identitet, og norskfaget er en viktig bidragsyter til dette. Sylvi Penne er en av dem som har arbeidet mye med denne problemstillingen.

Identitet er blitt det nye nøkkelordet, ikke bare i norskfaget, men i det senmoderne samfunnet. Det moderne individet "har" ingen identitet som skal avdekkes og letes fram slik Peer Gynt satt med løken og forgyves lette etter dens kjerne. Det moderne mennesket må skape sin identitet gjennom språkets mangfoldige ytringer. Morsmålsfaget blir derfor en viktig arena for identitetsskaping, men ikke på samme måte som før, da det var allmenn kulturell enighet om hva som var verdt å satse på – hva som styrket, og hva som svekket elevenes muligheter i framtida. Nå vet vi ikke så mye om det. Det vi vet, er at hver enkelt elev trenger tro på framtida, og et språk som både beskytter mot og åpner mot verden. (Penne, 2001:9f).

I denne siste delen av arbeidet mitt vil jeg drøfte hvordan litteraturundervisningen i videregående skole kan tilrettelegges på bakgrunn av de synspunktene jeg tar for meg her i dette didaktikkapittelet.

4.2 Sentrale trekk ved resepsjonsteorier

Resepsjonsteoriene er leserorienterte litteraturteorier som kommer som en reaksjon på nykritikkens tekststyrte metode. Resepsjonsforskningen tar hensyn både til teksten, leseren og forholdet mellom disse. Den opererer i området mellom det tekststyrte synspunkt, som sier at all tolkning ligger i teksten selv, og det ekstremt mottakerstyrte synspunkt, som sier at enhver tolkning er like riktig fordi det er opp til leseren å definere sin egen tolkning. Didaktikeren Bo Steffensen sier at det finnes to hovedsynspunkter innenfor resepsjonsteoriene:

Teorier, der primært interesserer seg for forholdet mellom teksten og leseren, og hvordan leseren er stillet i fortolknings-situationen, og teorier, der primært er interessert i leserens adfærd. Teorier, der har teksten i centrum, og teorier, der har leseren i centrum. Man har kaldt de første for interaktionsteorier, de sidste for socialisationsteorier (Steffensen, 2001:307).

Sosialisasjonsteoriene tar utgangspunkt i leserne og de forutsetningene som hver enkelt leser har for å tolke en tekst. Det mest interessante er hva teksten gjør med leseren. Teksten selv blir mindre interessant. Norman Holland sier at den enkelte leser i utgangspunktet har sin egen unike tolkning av en tekst. Denne tolkningen er styrt av leserens personlighet. Leseren leser seg selv inn i teksten, og litteraturløsningen blir en form for terapi fordi det først og fremst er seg selv leseren møter i teksten. "[L]æsning er en genskabelse av personens egen identitet. Perception er altid fortolkning, og fortolkning er en funktion af identiteten" (her sitert etter Steffensen, 2001:307). Litteraturen kan være et sted hvor man trygt kan oppleve gleder og sorger. Gjennom litteraturen kan man også oppleve ting som ikke kan oppleves i det virkelige liv. Holland kan ha mye rett i dette. Det er ikke tvil om at litteratur kan ha en terapeutisk virkning på leseren, men faren med Hollands syn er at litteraturen reduseres til et redskap leseren kan bruke for å takle egne større og mindre problemer. Litterære undersøkelser ut fra dette synspunktet vil da stort sett dreie seg om leserportretter.

Amerikaneren Stanley Fish sier at det ikke er noen forskjell på den enkelte leseres private opplevelse av teksten og det som flere lesere kan være enige om. I sin bok, *Is there a Text in*

this Class (1980), viser han til mange eksempler på at det er mulig å få lesere til å fortolke hva som helst. Han sier at det er lesernes oppfattelse av teksten som bestemmer hvordan teksten skal tolkes, ikke teksten selv, for den er den samme. Det finnes ingen tekst før den blir lest, i følge Fish. Han bruker begrepet ”den informerte leser”. Dette er den faktiske leseren som har de nødvendige litterære og kulturelle kunnskaper som skal til for å skape mening. I likhet med det poststrukturalistiske synet på tegnet som sier at det aldri kan få noen endelig betydning, hevder han at heller ikke teksten kan få en endelig tolkning. Tolkningene av en tekst er tvert imot uendelige. Teksten er i utgangspunktet ”tom”, og meningen med teksten skapes av tolkningen. Hvordan er det da mulig at mange lesere kan ha nesten like tolkninger av en tekst? Fish forklarer dette med at disse leserne er medlemmer av samme tolkningsfellesskap og derved kommer til omtrent samme resultat. De forskjellige tolkningsfellesskapene har forskjellige strategier for arbeidet med tekster. Slik sett er det mulig at en og samme person kan tilhøre mer enn ett tolkningsfellesskap ut fra hva som er målet med tolkningen. Fish sier at når alle leserne har de samme forventningene, opptrer dette tolkningsfellesskapet som en objektiv sannhet, og den rent subjektive tolkningen eksisterer ikke.

Jeg mener Fish her er inne på noe vesentlig. Innenfor samme kulturelle og/eller sosiale grupper ser vi at tolkninger har mye til felles. Dette kan begrunnes med at disse fellesskapene består av ”informerte lesere” som stort sett har de samme forutsetningene for å skape mening i teksten. Det kan likevel være vanskelig å akseptere at den litterære teksten i utgangspunktet er tom. Selv om Fish legger opp til at vi får mer eller mindre faste tolkninger av tekstene på grunn av tolkningsfellesskapene, så mener jeg at det finnes strukturer i teksten som ligger der uavhengig av hvem som tolker og i hvilken hensikt. Innenfor litteraturpedagogikken går Vibeke Hetmar på mange måter i Fish sine fotspor. Hun har et sosialkonstruktivistisk syn og legger fokus på det elevene kan og ikke på det de ikke kan. Hun sier at elevenes lesninger av en tekst ikke kan bli feil, fordi det ikke finnes noen riktig tolkning. Den sosialkonstruktivistiske tenkningen peker på verdien av et tolkningsfellesskap (Hetmar, 1996). Men har flertallet rett fordi det er flertall? Jeg tror ikke alltid det er slik. Hetmar har rett i at det ikke finnes noen riktig tolkning, men det vil være urett overfor litteraturen selv å si at enhver tolkning er like riktig.

Interaksjonsteoriene tar for seg forholdet mellom teksten og leseren og legger vekt på at både leseren og teksten er av betydning for fortolknings situasjonen. Teoriene avviser både at tolkningen er helt subjektiv og at leseren skal finne den eneste sanne, objektive tolkning av

teksten. Resepsjonestetikken har videreutviklet Hans-Georg Gadamer's hermeneutikk, men legger større vekt på leserens horisont, forstått som hans kunnskaper, holdninger og forventninger, og mindre vekt på verkets horisont enn det Gadamer gjorde. Hans Robert Jauss sier at forskjellige tidsepoker har forskjellige forventningshorisonter. Disse endres hele tida, og derfor vil også fortolkningene forandre seg. Han har mye til felles med Gadamer når han sier at "[e]n teksts betydning er dermed dens receptionshistorie: hvordan den er blevet fortolket gjennom tiden, betinget af litteraturens sociale funktion" (Steffensen, 2001:311). Det vil i følge Jauss være mulig å tolke gamle litterære verk på nye måter og derved endre et verks betydning. Dette kan være et viktig moment å ta med seg i litteraturundervisningen.

Jeg har tidligere vært inne på Wolfgang Iser's bidrag til resepsjonsforskningen. Hans bok, *The Act of Reading* (1978), har som prosjekt å beskrive leseprosessen som en dynamisk interaksjon mellom tekst og leser. Iser kommer fra en tradisjon som legger vekt på gestaltpsykologien. "Denne retning beskriver, hvordan mennesket som et meningssøkende væsen skaber betydning ved at danne helheder, hvor de i øvrig ikke findes i verden" (Steffensen, 2001:313). Iser hevder at både setninger og tekster er ubestemte. Man må omsette teksten til konkrete forestillingsbilder for å klare å skape en sammenhengende mening, og det er leseren av teksten som må klare å finne en helhet som i utgangspunktet ikke finnes i teksten. Iser introduserer begrepet "den implisitte leser". Han snakker ikke om den faktiske leseren, men en leser som er innskrevet i teksten. En slags struktur som inviterer til respons. Det finnes mange "tomme plasser" og ubestemtheter i teksten, og disse tomme plassene må fylles med mening når man tolker tekster.

Leserens søkende blikk, som Iser kaller *wandering viewpoint*, må

hele tiden være parat til at finde og skabe nye sammenhænge i udfyldningen af tekstens tomme pladser, sådan at der opstår en acceptabel mening ud fra princippet om kontinuitet og sammenhæng. [...] Iser forestiller sig, at læserens vandrende blikk forbinder tekstens dele på netop den bestemte måde for at udfylde de tomme pladser, og at denne sammenhæng fokuserer på visse dele af teksten, mens andre forståelser trænges i baggrunden (Steffensen, 2001:314f).

Det er leseren som bringer teksten til verden som mening. Meningen preges i stor grad av leserens erfaringer og kulturelle forutsetninger. Selve meningsbegrepet hos Iser er dynamisk. Teksttolkningene endrer seg ved hver ny lesning, og det er et spill i teksten mellom det som sies rett ut og det som ikke sies.

Man kan ud fra dette undre sig over, hvorfor meningen, når den nu engang er skabt, kan skifte til en anden mening, enda for den samme læser, da det jo er de samme bogstaver, ord og sætninger, som står i teksten. Men læseren er ikke den samme, når han læser teksten anden gang, idet han har den første læsning med sig (Sørensen, 2001:81).

Dette er jeg enig i. Det er fullt mulig å lese en roman flere ganger og sitte igjen med et inntrykk av at man faktisk leser romanen for første gang. Dette har sin årsak både i at leseren har med seg andre kulturelle forutsetninger og erfaringer inn i teksten ved andre gangs lesning enn han hadde første gangen, og at en del av tekstens tomme plasser ble fylt med mening ved første gangs lesning, og at det nå er andre ubestemtheter som gis mening. Dette vil jo forhåpentligvis utvide både teksttolkningspotensialet og meningsskapingen.

Det er viktig å legge merke til at de tomme plassene ikke er en mangel ved teksten, men tvert imot det som gjør teksten meningsfull. Innenfor resepsjonestetikken har man diskutert i hvor stor grad den enkelte tekst har tomme plasser, og om det er slik at en tekst med få tomme plasser er en lukket tekst og en med mange slike er en åpen tekst. Steffensen sier at det nok er riktigere å si ”at alle tekster som fortolkningsgrundlag har et meget stort antall forskjellige tomme pladser avhengig av leserens forventningshorisont, og at der snarere er tale om forskjellige typer av ubestemthet” (Steffensen, 2001:315). Jofrid Karner Smith stiller et spørsmålstegn ved hvor tomme de tomme plassene egentlig er. Hun sier: ”Jeg tror med andre ord tomrommene ikke alltid er så tomme, men at de i mange tilfeller henviser til en kulturell kode som ulike lesere i vekslende grad behersker” (Smith, 1999:69).

Jonathan Culler kommer fra den strukturalistiske tradisjon, men i sin bok *Structuralist Poetics* (1975) kommer han likevel med tanker om litterær kompetanse som viser at han egentlig står mellom den tradisjonelle strukturalisme og moderne resepsjonsteori. Han fokuserer på leseren, men bruker begreper fra strukturalismen. ”Når Culler taler om læser, mener han ikke den empiriske, virkelige læser, men en ideallæser, en læser, som man forestiller sig følger alle de rigtige konvensjoner” (Steffensen, 2001:317). Den virkelige leseren behøver ikke å følge disse konvensjonene, men dersom helhet og mening skal skapes på tross av tomme plasser, kommer man ikke utenom de litterære konvensjonene, sier Culler. Han sier at ”[s]narere end fx at si at litterære tekster er fiktive, kunne vi hævde det som en konvensjon for litterær fortolkning og si, at læse tekster som litteratur er at læse dem som fiktion” (Steffensen, 2001:318). Her hjemme støtter Hans H. Skei (2002) Cullers syn når det gjelder betydningen av konvensjonene og sier at resepsjonsteori etter hvert har blitt en teori om litterær

kompetanse og litterære konvensjoner. Meningen oppstår i forhandlinger mellom teksten og leseren. Den litterære kompetansen, som egentlig er et spørsmål om opplæring, er helt sentral i meningsdanningen. Måten man lærer konvensjonene på er gjennom erfaring med hvordan for eksempel skolen snakker om tekster.

4.3 Identitet og dannelse

I den nye læreplanen i norsk L-06, presiseres det at "[n]orskfaget er et sentralt fag for kulturforståelse, kommunikasjon, dannelse og identitetsutvikling" (Kunnskapsdepartementet, 2006). Identiteten skapes ikke i et vakuum, men i tett dialog med andre mennesker og i meningsgivende sammenhenger. Lesing er både en ferdighet og en kulturell kompetanse. Her har litteraturen, læreren og skolen en viktig rolle. "Norskfaget og litteraturformidling har tradisjonelt blitt betraktet som ledd i et dannelsesarbeid. Dannelsen omfatter bl.a. kulturbevissthet og kultursosialisering, refleksjonsferdighet, identitetsutvikling, medmenneskelighet og nestekjærlighet" (Skardhamar, 2005:171). Det kan synes som om identitetsbegrepet mer og mer erstatter det gamle dannelsesbegrepet som mål i læreplanen. I den forrige læreplanen L-97 ble norskfaget omtalt som et identitetsfag.

Sylvi Penne sier at dagens unge må i stor grad forholde seg aktivt til tekster.¹³ "De må kunne distansere seg fra tekster, de må kunne kritisere tekster, og de må kunne skape nye tekster som de selv står inne for. Alle setter seg selv inn i tekster og bedømmer andre ut fra tekster. Identiteten blir mer og mer *tekstlig* – eller *språklig*" (Penne, 2003:6). Verden oppleves ofte både forvirrende og fragmentert, og et verktøy som kan hjelpe individet med å få mer koherens i tilværelsen, er kulturens tekster, først og fremst fortellingene.

Når det gjelder L-06, er jeg enig med Øystein Aspaas når han sier: "Det massive inntrykk som planen gir, er at det er elevenes egen lesning og opplevelse som settes i sentrum. Slike uttrykksmåter er neppe noen klart uttrykt litteraturteori, men de er i alle fall i godt samsvar med et resepsjonsetetisk syn" (Aspaas, 2005:30). Han omtaler også kort den nyeste litteraturen innenfor litteraturpedagogikk/litteraturdidaktikk og sier at det som er felles på

¹³ Sylvi Penne bruker et svært vidt tekstbegrep: Det gjelder muntlige tekster, skriftlige tekster, medietekster av ulike typer og lignende (Penne: 2003:13).

dette området er at det er leseren og leserens opplevelse og oppfatning av teksten som står i fokus når det gjelder litteraturundervisningen i dag.

Jeg har tidligere i denne oppgaven tatt for meg identitetsbegrepet slik det brukes av Anthony Giddens. Jeg vil utdype noen andre sider ved Giddens' teorier i tillegg til at jeg vil se på andre teorier som kan utdype og forklare sammenhengen mellom litteraturundervisning og identitet.

Zygmunt Bauman hevder at årsaken til at man er så opptatt av identitet i dag, er at den representerer et stort problem for mange mennesker.

Identiteten kom helt fra starten inn i den moderne bevissthet og praksis kledd som en individuell oppgave. Det var opp til individet å finne en vei ut av usikkerheten. Sosialt skapte problemer skulle løses ved individuelle anstrengelser, og kollektive sykdommer skulle helbredes med privat medisin. Ikke slik at individene ble overlatt til sine egne initiativ og at man stolte på deres dømmekraft; tvert imot – når man satte det individuelle ansvaret for selvdannelse på dagsorden, avlet dette en skare av trenere, rettleidere, lærere, rådgivere og veivisere som alle hevdet å ha overlegen kunnskap om hvilke identiteter som kunne tilegnes og fastholdes (Bauman 2003:19)¹⁴.

I Norge har psykiateren Finn Skårderud sett på dagens samfunnsutvikling og hvordan denne virker inn på menneskene. I boka *Uro* (1998) sier han:

Moderne kultur er et historisk særtilfelle. Det er en kultur som henter sine idealer og kollektive bilder fra noe som ikke finnes: fra fremtiden. Essensen av det moderne er å bryte med tradisjoner, og i stedet sette *forandring og omsetning*. Nåtiden er ikke noe sted å oppholde seg. Uroen er således et kulturelt premiss, og ikke bare en tilfeldighet. (...) Fascinasjonen og terroren ved det moderne kan formuleres i setningen: *Den eneste stabile tilstanden er tilstanden av instabilitet*. Begrepet identitetskrise anvendes som en diagnose. Men det er også det modernes essens – at tidligere regler og identiteter skal nyskrives (Skårderud, 1998:20f).

De unge i dag må forholde seg til en helt annen virkelighet enn foreldregenerasjonen. Tradisjonene mister både fotfeste og mening hos den oppvoksende generasjon, og dette virker sterkt inn på identitetsdannelsen. Riter og overganger er i beste fall utydelige og ofte helt fraværende. Målet er ikke lenger å fortsette på den veien, eller den kursen som foreldre og besteforeldre allerede hadde staket ut, men å skape sin egen autonome identitet i en verden som blir stadig mer omskiftelig, eller flytende som Bauman sier, og sammensatt. Dette kan synes positivt for enkeltmennesket, men følelsen av frihet når man i prinsippet kan velge hva som helst, kan også virke lammende og utrygg. Hvor skal man da finne sannheten? Giddens

¹⁴ Oversatt av Leif Johan Larsen. Se Larsen, L. J. (2005) Identitet, dannelse og kommunikasjon I: Nicolaysen B. K. og L. Aase (red) (2005): *Kultur møte i tekstar, Litteraturredidaktiske perspektiv*. Oslo: Det Norske Samlaget

sier at "[t]vivlen er et gjennomgående træk ved den moderne kritiske fornuft" (Giddens, 1996:11). Denne tvilen gjennomsyrrer samfunnet og utgjør en eksistensiell dimensjon av den sosiale verden. Det er ikke nødvendigvis bare lett å takle det moderne livet. Mye av samtidslitteraturen er opptatt av dette. Erlend Loe er en av dem som har skrevet flere bøker hvor hovedpersonen både føler seg usikker på sin egen identitet og rammes av en følelse av meningsløshet.

Jeg føler meg ikke sikker på at jeg har fått overlevert alt det nødvendige fra generasjonene før meg. Hvis det er min tur nå, vet jeg ikke hva jeg skal gjøre. Men er det egentlig min tur? Hvordan kan jeg vite om det er min tur? Ingen har bedt meg om å løfte. Hvis jeg ble syk, ville det knapt nok merkes på bruttonasjonalproduktet. Det er ikke jeg som bestemmer. Jeg bare er her. Forsøker å være grei. Ser etter noe å bygge. Hva skal jeg bygge? Alt fins jo fra før? (Loe, 1999:22f).

Giddens' teori om det moderne selvet som et refleksivt prosjekt, bygger på tankene om at hver og en kontinuerlig blir tvunget til å ta valg som bør være velbegrunnede og strategiske. De som ikke klarer dette blir overlatt til markeds- og mediakreftene. Er da et slikt individ, som står fritt til å foreta valg, men som ikke klarer å begrunne dem, et fritt individ? Sylvi Penne er opptatt av språkets rolle i denne identitetsprosessen:

Selvet må skapes *refleksivt* gjennom språket. Individets aktive handlinger, valg og ikke-valg må *begrundes* gjennom språket. Handlinger og hendelser som blir påført individet, må *tolkes* gjennom språket. Det moderne selvet konstrueres i språket – gjennom språket. Til det kreves et mer avansert språk enn hverdagspråket. Det kreves evne til å gå ut av en kontekst og se seg selv utenfra. Det kreves evne til å sette seg inn i andres perspektiv. Det kreves evne til å trekke kausale slutninger. Det kreves evne til å vurdere handlinger i lys av en helhet (Penne, 2001:35).

Jerome Bruner hevder at det moderne mennesket har et eksistensielt behov for å tolke seg selv inn i en meningssammenheng. For å klare dette må man være i stand til å tolke mening inn i tilværelsen. Han hevder at "[m]oderne pedagogikk beveger seg stadig mot det synet at eleven må lære å bli bevisst sine egne tankeprosesser (Bruner, 1997:87). Han er også opptatt av at vi må passe oss for tolkingsrelativisme, det vil si at alle tolkninger er like gode. Det er de ikke, ifølge Bruner.

"Tolkningen må forankres i fakta, i historisk bakgrunn, i en kontekst, i en teori eller prøves ut mot en hypotese. Det kreves kunnskap om teksten, og det kreves arbeid med teksten" (Penne, 2001:222). Språket blir et verktøy for å kunne tolke både oss selv og kulturen rundt. All form for tolkning i norskfaget blir derfor et verktøy som vil hjelpe oss når vi skal tolke mening inn i våre liv. Her har blant annet arbeidet med litteraturen i skolen en viktig rolle. Skolen må sørge for at den gir elevene det tolkingsverktøyet som skal til for å tolke mening inn i verden.

”Tolkning av litteratur er ikke vanskeligere enn å tolke det som skjer i våre liv. Det er viktig for barn og unge i dag å øyne en sammenheng mellom liv og litteratur, samtidig som de bevarer blikket for fiksjonen” (Penne, 2001:222). Noe av utfordringen for skolen generelt og litteraturundervisningen spesielt, er hvordan man skal få til dette. Det finnes mange mulige fremgangsmåter, metoder og pedagogiske føringer for dette arbeidet.

Men den moderne identiteten byr på flere utfordringer for norsklæreren. Identiteten har også et språklig nivå på et mindre bevisst plan i psyken, og det er den narrative tenkemåten. Narrativ identitet er ikke et moderne fenomen, men er ikke blitt mindre viktig i det moderne samfunnet. Gjennom fortellingene i kulturen skaper vi et bilde av oss selv og vår plass i verden. Gjennom fortellingene gir kulturen modeller for identitet og handlingsmønstre (Penne, 2001:36).

Dette stemmer bra med det Giddens sier om at selvidentiteten har sitt grunnlag i evnen til å holde en bestemt livsfortelling, en biografisk fortelling, gående. Dette har jeg tidligere vært inne på i kapittel 2, side 29 i denne avhandlingen.

Penne støtter seg på blant annet Giddens og sier at det er viktig å være klar over at den narrative formen er like viktig som innholdet. Selve formen er et hjelpemiddel når individet skal skape en meningsfull helhet. Den narrative formen som består av en begynnelse, en midtdel og en slutt, er en del av den kulturelle identiteten vi får inn allerede som barn, gjennom blant annet eventyrene. Denne formen hjelper barn og unge til å huske stoffet og til å ordne det i en form som gir mening. Giddens mener at alle typer fortellinger, enten det er ukebladnoveller eller billige tv-filmer, har bidrag til identitetsdannelsen, bare fordi de alle har en koherent narrativ form.

Formen er viktigere end innholdet. I sådanne historier opnår man en form for refleksiv kontroll med livsomstendighetene, en følelse af en sammenhengende fortælling, hvilket udgør en beroligende modvægt til problemerne forbundet med at opretholde selvets fortælling i faktiske sociale situationer (Giddens, 1996:232).

Jeg tolker dette slik at Giddens her mener at det er både viktig og nyttig for individets identitetsdannelse at de får kunnskap om fortida fortalt i en narrativ struktur, enten det gjelder historie, språkhistorie eller fortidens fortellinger.

Giddens er også opptatt av at en følelse av meningsløshet er et vanlig trekk ved dagens moderne samfunn.

Personlig meningsløshet – den følelse, at livet ikke har noget værdifuldt at tilbyde – bliver et fundamentalt psykisk problem i sen-moderniteten. (...) Fortrængningen af eksistensielle spørgsmål er

dog på ingen måte fullstendig, og i høy-moderniteten, hvor de instrumentelle kontrolsystemer udstilles mer nøgent end nogen sinde før, og deres negative konsekvenser er blevet mer åbenlyse, findes mange former for modreaktion. Det bliver mer og mer åbenlyst, at livsstilsvalg inden for rammerne af lokalt-globalt samspil rejser moralske spørgsmål, som ikke blot kan skubbes til side (Giddens, 1996:18f).

Jeg tror at det ikke bare er den personlige meningsløsheten som preger dagens senmoderne menneske. Kjedsomhet er nok også en tilstand som mange unge mennesker kjenner seg igjen i. Man er vant til at det skal være tempo, handling og at det stadig skal være noe som skjer. De gangene det ikke er slik, føles tilværelsen kjedelig.

I dagens samfunn er det som sagt ikke slik at menneskets søken etter identitet består i å finne den "ene", sanne, skjulte identitet, men snarere å skape seg en identitet, eller helst flere.

Anne-Kari Skardhamar sier at det finnes to syn på identitet:

Det som gjerne oppfattes som det tradisjonelle synet på identitet innebærer at identitet betraktes som en sammenhengende og stabil kjerne som er en del av mennesket fra begynnelsen av. Identitetsutvikling går ut på at det potensialet som ligger latent, utvikles, og at erfaringer og verdier integreres til et sammenhengende hele.

Det motsatte synet innebærer at identitet er sammensatt og i kontinuerlig forandring. Ingenting er fast fra begynnelsen av, ingen kjerne kan utvikles, en kan fremtre i skiftende roller og identiteter. Identitetsutvikling går ut på å ha frihet til å velge sine identiteter i overensstemmelse med et senmoderne pluralistisk og flerkulturelt samfunn" (Skardhamar, 2005:187).

Identiteten er ikke medfødt eller enhetlig, men utvikles av individet i en stadig pågående prosess.

4.4 Didaktiske og metodiske refleksjoner

I dette kapitlet vil jeg ta utgangspunkt i teoriene og begrepene jeg tidligere har tatt for meg, og gjøre meg noen tanker om hvordan man kan tilrettelegge litteraturundervisning for ungdom. Elevene har forskjellige utgangspunkt med hensyn til sosiale, faglige og kulturelle kunnskaper og forutsetninger, og dette må tas hensyn til i den daglige undervisningen. Jeg kommer ikke til å ta for meg enkelte fagspesifikke kompetansemål slik de kommer til uttrykk i læreplanen, men heller drøfte noen aspekter for hvordan man generelt kan arbeide med litteratur i undervisningen for ungdom, på bakgrunn av elevenes forutsetninger.

Utgangspunktet både for resepsjonsteoriene og læreplanen i norsk er at det er elevenes egen lesing og dialogen mellom teksten og eleven som er i sentrum. Det er nettopp møtet mellom tekst og leser som er det sentrale. Jeg er helt enig med Iser når han sier at en tekst, i tillegg til grunnteksten som står der, har mange tomme plasser. Disse ubestemthetene er trekk ved selve teksten og stiller visse krav til den faktiske leseren for at meningsfull helhet kan oppstå. Det som gjør at det er spesielt krevende å lese tekster som fiksjon, er at det ikke er mulig for leseren å bruke bare sine egne kunnskaper fra den virkelige verden for å skape mening og sammenheng i teksten. Samtidig er disse ubestemthetene i teksten det som er spennende og givende med lesningen av skjønnlitterære tekster. Ubestemthetene i teksten gjør at teksten ikke viser til noe eksakt i den ytre verden. Iser sier at:

Om man ser berget kan man naturligvis ikke lenger forestilla sig det, og därför förutsätter utmålningsakten dess frånvaro. På liknande sätt kan vi, i en litterär text, bara foreställa oss saker som inte finns där; den skrivna delen av texten ger oss kunskapen, men det är den oskrivna delen som ger oss möjlighet att utmåla ting. I själva verket är det så att uten dessa element av obestämdhet, textens luckor, skulle vi inte kunna använda vår fantasi (Iser, 1993:328).

Dette synet legger opp til det Steffensen kaller en fiktiv lese måte. Denne lese måten har sitt utgangspunkt i resepsjonestetikken.

Det spesielle forhold der findes mellom tekst og læser ved den fiktive læseform, giver læseren langt flere tomme pladser, langt mer ubestemthed, end ved andre læseformer. Det skyldes en kombination av hva teksten bringer med og hvilke spørsmål læseren kan stille (Steffensen, 2005:111).

Denne lese måten krever at man kjenner de litterære konvensjonene. De viktigste konvensjonene er at leseren må forstå at teksten er oppdiktet, han må tro på fortelleren, og sist, men ikke minst, krever denne lese måten at leseren leser med fordobling. Dette innebærer at man tar ”fiksionens læsebriller på. Ved at bruke fiksjonens læseform kommer man automatisk til at lede etter noget andet i teksten, noget mer end det rent bogstavelige. Og det er det der forstås ved udtrykket fordobling” (Steffensen, 2005:138). Steffensen hevder videre at det er denne evnen til å lese med fordobling som viser at man har litterær kompetanse.

Iser skiller helt klart mellom tekstens mening og dens budskap. Han sier at meningen ikke kan reduseres til en setning, eller noen få setninger. Dette har vært skolens tradisjonelle litteraturpedagogiske tekstsyn, hvor tekstarbeidet gikk ut på å finne ut ”hva dikteren har ment med verket”. Verkets mening er noe mye mer ifølge Iser:

Consequently it [meaning] is never ever to be identified. Let's assume, if you give a quote from a novel and say this is the meaning let's say of *Tom Jones*, then I would say: throw out the rest of it, because if the meaning can be pinpointed in a couple of sentences, why on earth write 500 pages?¹⁵

Dette er et viktig perspektiv å ta med seg når man underviser i litteratur. Det er fort gjort å be elevene finne "den ene, sanne mening". Det er like fort gjort at mange av elevene i klassen da gir opp hele prosjektet, fordi det er umulig å finne den "fasiten" som læreren er ute etter. Som lærer må man være bevisst på å åpne tekstene, ta elevene på alvor og høre hva de "ser" i teksten. Når man våger å slippe dem løs og ta både dem og diskusjonen som følger på alvor, blir litteraturundervisningen full av liv, og både lærer og elever ser nye muligheter.

Det kreves likevel en form for litterær kompetanse for at man skal få mest mulig ut av denne lesningen. Pål Fredrik Børresen har foretatt en undersøkelse i en 8. klasse. Den viser at det er få på dette alderstrinnet som behersker å lese fiktivt. Hans undersøkelse viste at:

Av de 48 elevene som svarte på spørsmålene, behersket fire den fiktive lese måten såpass godt at de til en viss grad leste med fordobling. Det store flertallet mente poenget med teksten var å skildre hvordan det var i krigen, ved å fortelle en sann historie. De brukte en faktitiv lese måte (Børresen, 2005:43).

Selv om Børresen her påviser at elevene stort sett ikke er i stand til å lese fiktivt, fant han ut at elevene allerede på dette trinnet hadde opparbeidet seg en stor grad av litterær kompetanse som de kunne ta i bruk. De var imidlertid ikke selv bevisst sin egen kompetanse slik at de ga "en relevant og god tolkning av teksten så å si på egenhånd, uten egentlig å være klar over at det var det de gjorde" (Børresen 2005:45). Han erfarte også at de fleste av elevene syntes dette var et morsomt arbeid, at alle elevene lærte mye av denne måten å jobbe på. Dette er viktige momenter å ta med seg i arbeidet med lesing av litteratur i skolen.

Jonathan Culler var en av de første som så på hvordan man kan behandle en skjønnlitterær tekst. Han la vekt på at leseren må ha det han kaller litterære konvensjoner: "To read a text as literature (...) one must bring to it an implicit understanding of the operation of literary discourse which tells one what to look for" (Culler, 1980:102). Culler mener at det er skolens og universitetenes oppgave å sørge for at ungdommene får opplæring i dette. Elevene må få erfaring i hvordan skolen eller andre institusjoner snakker om tekster.

¹⁵ Dette er sitert fra et videointervju som Eva Maagerø og Elise Seip Tønnessen gjorde med Wolfgang Iser i 1997. (Kilde: Maagerø og Tønnessen: (1999) "Tekst og estetikk: Om Wolfgang Isers resepsjonsetetikk" s. 28)

Steffensen legger også vekt på dette aspektet og sier: "[e]t sted mellom 5. og 9. klasse må man derfor begynne på denne undervisning og lære barnene at foreta bevidste i stedet for ubevidste fortolkninger, blant annet ved at give dem nogle analyseredskaber" (Steffensen, 2005:210). Han har utviklet et hjelpemiddel, en modell, som kan brukes i dette arbeidet. Han kaller modellen "5 spørsmål" og sier at modellen er en illustrasjon av den resepsjonsorienterte litteraturoppfattelse. Metoden går ut på at elevene selv skal være med på å utvikle spørsmålene ved å finne ut hva de lurer på når det gjelder teksten. Det er noen grunnleggende forutsetninger som må være tilstede for at dette skal bli vellykket. Elevene må være i stand til å kunne diskutere på et saklig og kvalifisert grunnlag. De må også ha grunnleggende ferdigheter i tekstanalyse. Steffensen sier selv at denne modellen ikke er en metode som kan gi alle svar når det gjelder teksttolkning. Lærerkommentarene som må følge spørsmålene, er minst like viktige som spørsmålene selv.

Metoden "5 spørsmål"

1. Læs teksten
2. Find de fem ting som du synes er vigtigst at få svar på, for at du synes du rigtig har forstået teksten.
3. Formuler de fem ting som spørgsmål.
4. Diskuter de forskellige foreslåede spørgsmål med klassen/holdet/gruppen. Specielt hvilke begrundelser der er for at det er de vigtigste spørgsmål.
5. Svar på spørgsmålene. Diskuter svarene (Steffensen, 2005:212).

Steffensen har stort sett arbeidet med barn til og med ungdomsskolealder. Jeg tror likevel at hans tanker og modell for tekstarbeider fungerer like godt på videregående nivå. De fem spørsmålene er ikke faste, men tvert imot avhengig av det som elevene (og læreren) er opptatt av å finne svar på. På denne måten vil jeg hevde at denne "metoden" kan brukes uansett alder på elevene, men forutsetningen er jo at de innehar grunnleggende ferdigheter i tekstanalyse.

Laila Aase legger vekt på verdien av litterære samtaler i forbindelse med arbeidet med litteraturformidling i skolen. Hun hevder at dette arbeidet handler først og fremst om "litterære samtaler, det vil seie klasesamtaler som uttrykkjer leseerfaringar, og som har som føremål å undersøkje litterære tekstar med utgangspunkt i desse erfaringane" (Aase, 2005:106). Hun ser på den litterære samtalen som en sjanger som må læres gjennom sosial praksis i skolen. Den er forskjellig fra uformelle samtaler og defineres ut fra form og formål. De som deltar i denne type samtaler trenger et sett redskaper.

Slik jeg forstår Aase, mener hun at alle deltagere i litterære samtaler trenger kunnskap om de litterære konvensjonene. Leseren skal få opplæring i å gå gjennom teksten med det mål for

øye å skape mening. Det første skrittet er oftest trening i nærlesing. ”Umberto Ecos *modellesar* er ein lesar som navigerer i tekstens univers gjennom forventningar og gissningar” (Aase, 2005:108). Lesingen blir da en prosess der leseren skaper mening gjennom tolking, innenfor de rammene teksten gir. Aase er veldig klar på at det ikke er mulig å lage en spesiell metodikk for den litterære samtalen. Det er jeg enig med henne i. Det som er sentralt med disse samtalene, er at elevene selv skal få oppleve hvor flertydige og spennende de litterære tekstene kan være, med utgangspunkt i egen utforskning av teksten i samhandling med andre.

Læreren får en viktig rolle i dette arbeidet. Han må ha det overordnede målet med den litterære samtalen i fokus og deretter legge til rette for at dette målet kan nås på best mulig måte. Det er essensielt å være klar over at det er stor forskjell på lærer og elev når det gjelder bakgrunn og kompetanse. Derfor vil det ofte være store sprik mellom det man kan kalle ”lærerteksten” og ”elevteksten”. Den litterære samtalen blir da et slags spill mellom alle deltakerne og mellom deltakerne og teksten. Dette er Iser også opptatt av. Han sier at ”[l]esning går ut på å oppdage tekstspillet regler, samtidig som leseren spiller dem ut” (Iser, sitert i Maagerø og Tønnessen, 1999:36). Laila Aase hevder at lærerens rolle har blitt problematisert gjennom resepsjonsforskningen. Det er ikke nødvendigvis slik at læreren har den eneste riktige tolkningen av tekstene, men han er sannsynligvis den mest avanserte tekstleseren i klasserommet, i hvert fall på ungdomstrinnet. Det er viktig at denne kompetansen kommer hele tolkingsfellesskapet til gode slik at elevene også utvikler sin kompetanse ved å utvide kunnskapen innenfor det Vygotskij kaller den proksimale utviklingszone. Det innebærer at dette er ”det, som barnet kan utføre i dag i en samarbeidssituasjon, kan det utføre selvstendig i morgen” (Jerlang, 1993:289).

En som har vært opptatt av at lesningen kan fungere som terapi, er Norman Holland. Han sier at:

Litteraturlæsning bliver dermed i høj grad terapi, for hva læseren møder i teksten, er først og fremst sig selv. De læsninger, man møder i litteraturen, handler ikke om teksten, men om os. Hver læser har en særlig personlighedsstruktur, et identitetstema (identity theme), der styrer læserfortolkningen, for læsning er en genskabelse af personens egen identitet. Perception er altid fortolkning, og fortolkning er en funktion af identiteten (Steffensen, 2001:308).

Norskfaget er, som tidligere nevnt, et dannelsesfag og et identitetsfag. Litteraturen har som en følge av dette, en sentral betydning for utviklingen av elevenes personlighet. På ungdomstrinnet og på videregående står elevene midt i brytningen mellom barn og voksen,

med alt det fører med seg av gleder og sorger. Litteraturundervisningen må ta hensyn til dette. Læreren må ha dette perspektivet med seg når han legger opp til arbeid med for eksempel litterære samtaler. Det er flott at elever kan få hjelp til å bearbeide egne tanker gjennom litteraturen, og det er viktig at det blir tatt hensyn til at det for mange elever er emner som det er vanskelig å forholde seg til og vanskelig å snakke om. Lærerens rolle som den som leder samtalen blir særs viktig når litteraturen tar opp emner som kan være vanskelige.

I dette kapitlet om didaktiske og metodiske refleksjoner er det også naturlig å komme inn på amerikaneren J. A. Appleyard. Sylvi Penne viser ofte til ham. Appleyard er opptatt av den faktiske leseren og leserens utvikling. I boka *Becoming a reader* (1991) har Appleyard på bakgrunn av empiriske studier, kommet fram til at lesing er en ferdighet som utvikler seg i stadier hvor leseren inntar forskjellige roller i sin utvikling som leser. Disse rollene er ikke absolutte, og de kan også være reversible. Appleyard har definert fem slike roller.

Den tredje av disse rollene, "The Reader as Thinker" tar for seg tenåringsalderen.

3. *The Reader as Thinker*. The adolescent reader looks to stories to discover insights into the meaning of life, values and beliefs worthy of commitment, ideal images, and authentic role models for imitation. The *truth* of these ideas and ways of living is a severe criterion for judging them (Appleyard, 1991:14).

I denne fasen er lesningen knyttet til å identifisere verdier og holdninger, som ledd i å forme sin egen identitet. Appleyard sier at på dette stadiet tar leseren skrittet fra å si at en fortelling er god fordi han kan identifisere seg med hovedpersonen, til å si at fortellingen er god fordi den får ham til å tenke, det vil si å bli bevisst sine egne tanker og følelser under lesningen. Leseren reflekterer over karakterene, deres motiver og følelser og blir bevisst på at disse ikke likner på leserens egne motiver og følelser. En utviklet form for tenkning viser seg når ungdommene snakker om "meningen" i en fortelling.

Man må være klar over at det kan være en fare ved denne generaliseringa i leserroller. Det er vel knapt noen fase i livet hvor det er så store individuelle forskjeller som i tenårene, og derfor kan det virke urealistisk når Appleyard plasserer alle tenåringer inn i den samme leserrollen uten å ta individuelle hensyn. Det er forhåpentligvis slik at elever på høyeste nivå på videregående kan befinne seg på et enda høyere nivå. Dette kaller Appleyard "The Reader as Interpreter". Her er lesningen knyttet til systematiske studier der en tolker og tilegner seg teorier som basis for tolkning og forståelse. Man kan kalle dette "studentstadiet". Jeg vil i

hvert fall tro at en del elever tidvis befinner seg i denne rollen samtidig som de er i rollen som ”The Reader as Thinker”.

Appleyards roller kan brukes til å undersøke lesere og beskrive hvordan de faktisk leser. De sier også noe om hvordan en leser bør utvikle seg. Hver ny rolle krever kapasiteter som videreutvikler kapasitetene i de tidligere stadiene. En høyere leserrolle kan innebære en bedre lesning, hvis den integrerer det som er positivt i de lavere rollene, noe de i prinsippet skal gjøre. Det er nok slik at vi hele livet tidvis både kan, og sannsynligvis vil, tilbake til tidligere leserroller i enkelte lesesituasjoner. Det kan kanskje forstås slik at leserrollene er et uttrykk for den mulige kapasitet leseren har til å forstå og tolke litteratur, men at det ikke er en tilstand eller en leserrolle som man alltid har i møte med alle tekster.

I sin bok *Norsk som identitetsfag* (2001) viser Sylvi Penne blant annet til en dansk undersøkelse som er knyttet direkte opp mot Wolfgang Iser's leserteori. I denne undersøkelsen skulle en avgangsklasse på videregående lese to forskjellige tekster. Lisbeth Birde Wiese, som står bak undersøkelsen, ville finne ut noe om hvordan samme leser reagerer på to ulike tekster. Elevene skulle arbeide med oppgaver knyttet til de to forskjellige tekstene, men en svakhet var at spørsmålene ikke var like. Wiese mener likevel at det er mulig å si noe om tendenser som undersøkelsen peker på. Konklusjonen på undersøkelsen viser at:

[D]et ikke er nok å ta utgangspunkt i elevenes alder og interesse, eller lærerens pedagogiske og som her, elevorienterte, leserorienterte innstilling. Det er også viktig å vurdere tilnærmingen i forhold til *hvilken tekst* elevene skal lese på skolen. En bok er ikke bare en bok i pedagogisk sammenheng. Ulike tekster inviterer til ulike lese måter, og til ulik samhandling i klasserommet. Det er viktig hva man leser, hvordan man leser, og hva man gjør sammen med det man leser. Faktorene er forskjellige, og veien og målet kan ikke være det samme hver gang. Læreren inviterer elevene med på reisen. Det er ingen grunn til å reise på pakketur hver gang. Det fins mange spennende måter å reise på (Penne, 2001:259).

Her er vi ved kjernen til de didaktiske og pedagogiske utfordringene som norsklæreren står overfor hver dag.

Hvordan kan man så arbeide med *kallet – romanen* i klasserommet på videregående trinn? Romanen er meget kompleks. Den tematiserer litteraturen og språket på et eksistensielt grunnlag. I tillegg er den komposisjonsmessig krevende fordi man som leser må være i stand til å takle skiftet mellom nåtid og fortid og forskjellige handlinger som kan oppleves løsrevet fra hverandre. En vei inn i romanen kan derfor være å lese deler av romanen i klassen.

kallet - romanen handler ikke bare om språk og litteratur, men den kan også leses som et uttrykk for det å følge sin egen utferdstrang. Farmoren har en indre stemme som driver henne ut. Denne trangen til å reise ut og ”følge sin egen indre stemme” er noe mange unge kan kjenne seg igjen i. De unge har også i dag en utferdstrang, en lengsel etter å reise ut, tøyegrensar, følge sin egen indre stemme. I klassen kan man ta for seg de delene av romanen som handler om farmoren. Klassen kan nærlese disse tekstdelene. I denne nærlesningen kan elevene gå på leting etter å finne ut hva utdragene sier om henne og om hennes trang til å dra ut, og det så veldig langt vekk til et land hun nesten ikke visste noe om. Hva driver henne? Hvorfor vil et ungt menneske gjøre noe helt annerledes enn de andre i sitt miljø og dra ut til et sted og et land som nærmest virker som uendelig langt vekk? Dette kan være en interessant problemstilling. Man finner flere lengre avsnitt om farmoren i romanen. Her kan jeg foreslå for eksempel side 71-75, 82-87, 97-99, 105-106, 112-114, 126-130, 132-135 og 150-154. Disse utdragene kan leses både faktisk og fiktivt og egner seg derfor godt til bruk i klasserommet. Et slikt arbeid kan være med på å øke elevenes litterære kompetanse. De får mulighet til å lese med fordobling, gå på leting etter det som ligger bak språket i tillegg til at man kan lese faktisk, det vil si ta historien som en virkelighetsbeskrivelse slik som den står.

Det er også andre måter å arbeide med *kallet – romanen* på. Anna Karolina Netland og Jorunn Steensnæs sier i en artikkel at det er tre tendenser som kjennetegner den norske samtidslitteraturen. Det er ”kroppen, Guds tilbakevending og det biografiske” (Netland & Steensnæs, 2006:5). Dersom man har en klasse, eller en gruppe med kompetente lesere, og det har man ofte siste året på videregående, kunne det vært aktuelt for dem å jobbe med disse innfallsvinklene i tilknytning til *kallet – romanen*. Den dreier seg både om forholdet til kroppen, om forholdet til Gud og om å søke etter en biografi i betydningen fortelle om et menneskes liv og bakgrunnen for dette menneskets handlinger. Det er også mange andre samtidsromaner som det kan være aktuelt å lese i denne sammenhengen. Man kunne kanskje la forskjellige grupper lese forskjellige romaner. Da er det også mulig å få med hele klassen, selv om ikke alle kan lese de samme romanene.

Kroppen uttrykker noe om hvem vi er, det vil si at den er en viktig del av vår identitet. Dette er også Giddens opptatt av når han sier at:

Muligheden for at skabe overblik over selvidentiteten holdes i skak, fordi den kropslige optræden bevarer en sammenhæng mellem følelsen af at være ”hjemme i sin krop” og den personliggjorte fortælling. Den kropslige optræden må effektivt integreres i den fortælling, for at en person både skal

være i stand til at opretholde en "normal fremtræden" og samtidig være sikker på sin personlige kontinuitet på tværs af tid og rum (Giddens 1996:122).

Ofte er det et kroppslig ubehag som skildres i romanene. Slik er det også i *kallet – romanen*. Andre romaner som tematiserer kroppen er blant annet *Fatso* (2003) av Lars Ramslie og Olaug Nilssens *Få meg på, for faen* (2005). Hanne Ørstaviks tidligere roman *Like sant som jeg er virkelig*, gir også kroppen en viktig funksjon, en viktig identitetsskapende funksjon. Guds tilbakevending er også en tendens i samtidslitteraturen. Flere romaner som er skrevet fra 1990 og fram til i dag har med dette aspektet. Det har også Hanne Ørstavik. Både *Like sant som jeg er virkelig* (1999) og *Presten* (2004) er opptatt av det religiøse. Man kan si at dette er romaner som gir ny innsikt i hva det vil si å være menneske og som bruker kristne og religiøse motiver på en litterær måte.

Den siste tendensen som Netland og Steensnæs peker på, er det biografiske innslaget i litteraturen. Som jeg før har vært inne på, er nettopp dette noe som har vært debattert og problematisert rundt flere av Hanne Ørstaviks romaner. Hun er imidlertid ikke den eneste som kan sies å ha selvbiografiske trekk i romanene sine. Hun sier selv at hun var redd for at hun "ville begynne å ta hensyn som ikke tilhørte teksten, men andre (...) Kanskje noen skjelver, men jeg kan ikke la mennesker utenfor romanens univers styre teksten. Sånn er det bare" (Gudmundsdottir, 2006).

Nikolaj Frobenius' roman *Teori og Praksis* (2004) har følgende sitat på omslaget: "*Teori og praksis* er en løgnaktiv selvbiografi om å vokse opp i drabantbyen Rykkinn i Bærum. Det er en nesten sann roman om arkitektens sønnen Nikolaj og hans familie" (Frobenius, 2004). En annen roman som har stort innslag av selvbiografiske trekk, er *L* av Erlend Loe (1999). I denne romanen går Loe så langt at han har med mange bilder og andre "bevis" for at fortellingen er sann. Erlend Loes tekster kan fungere godt til bruk i skolen. Han har et tilsynelatende "enkelt" språk, og har en tematikk som ungdom kjenner seg igjen i.

4.5 Samtidslitteraturens plass i klasserommet

Med den nye læreplanen for norskfaget, L-06, forsvant rekken av forfattere og verk som MÅ leses i skolen. Det kan nok være delte meninger om hvor stor plass samtidslitteraturen¹⁶ har i denne læreplanen, men det er ingen tvil om at man både under formål med faget og under kompetansemålene for de enkelte trinn, ser at den nye planen absolutt åpner for at samtidslitteraturen skal ha en forholdsvis stor plass i klasserommet. Begrunnelsen for dette avhenger av hvem som snakker, men jeg vil her komme med noen momenter som kan være sentrale i vurderingen av samtidslitteraturens plass i dagens litteraturundervisning.

Noe av problemet skolen står overfor, er at dagens elever ofte møter litteraturundervisningen med en god porsjon presupposisjoner. De forventer at undervisningen blir kjedelig, at tekstene som skal leses, er vanskelige, at de skal lete etter virkemidler og ”riktige” tolkninger som synes helt umulig å finne og at tekstene ikke angår dem som lesere, eller får betydning for deres liv. Dette er hverdagen i mange klasserom. Det sier seg selv at dette krever betydelig innsats og oppfinnsomhet fra læreren dersom han skal lykkes i å få med seg størsteparten av klassen inn i et litterært, meningsfylt univers. I dette arbeidet kan samtidslitteraturen få stor betydning. Jeg mener selvfølgelig ikke at man skal slutte å lese de gamle klassikerne av den grunn, men samtidslitteraturen kan være en vei inn i bøkernes verden for mange ungdommer.

Aasta Marie Bjorvand Bjørkøy kommer inn på hvordan det er mulig å kombinere ny og eldre litteratur i arbeidet med litterære tekster i norskfaget. Hun gir en del konkrete eksempler, og det bør være mulig å kunne realisere dette på videregående.

Et forslag kan være å lese utdrag av Jonas Lies roman *Familien på Gilje* og Hanne Ørstaviks roman *Kjærlighet*. Lesningene kan så knyttes til arbeid med ulike litterære komposisjonsteknikker, for eksempel tekniske grep og virkemidler som zooming og (kryss)klipping i litterære tekster. (...) Dermed åpner læreren for at elever som ikke umiddelbart fanger interesse for Lies roman, kan fokusere på noe som kanskje kan vekke større interesse (Bjørkøy, 2004:50).

Hun legger vekt på at man nok bør velge tekstutdrag dersom det er snakk om lengre tekster. Jeg er enig i at det kan være en pedagogisk måte gjøre det på, men en annen mulighet er at elevene kan velge hvilke bøker de vil sammenligne og deretter lese verkene i sin helhet. Ved å se på ny og eldre litteratur og sammenligne disse, vil man kunne se hvordan kunsten generelt,

¹⁶ Med begrepet samtidslitteratur forholder jeg meg primært til litteratur som er utgitt etter 1990 selv om jeg er inneforstått med at begrepet også kan romme litteratur som er utgitt på 1960-, 70- og 80-tallet.

og litteraturen spesielt, gjenspeiler samfunnets verdier og holdninger. Dette er et interessant aspekt for eksempel når det gjelder å oppfylle kompetansemålet som går ut på at ”eleven skal kunne drøfte det moderne prosjektet slik det uttrykkes i tekster av sentrale forfattere fra opplysningstiden via realismen til i dag” (Kunnskapsdepartementet, 2006:11). Det moderne prosjektet dreier seg jo nettopp om å kunne se hvordan samfunnet gjenspeiler seg i litteraturen, og hvordan forfattere har en tro på at litteraturen er i stand til å påvirke samfunnet. Bjørkøy fremhever også at samtidslitteraturen er et middel til å stimulere elevenes kritiske sans fordi denne litteraturen ikke nødvendigvis er ”kanonisert av lærere, academia, litteraturkritikere, eller andre. Samtidslitteraturen sett som en helhet, kan tilby elevene et større repertoar av litterære tekster som består av både ulik art og kvalitet, enn hva den eldre, kanoniserte litteraturen kan” (Bjørkøy, 2004:51).

Penne er opptatt av at kulturell kompetanse er viktig for å forstå det som skjer i en litterær fortelling. Hun sier at

[t]olkning i norskfaget handler om tekster, men det handler også om kultur. Om hvordan en skal forholde seg til handlinger i en kulturell kontekst. Hvorfor utvikler plottet seg slik det gjør? Hvilke handlinger og hvilke valg blir avgjørende? Hva er hensikt, og hva er konsekvens? (...) Det fins ingen fasitsvar, men det fins mange usannsynlige svar som må forkastes. Svarene kan elevene hente i sine egne liv, eller fra andre av kulturens fortellinger. Det handler om å bli satt inn i kulturen, om etikk og moral, om å inkluderes i meningsgivende rammer (Penne 2003:12).

Her er Penne inne på noe vesentlig. Som norsklærer må man hjelpe elevene til å øke den kulturelle kompetansen. Det er av stor betydning at individet er bevisst den sammenhengen det står i. Denne bevisstheten vil gi individet mulighet til utvikle seg og øke bevisstheten rundt egne handlinger og den sosiale virkeligheten som det lever i. Dette er også i tråd med Giddens refleksivitetsbegrep som dreier seg om å reflektere over egne handlinger og endre praksis ut fra denne refleksjonen, med andre ord utvikle den refleksive identiteten.

Anne-Kari Skardhamar er opptatt av at litteraturen skal være en kilde til identifikasjon. ”Begrunnelsen for å velge ny litteratur og helst samtidslitteratur er at eleven skal kjenne seg igjen i det han leser. Eleven skal finne sitt eget miljø, sitt eget samfunn og samtidens problemstillinger i det han leser” (Skardhamar, 2001:92). Med dette synet kan det virke som om litteraturen reduseres til et redskap til bruk i identifikasjonsprosessen. Litteraturen må vel også kunne sees som en kilde til opplevelse og erkjennelse? Litteraturen kan vel definitivt få leseren til å se nye perspektiver som igjen gir ny innsikt og forståelse?

Jeg er også uenig med Skardhamar når hun mener at elevene bare kjenner seg igjen i samtidslitteraturen. Min erfaring er at det er innholdet som avgjør om elevene kjenner seg igjen, ikke når litteraturen er skrevet. Mange lærere mener nok at lesningen av litteratur i norskfaget må ha en helt klar nytteverdi. Dette kan være noe av årsaken til Skardhamars argumentering. Skolen har nok imidlertid hatt en tradisjon for ”å snakke i stykker” god litteratur slik at leseopplevelsen for den enkelte har gått tapt. Det er viktig at man som lærer er klar over dette, slik at elevene også får rikelig anledning til å nyte litteraturen, uten at den skal analyseres og at arbeidet skal resultere i et skriftlig produkt som skal vurderes.

Opplevelseslesning kan være et meget godt virkemiddel i arbeidet med å øke leselysten og lesegleden. Dersom vi klarer dette, vil også leseferdigheten bli bedre, noe som igjen bidrar til en positiv utviklingspiral når det gjelder fortsatt lesning, økt forståelse og innsikt.

Det kan være nyttig å oppsummere noe av det jeg har tatt for meg så langt i dette kapitlet. Hva er viktigst når det gjelder å formidle litteratur til ungdom? Det viktigste er nok at man bruker tid på systematisk arbeid med å bygge opp elevenes litterære kompetanse. De må lære en fiktiv lese måte for å klare å finne mening i tekster med større eller mindre antall ubestemtheter eller tomme plasser. I dette arbeidet må man trekke inn elevene slik at de får et ”eierforhold” både til problemstillingene og til tekstene. Da først vil elevene føle at litteraturundervisningen er meningsfull.

I dette arbeidet har læreren en spesiell rolle. Han skal legge opp til at elevene ikke bare får brukt det de har av kunnskaper, men at deres kompetanse stadig økes. Han skal veilede elevene i arbeidet og stille kloke og innsiktsfulle spørsmål, så vel til elevene som til seg selv. Det er stor forskjell på en vanlig klasseromssamtale, hvor læreren stiller spørsmål og på forhånd har alle svarene, og en litterær samtale. Denne samtalen skal være utviklende for alle, også for læreren. Det er derfor viktig at læreren hele tiden reflekterer rundt egen praksis. Målet må være at elever og lærer i fellesskap kommer fram til mulige tolkninger av teksten, slik at lesningen av litteraturen oppleves meningsfull. Alle tolkninger er ikke nødvendigvis like gode, og det er læreren, som med sin kompetanse, må hjelpe elevene slik at de ser dette. Bo Steffensen og Laila Aase har mange ideer rundt dette arbeidet.

Appleyard har et poeng når han sier at ungdom knytter lesing opp mot identifisering av verdier og egen identitet. Litteraturen må gi rom for innlevelse og identifikasjon. Det som kan være spesielt utfordrende i en klassesituasjon, er at klassen ofte har store sprik både når det

gjelder kunnskapsnivå og kulturelle forskjeller. Det er viktig å bruke både eldre litteratur og samtidslitteratur. Det er ikke slik at utgivelsesåret til verket er avgjørende for om eleven skal kunne leve seg inn i litteraturen og skape mening. Jeg er enig med Giddens når han peker på viktigheten av den narrative formen. Jeg mener at det overordnede målet med all litteraturundervisning må være å gjøre elevene til gode lesere som av fri vilje leser litteratur hele livet fordi de simpelthen ikke kan la være. Enten fordi de vil nyte den gode historien, eller trenger litteraturen for å bedre forstå seg selv, sitt eget liv og samfunnet de lever i.

5.0 Avslutning

I denne masteravhandlingen har jeg foretatt en lesning av *kallet – romanen* (2006) av Hanne Ørstavik. Jeg har tatt utgangspunkt i teorier som kan belyse romanen fra ulike perspektiver. I dette arbeidet har jeg blant annet brukt teori om metafiksjonalitet, først og fremst teori utarbeidet av Patricia Waugh og Linda Hutcheon. Felles for de metafiksjonelle tekstene er at de tematiserer sin egen tilblivelse og status som litteratur. De har både en fortellende fiksjonsdiskurs og en metareflekerende diskurs. Dette gjelder også for *kallet – romanen*. Romanen tematiserer selve skriveprosessen, det å skape noe gjennom språket. Den viser språket som redskap for å rekonstruere historien, farmorens liv; den blir et rom for forfatterens analyse av egen livssituasjon, og den blir et sted for å undersøke hva litteratur er i det offentlige rom og på universitetene.

kallet – romanen er en tekst som kan karakteriseres som åpen, den har mange ubestemtheter og tomrom. Teksten har mange føringer for hvordan leseren kan skape mening. Wolfgang Iser har et interaksjonistisk syn på meningsskaping, og jeg har brukt hans teorier i mitt arbeid med romanen. Iser legger vekt på at leseren må fylle mening inn i de tomme plassene som teksten legger opp til for å kunne danne mening gjennom lesningen. Dette synet medfører derfor at teksten kan ha flere betydninger, også for samme leser. Både teori om metafiksjonalitet og resepsjonsteori problematiserer at teksten driver et spill med leseren. Dette spillet er en del av meningsskapingen, og her får de intertekstuelle referansene som leseren finner i teksten, en viktig funksjon. *kallet – romanen* inneholder mange slike referanser. Det er imidlertid viktig å være klar over at disse varierer fra leser til leser. De referansene som jeg har kommentert i denne oppgaven, vil derfor være preget av mitt repertoar og min lesning. Jeg har derfor valgt å kommentere de referansene som har hatt stor betydning for meg i min lesning av romanen. Min nærlesing av teksten er derfor ikke verken absolutt eller uttømmende. Andre lesere vil kunne komme med andre tolkninger av romanen.

Selve kallstanken står sentralt i *kallet – romanen* og tematiseres allerede i tittelen. Jeg har problematisert dette og sett på flere former for kall slik de opptrer i teksten. Romanen tematiserer forskjellige typer kall. Farmoren opplever både et misjonærkall som leder henne ut i verden bort fra familien, og et hustru- og morskall som fører henne tilbake til familien og inn i en tradisjonell kvinnerolle. Forfatterkallet står også sentralt i romanen. Kallet blir derfor

stående som et handlingsdrivende element, enten det dreier seg om misjonær-, mors- eller forfatterkall. Misjonærkallet og forfatterkallet settes i sammenheng i romanen på den måten at de begge dreier seg om å ville noe sterkt, ville skape noe gjennom å ta egne valg, forme sin egen livsvei. Begge disse kallene er avhengig av at man tar imot og samtidig har handlingskraft til å ta valget og stå gjennom prosessen. Misjonærvirksomheten forutsetter at man når fram til andre mennesker som tar imot budskapet, og forfatterkallet er avhengig av at forfatteren har styrke til å gå inn i skriveprosessen og hengi seg til den. Dette kommer tydelig fram i *kallet – romanen*. Skriveprosessen løsner først da forfatteren hengir seg til skrivingen.

Romanen berører også det senmoderne menneskets vilkår og hvordan selvidentiteten dannes og opprettholdes. Her har jeg først og fremst brukt teori utviklet av sosiologen Anthony Giddens. Giddens legger vekt på selvbiografiens rolle i byggingen av individets selvidentitet. Dette aspektet har jeg tatt med meg inn i min lesning av *kallet – romanen*. F vil bygge sin egen selvidentitet, og dette skjer gjennom skrivingen. Spørsmålene som hun stiller til farmorens liv og leter etter svar på, blir så påtrengende at hun vender dem mot seg selv og sitt eget liv. Hun erkjenner at skrivingen er både et middel til å finne svar og samtidig en tilstand som gir mening i seg selv, det er gjennom skrivingen hun ER. Det er en lang prosess, og *kallet – romanen* viser oss at F reviderer sitt syn både på fortiden og fremtiden i løpet av skriveprosessen.

Det siste kapitlet, er didaktiske refleksjoner i lys av det synet på tekst og tekstforståelse som avhandlingen bygger på. Moderne tekstteori, og særlig resepsjonsteori slik den er utviklet av Wolfgang Iser, har åpnet opp for nye måter å arbeide med tekster på. Han er blant annet opptatt av hvordan mennesket søker å finne helheter og forståelse i tekster hvor helheten i utgangspunktet ikke finnes. Leserens ”wandering viewpoint” hjelper til med å skape denne helheten. Meningen oppstår i forhandlinger mellom teksten og leseren. Dette er et viktig perspektiv å ta med seg også når det gjelder arbeid med litteratur i skolen. Mestertolkningen vil kunne stenge for en utvikling av litterær forståelse. De unge må både kunne kritisere tekster, distansere seg fra dem og skape nye tekster. På denne måten kan de selv få muligheten til å oppleve at identiteten har en tekstlig – eller språklig dimensjon. Den nye læreplanen setter elevenes egen lesning og opplevelse i sentrum. Litteraturundervisningen blir et bidrag til å hjelpe elevene å utvikle sin egen identitet i en omskiftelig verden. Litteraturen generelt og samtidslitteraturen spesielt, handler ofte om personer som er usikre på sin egen identitet og sin egen rolle i samfunnet. Elevene må få et tolkningsverktøy som kan hjelpe dem

med å tolke mening både inn i tekster og inn i verden for øvrig og inn i sitt eget liv. I dette arbeidet har skolen en viktig rolle.

Litteraturliste

Andersen, P. T. (2001). *Norsk litteraturhistorie*. Oslo: Universitetsforlaget

Andersen, P. T. (2003). *Tankevaser*. Oslo: Universitetsforlaget

Asbjørnsen, P. C. & Moe J. (1982) Smørbukk. I *Samlede eventyr. Bind 1.* (s. 430-434) Oslo: Den norske bokklubben.

Appleyard, J. A., S. J. (1991). *Becoming a Reader: The Experience of Fiction from childhood to Adulthood*. USA: Cambridge University Press

Aspaas, Ø. (2005): Resepsjonestetikk og reader-response. Høgskolen i Tromsø, avdeling for lærerutdanning, lokalisert 7. april 2009, på <http://gammel.hitos.no/attachment/36b15eda9f0bf7f79926473b3037bc4/65e846babca3f32b4baae4236d44bef7/RESEPSJONSESTETIKK.pdf>

Bachtin, M. (1991). *Det dialogiske ordet*. Udevalla: Bokförlaget Anthropos

Bale, K. (2008). Litteraturen og livet. I Hauge H. og Ørjasæter K. (Red.), *Åpninger: Lesninger i Hanne Ørstaviks forfatterskap*. Oslo: Forlaget Oktober AS

Barker, C. (2000). *Cultural Studies, theory and practice*. London: SAGE Publications Ltd

Barthes, R. (1975). *S/Z*. Lund: Bo Cavefors Bokförlag, Berligska Boktryckeriet

Barthes, R. (1991). Tekstteori. I Kittang A., Linneberg A., Melberg A. & Skei H. H., *Moderne litteraturteori: En antologi*. Oslo: Universitetsforlaget AS

Bauman, Z. (2003). From Pilgrim to Tourist – or a Short History of Identity. I Hall, S. & du Gay, P., *Questions of Cultural Identity*. London: Sage Publications

Bauman, Z. (2006). *Flytende modernitet*. Oslo: Vidarforlaget A/S

Bibelen (1978). Det norske Bibelselskap

Bjørkøy, A. M. B. (2004). Samtidslitteraturen inn i klasserommet. I *Norsklæreren* 5/2004. (s. 46-51)

Brooks, P. (1993). *Body Work, objects of desire in modern narrative*, Cambridge Mass. Harvard University Press

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

Buber, M. (1992). *Jeg og du*. Oslo: J. W. Cappelens Forlag AS.

Børresen, P. F. E. (2005). Fiksjonskompetanse – en vei til økt leselyst? I *Norsklæreren* 5/2005. (s. 40-46)

Culler, J. (1975). *Structuralist Poetics: Structuralism, Linguistics and the Study of literature*. London

Culler, J. (1980). Literary Competence. I Tompkins, J. P. (Red.). *Reader-Response Criticism: From Formalism to Post-structuralism*. Baltimore and London: The John Hopkins University Press

Dahlerup, P. (1991). *Dekonstruktion – 90'ernes litteraturteori*. København: Nordisk Forlag A.S.

Daidsen, H. (2003). Tekst og læser. I Søndergaard, L. (Red.). *Om litteratur: Metoder og perspektiver*. Århus: Systime

Derrida, J. (2006). *Dekonstruksjon, klassiske tekster i utvalg*. Oversatt og med innledning og kommentarer av Karin Gundersen. Oslo: Spartacus Forlag as

Fish, S. (1980). *Is There a Text in This Class? The Authority of Interpretive Communities*. Cambridge, Mass. Harvard U.P.

Folkvord, I. (2008). Frakoblet livet? Litterære påkoblingsstrategier i *kallet – romanen*. I Hauge, H. og Ørjasæter, K. (Red.). *Åpninger: Lesninger i Hanne Ørstaviks forfatterskap*. Oslo: Forlaget Oktober AS

Frobenius, N. (2004). *Teori og Praksis*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.

Gärtner, H. (2006). *Nektelsen og nåden*. Lokalisert 10. november 2006, på <http://www.morgenbladet.no>

Giddens, A. (1990). *The Consequences of Modernity*. Cambridge: Polity Press.

Giddens, A. (1996). *Modernitet og selvidentitet: Selvet og samfundet under senmoderniteten*. København: Hans Reitzels forlag. (Oversatt fra engelsk etter *Modernity and Self-Identity, Self and Society in the late Modern Age* (1991). Cambridge: Polity Press.)

Gilberg, L.(2006). *Desperat ung kvinne søker*. Lokalisert 26. september 2006, på <http://www.vl.no/kultur/article3247476.ece>

Gudmundsdottir, T. (2006). Forfatteren som ikke ville målbindes. I *Dagbladet* 20. juni 2006

Hauge, H., & Ørjasæter, K., (Red.). (2008). *Åpninger: Lesninger i Hanne Ørstaviks forfatterskap*, Oslo: Forlaget Oktober AS

Hetmar, V. (1996). *Litteraturpædagogik og elevfaglighed: Litteraturundervisning og elevernes litterære beredskab set fra en almenpædagogisk position*. [København]: Danmarks Lærerhøjskole.

Hutcheon, L. (1986). *Narcissistic Narrative: The Metafictional Paradox*, Wilfrid Laurier Waterloo, Ontario, Canada: University Press

Hutcheon L. (1988). *A Poetics of Postmodernism, History, Theory, Fiction*. New York

Iser, W. (1978). *The Act of Reading: A Theory of Aesthetic Response*. Baltimore: John Hopkins University Press

Iser, W. (1981). Tekstens appelstruktur. I *Værk og læser: En antologi om receptionsforskning*, Olsen, M. & Kelstrup, G. (Red.), (s. 102 -133). Borgen

Iser, W. (1993). Läsprocessen- en fenomenologisk betraktelse. I *Moderen litteraturteori. Från rysk formalism till dekonstruktion. Del 1*. Entzenberg, D. & Hansson, C. (Red.), (s. 319-342). Lund: Studentlitteratur

Jansson, T. (2002). *Pappaen og havet*. Oslo: Aschehoug

Jerlang, E. (Red.) (1993). *Utviklingspsykologiske teorier*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag

Jacobsen, R. (1990). *Alle mine dikt*, Oslo: Gyldendal Norsk Forlag A/S

Kunnskapsdepartementet (2006). *Kunnskapsløftet*. Lokalisert 20. november 2008, på <http://www.utdanningsdirektoratet.no/grep/Lareplan/?laereplanid=710976>

Laing, R. D. (1970). *The Divided Self*. Harmondsworth: Penguin, 1965. Dansk oversettelse: *Det spaltede selv: Et eksistentiellistisk studie af tilregnelighed og galskab*. København: Jørgen Paludans Forlag

Larsen, L. J. (2005). Identitet, dannelse og kommunikasjon. I Nicolaysen B. K. og Aase L. (Red.). (2005). *Kultur møte i tekstar: Litteraturredidaktiske perspektiv*. Oslo: Det Norske Samlaget

Lie, S. (2007). Héléne Cixous utforskning av virkeligheten: - Selvreferensielle tekster, selvfiksjoner eller "life writing"? I *Edda* 4/2007. Lokalisert 29. januar 2009, på <http://www.idunn.no/content?marketplaceId=2000&languageId=1&contentId=46>

Lindgren, L. (2009). Hvorfor så sur? Inger Østenstad taler med to tunger om Dag Solstads forfatterskap. Lokalisert 4. mars 2009 på <http://www.morgenbladet.no/apps/pbcs.dll/article?AID=20090227/OBOKER/714701166>

Loe, E. (1999). *L*. Oslo: J. W. Cappelens forlag as

Lothe, J., Refsum, C. & Solberg, U. (1997). *Litteraturvitenskapelig leksikon*. Oslo: Kunnskapsforlaget

Melberg, A. (1993). Poststrukturalisme og dekonstruksjon. I Kittang A., Linneberg A., Melberg A., & Skei H.H. (1993). *Moderne litteraturteori: En innføring*. Oslo: Universitetsforlaget AS

Maagerø, E. & Tønnessen, E. S. (1999). Tekst og estetikk: Om Wolfgang Isters resepsjonsetetikk. I Tønnessen, E. S., & Maagerø, E. (Red.) *Tekstblikk: Rapport fra forskersymposium i nordisk nettverk for tekst- og litteraturpedagogikk* (s. 28-39). Nordisk Ministerråd, København 1999

Mimesis. (s.a.). Lokalisert 3. september 2008, på Wikipedia:
<http://no.wikipedia.org/wiki/mimesis>

Netland, A. K., & Steensnæs, J. (2006). Heldigvis fins fiksjonen! – noen tendenser i norsk samtidslitteratur. I *Norsklæreren* 01/2006, (s. 5-15).

Nilssen, O. (2005). *Få meg på, for faen*. Oslo: Det Norske Samlaget

Penne, S. (2001). *Norsk som identitetsfag*, Oslo: Universitetsforlaget AS

Penne, S. (2003). Identitet og tekster i norskfaget. I *Norsklæreren* 02/2003, (s. 5-13)

Ramslie, L. (2003). *Fatso*. Oslo: Forlaget Oktober AS

Skardhamar, A.-K. (2001). *Litteratur og undervisning: Teori og praksis*. Oslo: Universitetsforlaget

Skardhamar, A.-K. (2005). *Kunsten å lese skjønnlitteratur: Om lesestimulering og lesekompetanse*. Oslo: Universitetsforlaget AS

Skei, H. H. (1993). Resepsjonestetikk og Reader-Response-theory. I Kittang, A., Linneberg A., Melberg A., & Skei H. H. (1993): *Moderne litteraturteori: En innføring*. (s. 51-54). Oslo: Universitetsforlaget AS

Skei, H. H. (1995). *På litterære lekeplasser: Studier i moderne metafiksjonsdiktning*. Oslo: Universitetsforlaget AS

Skei, H. H. (2002). Hans H. Skei intervjuet av Ane Farsethås. Lokalisert 11. april 2007, på <http://www.nrk.no/litteratur/lesekunst/teorier/1938265.html>

Skårderud, F. (1998). *Uro, en reise i det moderne selvet*. Oslo: H. Aschehoug & Co. (W. Nygaard)

Smith, J. K. (1999). En kritisk lesning av Wolfgang Isters resepsjonestetikk. I Tønnessen, E. S., & Maagerø E. (Red.). (1999). *Tekstblikk: Rapport fra forskersymposium i nordisk nettverk for tekst- og litteraturpedagogikk* (s. 62-73). Nordisk Ministerråd, København 1999

Steffensen, B. (2001). Receptionsæstetik. I *Litteraturens tilgange – metodiske angrebspunkter*, Fibiger, J., Lûtken, G., & Mølgaard, N. (Red.). (s. 303-336). Århus: Academica

Steffensen, B. (2005). *Når barn læser fiktion: Grundlaget for den nye litteraturpedagogik*. København: Akademisk Forlag

Sørensen, B. (2001). *Litteratur – forståelse og fortolkning*. København: Alinea

Vestad, G. (2006). En trass-roman. I *Hamar Arbeiderblad* 6. september 2006

Waugh, P. (1984). *Metafiction: The Theory and Practice of Self-Conscious Fiction*, London

Ørstavik, H. (1997). *Kjærlighet*, Oslo: Forlaget Oktober AS

Ørstavik, H. (1999). *Like sant som jeg er virkelig*, Oslo: Forlaget Oktober AS

Ørstavik, H. (2000). *Tiden det tar*, Oslo: Forlaget Oktober AS

Ørstavik, H. (2002). *Uke 43*. Oslo: Aschehoug & Co. (W. Nygaard)

Ørstavik, H. (2004). *Presten*, Oslo: Forlaget Oktober AS

Ørstavik, H. (2006). *kallet – romanen*. Oslo: Forlaget Oktober AS

Aase, L. (2005): Litterære samtalar. I Nicolaisen, B. K., & Aase L. *Kulturmøte i tekstar: Litteraturdidaktiske perspektiv*. Oslo: Det Norske Samlaget (s. 106-124)