

I skvis mellom dannelsesidealer

- om romanen Blind og didaktiske utfordringer i skolen

Bjarnhild Talåsen



Høgskolen i **Hedmark**

Masteroppgave i kultur- og språkfagenes didaktikk - fordypning i norsk
Avdeling for lærerutdanning og naturvitenskap

HØGSKOLEN I HEDMARK

2013

Innhold

Norsk sammendrag	5
Engelsk sammendrag (abstract)	6
1 Innledning	7
2 Teori og metode	14
2.1 <i>Samfunn og samfunnsutvikling</i>	14
2.1.1 Ulike samfunnstyper	14
2.1.2 Det postmoderne samfunnet - en nærmere avgrensing.....	16
2.1.3 Vitenskapsteoretisk dreining	19
2.2 <i>Metodologiske betraktninger</i>	20
2.2.1 Litteraturteoretiske retninger	20
2.2.2 Litteraturstudier	22
2.2.3 Analyse av resepsjon og debatt	22
2.2.4 Romananalyse	24
2.2.5 Resepsjonsteori	25
3 Didaktikk og dannelse	29
3.1 <i>Skolen som dannelsesprosjekt</i>	29
3.2 <i>Dannelse i skolens planer</i>	30
3.3 <i>Ulike dannelsesidealer</i>	33
3.4 <i>Om mulighetene litteratur og litteraturlæsning gir for innsikt i dannelse</i>	36
3.4.1 Blind - egnet for elevers arbeid med identitetsutvikling og dannelse?	38
3.4.2 Aktuelle temaer for analyse	40
3.4.3 Ulike didaktiske grep	41
4 Ulike lesninger – fra litterær analyse til samfunnsdebatt	44
4.1 <i>Klassereise</i>	45
4.1.1 Et historisk fenomen med ny aktualitet i nye former.....	45
4.1.2 Klassereisens negative konsekvenser	47
4.1.3 Tvisyn og tokulturell kompetanse.....	52
4.2 <i>Kjønn, vold og klasse</i>	54
4.3 <i>Psykologiske forklaringer</i>	56
4.4 <i>Litterære vurderinger</i>	58
4.5 <i>Klassereiser inn på medienes dagsorden og samfunnsviterne på banen</i>	60
4.6 <i>Klassereiser og klasseperspektiver på nye måter</i>	62
4.7 <i>Føringer fra forfatteren og forlaget - en utvikling</i>	63
4.8 <i>Oppsummering</i>	65
5 Blind - en nylesning	68
5.1 <i>Et dominerende klassefokus</i>	68
5.2 <i>Arbeidersønnen som blir professor</i>	69
5.3 <i>En dannelsesprosess i sirkel</i>	71
5.3.1 Sirkelkomposisjon med to spenningstopper	71
5.3.2 “Flashbacks” og parallellhistorier	74
5.3.3 Verdivendinger	77

5.3.4 Fars tale og arbeiderdanninge.....	78
5.4 Ulike virkelighetsforståelser.....	80
5.5 Den komplekse konteksten.....	81
5.5.1 Miljøer i kontrast	82
5.5.2 Geir Kinsarviks skvis	83
5.5.3 Faren.....	89
5.5.4 Mora.....	92
5.5.5 Svigerfaren.....	93
5.5.6 Geirs kone og sønn	94
5.6 Oppsummering	95
6 I skvis mellom dannelsesidealer - avsluttende kommentarer og drøfting.....	98
6.1 Metodiske og teoretiske utfordringer.....	98
6.2 Blind og dannelsesidealene.....	101
6.3 Skolens dannelsesutfordringer - muligheter som litteraturlæsning gir	107
Litteraturliste.....	110

Norsk sammendrag

Hovedmålet med masteroppgava har vært å gå inn i hvordan både ulike lesninger av Lars Ove Seljestads roman *Blind* (2005) og didaktiske utfordringer i skolen kan betraktes som deler av en strid mellom dannelsesidealer. Samfunns- og kulturteori er utgangspunktet for beskrivelser av forskjellene mellom en klassisk dannelsesforståelse og dagens. På bakgrunn av dette analyseres romanen, resepsjonen og debatten i forlengelsen av den. Samtidig drøftes skolens forhold til dannelsesprosess og mulighetene som litteraturlæsning gir til å gå inn i dannelsesprosesser som er aktuelle for dagens elever.

Et hovedfunn i analysene av både resepsjonen, debatten i etterkant og romanen er at de gir innblikk i verdier som er sentrale for å forstå identitetsutvikling og dannelsesprosess i tradisjonelle arbeiderklasse miljøer. Tekstene gir imidlertid få holdepunkter for nye perspektiver på dannelsesprosess i et postmoderne samfunn. De tydeligste signalene om nytenkning, med mange og forskjellige vurderinger av det litterære verket, finnes i resepsjonen i 2005. Flere anmeldere omtaler de individuelle utfordringene ved overgangen til det nye samfunnet, noe som gjør det mulig å reflektere over nye dannelsesidealer. I debatten etter 2005 innsnevres perspektivene. Med samfunnsviterne som de førende, gjøres romanen til del av en mer generell og tilbakeskuende samfunnsdebatt om klasser og klasseforskjeller.

Dannelsesprosess framstår heller ikke som høyt prioritert i skolens plandokumenter. De signalene som gis, er dessuten motsetningsfylte og mangelfulle. I den generelle delen av den gjeldende læreplanen står dannelsesprosess sentralt, men det er tradisjonelle dannelsesidealer som vektlegges. I fagplandelen til Kunnskapsløftet fortrengrer fokuset på ferdigheter og kompetanse i stor grad temaet dannelsesprosess. At dagens dannelsesprosess i så stor grad bygger på individuelle erkjennelsesprosesser, gir imidlertid gode muligheter for å trekke elevenes hverdag og erfaringer inn i faglig sammenheng. Betydningen av det subjektive åpner for å bruke fiktive, litterære fortellinger. De kan på en annen måte enn sakprosaframstillinger virke frigjørende for elevenes involvering. I masteroppgava pekes det på *Blinds* egnethet i denne forbindelsen. Romanen beskriver en rekke situasjoner som kan ha fellestrekk med elevenes egne opplevelser. Det gjelder også hovedpersonens følelse av å mislykkes i sin identitetsutvikling. Romanen har i tillegg flere åpne plasser som gir muligheter for medtolkning.

Engelsk sammendrag (abstract)

The main objective of this master's thesis is to explore how different readings of Lars Ove Seljestad's novel *Blind* (2005) and didactic challenges in school may be seen as elements in a struggle between ideals of Bildung. Social and cultural theory is the starting point for descriptions of the differences between a classical notion of Bildung and how it is understood today. On this basis, the novel, its reception and the ensuing debate are analyzed. The school's relation to Bildung is discussed, and furthermore how the reading of literature may encourage students of today reflecting on identity and Bildung.

A main finding from this analysis of the novel, its reception and the post-publication debate is the insight the texts give into key values for understanding the development of identity and Bildung in traditional working class environments. These texts, however, provide little basis for the re-appraisal of Bildung in a postmodern society. The clearest signals of reorientation are found in the novel's reception in 2005, with reviews reflecting a wide variety of perspectives. Several reviewers mention the individual challenges presented by the transition to the new society and how these changes provide an opportunity to reflect on new ideals of Bildung. In contrast, public debate after 2005 shows a narrowing of perspective. With the social scientists in the lead, the novel is made part of a more general and backward-looking societal debate about social class and class differences.

In the education sector, the school's planning documents also fail to give priority to new views of Bildung. Any signals they contain are both contradictory and inadequate. In the general part of the new national curriculum of 2006, Bildung is a key topic, but it is traditional ideals that are emphasized. In the subject part of the curriculum, skills and competencies largely displace Bildung as core issues. Since the postmodern notion of Bildung is largely based on individual processes of cognition, ample opportunity to draw students' everyday experiences into an academic context are provided. The importance of subjectivity opens for use of fictional, literary narratives. In contrast to factual representations these narratives have a liberating effect on student involvement. The usefulness of *Blind* in this context is underlined. The novel describes a number of situations that may trigger associations with students' own experiences, for example the protagonist's sense of failure in the process of developing his identity. The novel also has open spaces that provide opportunities for students' own reflections and interpretations.

1 Innledning

Romanen *Blind* av Lars Ove Seljestad (2005) fascinerte meg da jeg leste den i 2007, to år etter at den kom ut. Boka forteller historien om Geir Kinsarvik, en arbeidersonn fra Odda. Mot farens vilje og alle odds tar han utdanning, blir professor i sosiologi, men mislykkes. Hovedpersonen ender på flukt i Bremens gater med et inderlig ønske om å bli utsatt for blind vold. I utgangspunktet leste jeg romanen som et dramatisk uttrykk for en skjebnesvanger klassereise, men også som en tydelig dokumentasjon på Norge som et klassesamfunn. Geir Kinsarviks skjebne viser utfordringene ved å forlate det miljøet en er vokst opp i, gi avkall på et sett av innarbeidede verdier og å skulle bygge en ny identitet.

Da jeg på nytt leste *Blind* i 2010 for å presentere den i en litteratursirkel, oppfattet jeg romanen på en litt annen måte og vektla andre sider ved den. Like viktig som å lese boka som en beretning om konsekvensene av å miste sitt opprinnelige verdigrunnlag, ble å se *Blind* som en beskrivelse av mer generelle utfordringer ved å forholde seg til det nye, postmoderne samfunnet. Denne endrede lese måten var påvirket av at jeg gjennom masterstudiet hadde lest en del kulturteori som i stor grad dreier seg om nye, postmoderne tendenser. Et sentralt trekk ved *Blind* er også at den gir mange beskrivelser av og refleksjoner rundt nye sider ved dagens samfunn. Kollektive verdier og løsninger må vike for individuelle valg og tilpasninger. Dermed innså jeg at Seljestads roman kunne danne et godt utgangspunkt for å gå inn i identitets- og dannelsesprosesser i overgangen mellom et moderne og postmoderne samfunn. Jeg så det slik at hovedpersonens utfordringer kunne forstås som en ”skvis” mellom dannelsesforventninger. Jeg oppfatter skvis som et personlig opplevd krysspress mellom ulike normsett.

I tillegg hadde jeg en klar antakelse om at *Blind* kunne fungere godt for å involvere elevene mine i videregående skole i refleksjoner rundt dannelsesutfordringer. Romanen beskriver på dramatiske måter utfordringene i dagens samfunn og gir provoserende skildringer av både sex og vold. Sentrale dilemmaer framheves uten klare svar og gir stort rom for medtolkning. Dette muliggjør at elevene i stor grad kan bidra med sine opplevelser og erfaringer. Hvis lesningen av romanen kobles til diskusjoner om særtrekk ved det postmoderne samfunnet, vil elevene kunne kjenne igjen egen samtid, noe som ytterligere vil kunne legitimere elevenes oppfatninger. De vil kunne erfare at ulike perspektiver er avhengig av ståsted, noe som er helt

sentralt i det flerkulturelle klasserommet som de fleste lærerne forholder seg til. Det samme perspektivet gjelder for stadig flere også utenfor klasserommet. På mange måter kan dannelsesutfordringer være et viktig tema for både å forstå og håndtere ulike kulturer. I denne forbindelsen kan kanskje klassereise som tema gi en gunstig tilleggseffekt. Mange innvandrerdømmere vil på en eller annen måte ha erfaring med fenomenet. Gjenkjennelseeffekten hos elevgrupper kan dreie seg om elevenes identitets- og dannelsesutfordringer, men også *Blinds* konkrete miljøer, samtidsperspektiv og persongalleri. Dette er en fordel, for jeg synes elever møter få beskrivelser av egen samtid i skolens litteratur.

Det er ingen tvil om at *Blind* dreier seg om en svært mislykket dannelsesprosess, og at klasseforskjeller er godt synlige. De fleste som har fokusert på klassereise som hovedtema i romanen, har konstatert dette. For meg ble det vesentlig å finne ut hva som gjør at hovedpersonen mislykkes. Få eller ingen av de som har kommentert romanen, gir utfyllende svar på dette, ut over å peke på det problematiske ved å forlate de kjente, kollektive idealene og skulle forholde seg til et miljø bygd på andre verdier. Dette gir grunnlag for mange spørsmål. Hva består de nye idealene i? Er det snakk om tradisjonelle, borgerlige dannelsesidealer, eller idealer bygd på det nye samfunnet som har vokst fram de siste tiårene? Er mislykkede dannelsesprosjekter forbeholdt personer med bakgrunn i arbeiderklasse miljøer der kollektive idealer står spesielt sterkt? Eller er dannelsesutfordringene krevende for alle i overgangen mellom et “moderne” og “postmoderne” samfunn? Disse spørsmålene er vanskelige å gi klare svar på, men jeg følte de ble stadig viktigere mens jeg på nytt leste *Blind*.

Klassereisefokuset i romanen *Blind*, resepsjonen og debatten i etterkant oppfatter jeg på mange vis som et uttrykk for det mindre uttalte dannelsesperspektivet. Begrepet klassereise kan defineres som endringer knyttet til ytre kriterier som utdanning, yrke, oppnådd rikdom eller annen form for endret sosial posisjon. Klassereisebegrepet viser også til hvordan subjektet opplever og erfarer det å bevege seg mellom sosiale klasser (Dahlgren & Ljunggren, 2010, s. 24). Denne subjektive opplevelsen av klassereise kommer godt fram i resepsjonen i utgivelsesåret, men er særlig tydelig i debatten fra 2006. Seljestad definerer selv begrepet klassereise som “eit begrep som uttrykker den biografiske erfaringa av sosial mobilitet, den subjektive erfaringa av å bytta sosial klasse innafør eit individuelt livsløp, og kan gå både

oppover og nedover” (Seljestad, 2010, s. 37). Seljestad er opptatt av å få fram det biografiske aspektet ved en klassereise. Sosial mobilitet er et beslektet begrep sosiologer anvender for å beskrive samfunnsendringer som vitenskapelig kan defineres og struktureres (Dahlgren & Ljunggren, 2010, s. 25). Jeg benytter meg av begge begrepene i oppgava mi. Til forskjell fra klassereise er dannelse å forstå som en indre prosess eller identitetsutvikling. Ellen Key omtaler dannelse som ”det som er igjen etter at vi har glemt alt vi har lært” (Steinsholt & Dobson, 2011, s. 7). At dannelse kan skje via litteratur, har røtter tilbake til tysk Bildungstradisjon fra 1770-1830 og nyhumanismen med sin vekt på generelle mål for alle bygd på tradisjoner. Jon Haarberg konstaterer i et intervju i *Prosa* at dannelse fortsatt har en oppdragerfunksjon (Gjerpe, 2012, s.11). Helge Jordheim poengterer imidlertid at dagens forståelse av dannelse må sees i sammenheng med konteksten selv om den også bygger på en samfunnsetisk bevissthet. Han sier at dannelse har endret seg fra å være ”en klassemarkør” til ”en kulturmarkør og derfor noe som det må forhandles om i ethvert møte”. Haarberg understreker videre behovet for global dannelse (ibid, s.15). Også i denne sammenhengen er *Blind* spesielt godt egnet rent didaktisk ved at elevene møter nær fortid og sin egen samtid som romankulisser. Jeg avklarer og utdyper begrepet dannelse nærmere i kapittel 3.

Et sentralt utgangspunkt for masteroppgava er den manglende oppmerksomheten mot de nye dannelsesidealene (Opdal, 2010). Det preger resepsjonen av *Blind*, men kan se ut til å gjelde mer allment i dagens samfunnsdebatt. Det samme gjelder for skolens planverk og er sannsynligvis noe enkelteleven daglig føler på og strever med. Etter min oppfatning er heller ikke forfatteren av *Blind* seg bevisst de postmoderne dannelsesidealene, noe jeg kommer tilbake til seinere i oppgava. Min grunnleggende tanke i arbeidet med masteroppgava har vært å se romanen, resepsjonen og klassereisedebatten som fulgte, i lys av det som kan oppfattes som en motsetning eller skvis mellom dannelsesidealer. På den ene siden dreier det seg om etablerte dannelsesidealer slik vi kjenner dem fra både typiske arbeider- og borgerlige miljøer. På den andre siden handler det om nye dannelsesidealer som forutsetning for å kunne forholde seg til det “postmoderne” samfunnet.

En lignende skvis befinner skolen seg i. I og med at forventningen om dannelse har vært en helt sentral del av skolens didaktiske utfordring, er dette problematisk. Fremdeles kommer dannelsesfokuset tydelig fram i den generelle delen av læreplanen for grunnskolen (Kunnskapsdepartementet, 2006). ”Allmenndannelse” er det sentrale begrepet, men uten at

det er oppdatert i forhold til samfunnsutviklingen og den verden de unge må forholde seg til. Den generelle delen er den samme som for Læreplanen av 1997. Skolen er i seg selv en del av et dannelsesprosjekt, uten at dette blir særlig debattert. Slik jeg ser det, kan en drøfting av dannelse i forbindelse med Seljestads roman være fruktbart for en mer allmenn didaktisk debatt om dannelse i skolen, men også for den enkelte elev.

Lesing av skjønnlitteratur kan gi muligheter for større innsikt i dannelsesutfordringer som elevene opplever. Norskfaget kan bidra til å bearbeide uro og tvil på det personlige planet og gi forståelse for at personlige erfaringer kan henge sammen med samfunnsutviklingen. Elevene kan få bedre selvinnsikt ved å lese om andres valgsituasjoner. Jeg mener *Blind* er spesielt godt egnet siden romanen har mange åpne plasser som muliggjør elevens egen refleksjon, noe jeg kommer tilbake til. I oppgava mi ønsker jeg å ha blick for de muligheter lesing av romanen *Blind* kan ha som en del av elevens erkjennelsesprosesser. På dette området kan jeg bringe noe tilbake til arbeidet mitt som norsklærer i den videregående skolen. Det grunnleggende forskningsspørsmålet er formulert på følgende vis:

- På hvilke måter kan ulike lesninger av romanen *Blind* og didaktiske utfordringer i skolen betraktes som deler av en strid mellom dannelsesidealer?

Dette bygger på:

- Forsøk på å beskrive hva som er de grunnleggende forskjellene mellom en klassisk dannelsesforståelse og dagens dannelsesidealer
- Analyser av romanen og resepsjonen av den for å forsøke å avklare hva slags dannelsesidealer som ligger til grunn i disse tekstene
- Drøfting av skolens forhold til dannelse og mulighetene som litteraturlesing gir til å gå inn i dannelsesprosesser som er aktuelle for dagens elever

En viktig bakgrunn for arbeidet mitt og min interesse for *Blind* er fokuset som siden årtusenskiftet har vært på klassereiser, både i norsk litteratur og samfunnsdebatt. Karin Sveens "livshistoriske essay" med tittelen *Klassereise* kom i 2000. Litt tidligere hadde det vært en debatt i Sverige rundt utgivelsen av *Mitt förnamn er Ronny* av Ronny Ambjörnsson.

Den kom i 1997. At *Blind* var en del av denne nye debatten, ble understreket av forlagsinformasjonen som fulgte romanen da den ble utgitt i 2005. *Blind* var på flere måter Seljestads litterære versjon av en påbegynt doktorgradsavhandling om sosial mobilitet og klasseperspektiver. Gjengivelsen av John Lennons ”Working class hero” som fortekst i romanen, kan sette leseren på de samme tankene (Seljestad, 2005, s. 5). Debatten i kjølvannet av utgivelsen kretset i stor grad rundt temaet ”klassereise”.

Seinere har den omvendte klassereisen blitt et begrep i debatten. Boka *Hjulskift* av Vigdis Hjort (2007) blir trukket fram som et skjønnlitterært eksempel på dette. Interessen for klasseperspektiver har holdt seg. Det viser den stort anlagte sakprosaantologien *Klassebilder. Ulikhet og sosial mobilitet i Norge* fra 2010. Her presenteres nyere, norsk forskning som viser at klasseanalyse på mange vis har fått fornyet oppmerksomhet (Dahlgren & Ljunggren, 2010). I artikkelsamlingen beskriver Lars Ove Seljestad sin egen klassereise og reflekterer mer allment rundt fenomenet. Han skriver blant annet: ”Mi eiga klassereise har straffa meg med heimløyse og rotløyse, men den har belønna meg med tvisyn” (Seljestad, 2010, s. 38). Han konstaterer at han med *Blind* ønsker å komme bakenfor det selvsagte. Individualismen rår i det moderne samfunnet. Man er selv ansvarlig for sine valg, men Seljestad setter spørsmålsteget ved i hvor stor grad dette er tilfelle.

Det er imidlertid nødvendig å ha klart for seg at fiksjon ikke er virkelighetsbeskrivelser, selv om disse kan ligge tett opp til hverandre og oppfattes som noe ”sammenblandet” av en leser. Ellers er det et trekk ved litteraturen i det postmoderne samfunnet at den mangler tydelige skillelinjer mellom skjønnlitteratur og sakprosa, fiksjon og virkelighet. Knausgaard-debatten er et eksempel på dette, og *Blind* kan også trekkes inn i en slik diskusjon. Her ligger en ny, didaktisk utfordring. Sylvi Penne skriver at mange av dagens elever leser så lite skjønnlitteratur at de ikke har utvikla fiktive lese måter, en forutsetning for at skolens leserorienterte litteraturundervisning skal fungere (Penne, 2013, s. 42-43). Fiktiv lesing krever et metaperspektiv, mens faktisk lesing begrenser seg til å tolke på bakgrunn av leserens egen livsverden. Literacy-kompetanse er blant annet å tolke og forstå ”den andres hensikt”, noe som forutsetter kontekstuell metabevisssthet. Dagens elever trenger undervisning i å skille mellom en fiktiv og faktisk verden (ibid., s. 44-45). Dette er i seg selv en viktig, didaktisk begrunnelse for å lese skjønnlitteratur i dagens skole.

Gjennom min nylesning av romanen i 2010 opplevde jeg debatten som hadde fulgt boka, som både ensidig og mangelfull. Anmeldernes og debattantenes lesning omtalte de kollektive dannelsesidealene i arbeidermiljøet og framhevet det problematiske ved klassereisen, men gikk lite inn i de nye dannelsesidealene og hvorfor dannelsesprosessene går i stå. For å kunne gjøre dette ble det nødvendig for meg å gjennomføre en egen lesning og analyse av romanen. Mens arbeidermiljøet blir nøye presentert i romanen, kommer ikke oppfatninger om og vurderinger av det nye samfunnet like eksplisitt til uttrykk. I analysen baserer jeg meg i større grad på egne tolkinger av person- og miljøskildringene, inklusiv handlinger og forholdet mellom personene. Dette inkluderer også individualpsykologiske tilnærminger. De gir innsikt i romanpersonenes vurderinger av nye, samfunnsmessige utfordringer, men åpner også for personlig brist som årsak eller medvirkende årsak til mislykkede dannelsesprosesser. Det siste har ikke vært en hovedsak, men hører med i en samlet vurdering av dannelsesidealene.

I mitt arbeid med å systematisere hovedtrekkene i resepsjonen av *Blind*, oppdaget jeg imidlertid at disse lesningene ikke var så ensartet som jeg først trodde. Klassereise som jeg i første omgang oppfattet som det dominerende perspektivet i romanen, var en tendens som hadde festet seg i ettertid. Resepsjonen av boka det året den kom ut, er faktisk en god del mer variert enn det jeg først hadde inntrykk av. Denne gir god støtte til min egen analyse og oppfatninger av romanen, men understreker også at romanens mange innfallsvinkler gjør den didaktisk egnet. Dette samsvarer godt med at jeg i problemstillinga mi har valgt ulike lesninger av *Blind* og litteraturundervisning som utgangspunkt for didaktisk å nærme meg dannelsesskvisen i skolesammenheng.

Masteroppgava er bygd opp rundt seks kapitler inklusiv en innledning og en oppsummerende del. I kapittel 2 presenterer jeg teori og metode. Det inneholder samfunnsteori om forholdet mellom moderne og postmoderne samfunn koblet til ulike dannelsesidealer. Jeg redegjør videre for de metodiske grepene i form av litteraturstudier, litterær analyse og resepsjonsanalyse. Jeg begrunner i tillegg mine valg av tekster til analysen av resepsjonen og debatten. I kapittel 3 videreføres framstillinga av dannelsesidealer knyttet til didaktiske overveielser. Jeg går nærmere inn i hvilke dannelsesidealer som setter sitt preg på skolens plandokumenter, og jeg tar for meg de mulighetene jeg mener arbeid med litteratur og litterær analyse gir for innsikt i danning. Kapittel 4 er viet resepsjonen av *Blind* og debatten som springer ut av den. Basert på det jeg omtaler som de store forskjellene mellom den samtidige

kritikken og debatten i ettertid, blir kapittelet i stor grad todelt. Analysene av anmeldelsene og debatten er i hovedsak leserorientert. Det er også mine vurderinger av mulighetene for arbeid med skjønnlitteratur i skolen. Min tilnærming er forfatterorientert når jeg begrunner tolkningene basert på Seljestads egne bidrag i debatten og hans personlige liv. Min egen analyse av romanen er presentert i kapittel 5 og er i første rekke å betrakte som tekstorientert. Jeg velger å legge en bred analyse til grunn, for hovedsiktemålet med både dette kapittelet og kapittelet om resepsjonen og debatten, er å få et bedre bilde av dannelsesidealene og motsetningene mellom dem. Disse oppfatter jeg som bakgrunnen for didaktiske utfordringer i mitt møte med skolen generelt, men også med enkeltelever. I kapittel 6 oppsummerer og drøfter jeg funnene mine relatert til problemstillinga for prosjektet.

2 Teori og metode

Forskningsmålene mine danner grunnlaget for ulike metodiske og teoretiske innfallsvinkler. I en viss grad er det alltid nødvendig å se metodiske grep i sammenheng med teoretiske betraktninger, og det er ikke nødvendigvis enkelt å trekke opp klare skillelinjer.

Vitenskapsteoretisk ligger flere ulike retninger bak innfallsvinklene mine. Når jeg har lagt stor vekt på skjønnlitteraturens forhold til den historiske konteksten, krever det en teoretisk begrunnet forståelse av samfunn og samfunnsutvikling. Dette samsvarer med det som er betegnet som en sosiologisk perspektivering av den litterære analysen (Gaasland, 1999, s. 17) eller en innholdsorientert forståelse (Skei, 2005, s. 36). Kapittelet kan ses som todelt. Først går jeg inn i samfunnsbeskrivelser som handler om forholdet mellom moderne og postmoderne samfunn, og knytter disse til ulike dannelsesidealer som er et hovedfokus i masteroppgava. Framstillingen av dannelsesidealer blir videreført i kapittel 3 knyttet til didaktiske overveielser. I den andre delen av kapittel 2 ligger hovedvekten på metodologiske betraktninger. Her går jeg inn i betraktninger om forholdet mellom teori og metode og hvordan min egen tilnærming til litteratur kan ses i sammenheng med etablerte litteraturteoretiske retninger. Jeg redegjør også for mine metodiske grep som stort sett deles i tre, nemlig litteraturstudier, resepsjonsanalyse og litterær analyse.

2.1 Samfunn og samfunnsutvikling

Skiftende dannelsesidealer har vært uløselig knyttet til ulike samfunn og historisk utvikling. Jeg vil derfor kort gjøre rede for hvilket syn på samfunn og samfunnsutvikling jeg legger til grunn, og hvordan det henger sammen med dannelse. Dernest vil jeg gå spesielt inn i typiske trekk ved dagens samfunn som jeg oppfatter som relevante i denne sammenhengen.

2.1.1 Ulike samfunnstyper

Aktuelle beskrivelser av samfunnsutviklingen har jeg blant annet funnet hos Lars Qvortrup. Han forutsetter en tredeling som innebærer en utvikling fra et tradisjonelt samfunn, via et moderne til et hyperkomplekst samfunn (Qvortrup, 1998). Det tradisjonelle samfunnet er jordbrukssamfunnet der samfunnsforståelsen bygger på religion og Guds lover. I det moderne samfunnet som vokser fram fra 1600-tallet og etter hvert blir et industrisamfunn, erstattes det guddommelige med troen på mennesket. "Det moderne prosjekt" utvikles med utgangspunkt i

opplysningstida. Samfunnet skal styres etter lover og normer fastsatt av et fellesskap av mennesker. Her råder troen på framskritt, teknologisk utvikling, objektive sannheter og helhetlige subjekter. Det er disse grunnleggende forutsetningene det stilles spørsmål ved i dagens samfunn. Mange bruker betegnelsen “postmoderne”. Andre har omtalt det som et “kunnskapssamfunn”. Det er heller ikke enighet om en tidsangivelse. Mens enkelte har operert med postmodernisme som dekker tida fra rundt 1950, har andre satt startpunktet til 1968. I 1979 kom boka som regnes som den viktigste for postmodernistene, *The Postmodern Condition*, skrevet av Jean-Francois Lyotard (Saugstad, 2001). Mange har sett denne som en viktig symbolsk markering. Rent historisk kjennetegnes denne perioden fra ca. 1980 i Vest-Europa av politiske høyrevinder og markedsliberalisme. Datateknologien kommer for fullt, og mediene får flere kanaler å spre sine budskap gjennom. Innvandringen til vestlige land øker, og den kalde krigen tar slutt. Dette brokete bakteppet er det postmoderne samfunnets kulisser, og det må i hovedsak forstås som en reaksjon på det moderne prosjektet. Qvortrup betegner dagens samfunn som “hyperkomplekst”. I det legger han at samfunnet har blitt uoversiktlig. Hva vi ser, avhenger av hvor vi ser samfunnet fra (Qvortrup, 1998). Dette understrekes av at samfunnet i økende grad blir multikulturelt. Det blir vanskelig å hevde at det finnes noen enhetlig oppfatning av hvordan samfunnet skal fortolkes, og hva det skal være. Forestillingen om framskritt blir problematisk, og det blir umulig å operere med sannhet som en objektiv størrelse.

En konsekvens av denne samfunnsutviklinga er at mer eller mindre faste institusjoner og fellesskap går i oppløsning. Qvortrup viser til at skiftende og åpne nettverk blir typisk for organiseringen av samfunnet. Før var faste fellesskap og byråkratiske prinsipper vanlig. I organiseringen av familien har vi gått fra storfamilier, via kjernefamilien til “forhandlingsfamilien” (Qvortrup, 2001, s. 76). Årsaken er økt kompleksitet på grunn av flere skilsmisser og etableringen av “nye” og mer skiftende familier. Familiene består gjerne av voksne med hver sine karrierer å ta seg av. Hverdagen blir mer utfordrende siden jobb, skole og barnehage skal samordnes. I tillegg skal dette kombineres med stadig flere organiserte fritidsaktiviteter i tillegg til å ta seg av de vanlige, huslige gjøremålene. Det som ytterligere bidrar til å komplisere hverdagen, er at det ikke finnes noen kjøreregler eller retningslinjer for å håndtere denne situasjonen. Utfordringene er til dels nye. Det er ikke mulig å bygge på erfaring fra foreldregenerasjonen. Løsningene forutsetter også forhandlinger mellom frie individer med like rettigheter. Barnas nye rettigheter kommer tydeligst til uttrykk i FNs

barnekonvensjon av 1989. Når det gjelder barnets historie, konstaterer Harald Thuen at vår tid best kan karakteriseres med uttrykket "barnets medvirkning" (Thuen, 2008).

Barnets posisjon og familiens situasjon er et tidstypisk trekk som viser at det ikke lenger er mulig å operere med et sett av allment aksepterte verdier i samfunnet. Verdigrunnlaget varierer med ståsted og perspektiv, og dette vil i neste omgang ha avgjørende betydning for dannelsesprosessene og dannelsesidealene. Dette behandler jeg i neste kapittel, men jeg vil stikkordsmessig antyde hvordan ulike dannelsesidealer kan sies å harmonere med en tredeling av samfunnstyper. Mens dannelse i et tradisjonelt samfunn måtte skje i forlengelsen av Guds lover, innebærer det i et moderne samfunn å forholde seg til universelle, menneskelige verdier. I begge disse samfunnene er det dermed kollektivt aksepterte verdier som danner fundamentet for dannelsesprosessene. I dagens postmoderne samfunn blir på mange måter dannelse mer individualiserte prosesser. Dannelse skjer fremdeles i forhold til andre mennesker og samfunnet mer generelt, men i større grad dreier det seg om individuelle betraktninger og individuelle valg basert på den situasjonen man befinner seg i.

Dannelsesperspektivene går sammen med synet på identitet. I det moderne samfunnet oppfatter en identitet som noe varig eller med lang varighet. Det har vært typisk å se identitet som essensialistisk og knyttet til kulturarv. Arven fra fortida har gitt individet kraft og styrke. Fra et postmoderne synspunkt er identitet anti-essensialistisk og desentrert. Denne fragmenterte identiteten er "ustabil", del av vedvarende skapelsesprosesser og et produkt av ytre påvirkning og indre, subjektive prosesser. Den er på mange vis flytende og avhengig av konteksten (Barker, 2008). Sosiologen Zygmunt Bauman framstiller dette som "flytende modernitet" (Bauman, 2006). I dette ligger det at løsningene og valgene vil kunne endre seg med situasjonen. I en slik sammenheng vil dannelse bestå i at man er seg bevisst de valgene man gjør, og verdigrunnlaget de bygger på.

2.1.2 Det postmoderne samfunnet - en nærmere avgrensing

Plasseringen av det postmoderne samfunnet i en historisk sammenheng gir noen viktige avklaringer. Samtidig er det slik at oppfatningene av det nye samfunnet som omgir oss i dag, langt fra er samstemte. Jeg har ikke som mål å nærme meg noen mer presis definisjon. Hovedsiktemålet er å framheve noen utviklingstrekk jeg mener kan være av betydning for forståelse av dannelse med utgangspunkt i den romanen jeg har valgt. Jeg tar imidlertid

avstand fra det som kan oppfattes som mer ”ekstreme” oppfatninger av postmodernisme, formulert som at ”anything goes”. Dette betyr at jeg forutsetter at i en postmoderne tilstand er det mulig å forhandle seg fram til felles verdier.

Storey (2003) presenterer en del felles kjennetegn ved det postmoderne samfunnet som det langt på vei synes å være ganske bred enighet om. Troen på sammenhenger og helhet har gått tapt, og de store fortellingene har mistet sin verdi. Individet kan leve ut sin individualitet og iscenesette og skape sin egen identitet gjennom å ”shoppe” fra både tidligere tider og i samtida. Det er ikke lenger noen tro på en bedre framtid. Et tydelig preg av irrasjonalitet står i kontrast til tidligere tiders tro på fornuft og vitenskap. Hvordan individet opplever verden, blir like vesentlig som en mer allmenn oppfatning. I en slik sammenheng blir verdirangering underordnet. Samfunnet framstår som et ”flimmersamfunn”, kjennetegnet av at alt skifter og glir forbi. Stilartene og litterære virkemidler blandes, med sjangerblanding som resultat. Skillet mellom høy- og lavkultur oppheves.

Et springende punkt i en postmoderne kontekst er hvilke grenser det er for individuell selvrealisering. Barker peker på den nødvendige avveiningen mellom "a metaphysical or mystical notion of free agency in which agents are self-constituting (i.e. bring themselves into being out of nothingness) and a concept of agency as socially produced" (Barker, 2008, s. 234). I framstillinga hans er tanken om det helt frie aktørskapet en sannhet med modifikasjoner. Til en viss grad kan det være mulig å oppfatte aktørskapet som en individuell, aktiv skapelsesprosess, men han understreker at det er en uholdbar tanke at aktører er frie i betydningen ikke bestemt av noe. Han gir to grunner til det: Den første er at det ikke er mulig å handle uten grunn. Det måtte være at noe ble skapt spontant fra ingenting, med andre ord en metafysisk form for originalitet. For det andre viser han til at det er nok av vitenskapelig arbeid som viser at subjekter blir påvirket. I det siste tilfellet henviser han eksplisitt til Foucault og Giddens (Barker, 2008, s. 234-235). Han stadfester dette med å si: "In sum, agency is determined" (ibid., s. 236). Men han tilføyer: "We clearly have the existential experience of facing and making choices."

Til tider kan det være vanskelig helt å forstå hvor tyngdepunktet ligger hos Barker. Dette forsterkes ved at han trekker fram to ulike tilnærminger til aktørskapet hos Foucault. Han peker på en tidlig diskursforståelse som går på at diskursen i stor grad er bestemmende for subjektet

og aktørskapet: "Foucault conceives of the subject as radically historized, that is, persons are wholly and only the product of history" (Barker, 2008, s. 20). På dette grunnlaget kritiserer han Foucault for ikke i tilstrekkelig grad å gi rom for aktørskap. På den annen side viser Barker til at Foucault i sine seinere arbeid introduserer aktørskapet og med det muligheten til motstand og forandring. Dette kan tolkes som uklart. Jeg velger å se det som en nødvendig avveining mellom ulike tendenser som alltid vil gjøre seg gjeldende, og som må avklares i forhold til situasjonen eller konteksten. Hovedsakelig ser jeg det slik at Barker framstiller aktørskap og selvrealisering som en balanse mellom et individuelt konstruksjonsprosjekt og et som er sosialt determinert (Barker, 2008, s. 233).

Barkers framstilling kan ses som en parallell til Bourdieus resonnementer. Bourdieu understreker også at enkeltindividet er en "begrensa" aktør. Vi ser ikke alle valgmuligheter fordi habitusen gjør at vi til dels har skylapper. Samtidig er habitus noe som preger oss på tvers av kontekster, og slik kan ikke Bourdieus individer ses som så kontekstavhengige som individene hos mer "radikale" postmodernister. Med utgangspunkt i Bourdieu skriver Kjelstadli at vi verken er helt frie eller determinerte (Kjelstadli, 1996). Habitus er et resultat av at vi er forma av sosiale strukturer og disposisjoner fra tidlige år. Denne formingen sitter i kroppen på oss, og resultatet er forskjellig fra klasse til klasse. Her kommer det inn at både smaken og veiledningen habitus gir oss, er klasseavhengig. På den annen side er habitusen påvirkelig. Ved å oppdage og bli bevisst sin egen habitus, kan individet påvirke den. Slik kan en dermed gå over i rekka av handlende aktører som til og med er i stand til å foreta klassereiser. Etter min mening er dette en innsikt som er av stor betydning når det gjelder forståelsen av romanen *Blind*.

Videre tenker jeg det er sentralt hvorvidt individet velger å foreta prioriteringer og valg begrunnet ut fra seg selv eller som del av et fellesskap. Dette er utfordrende på mange måter. Individet må i stadig større grad ta ansvaret for å orientere seg, skaffe seg erfaringer og innsikt som grunnlag for sine valg og handlinger. Men samtidig er det avhengig av ulike fellesskap og institusjoner. Vi skal på mange måter være unike, men skal finne en plass i et fellesskap (Thuen, 2008, s. 263). I dette ligger en balansegang mellom individualitet og kollektivitet som jeg opplever som sentral både for å forstå dagens samfunn, dannelsen og romanen *Blind*. Ved å tilpasse seg det kollektive ligger det forutsetninger for selvrealiseringer, men også begrensninger. Det er også nødvendig å forholde seg til andre typer begrensninger,

som forestillinger og materielle forhold.

2.1.3 Vitenskapsteoretisk dreining

Det skjer også viktige endringer innen vitenskapen som både direkte og mer indirekte har hatt betydning for hvordan jeg har nærmet meg problemstillingene i mitt prosjekt. “Den lingvistiske vendingen” er en merkelapp som indikerer en slik vitenskapsteoretisk dreining. Den innebærer at fokuset rettes mot språket, og den henger sammen med et syn om at det er i språket den avgjørende meningskonstruksjonen skjer. Mening er ikke lenger å oppfatte som en essens bak ordene (Gunneriussen, 1999). Romananalyser søker heller ikke lenger etter forfatternes intensjoner, men retter blikket mot leserne som medprodusenter av mening (Lütken, 2010, s. 44). Dette danner grunnlaget for resepsjonsteoretiske tilnærminger. Disse har direkte påvirket både mine analyser og tanker om didaktisk arbeid med litteratur i skolen.

Som en del av dette vokser diskursanalysen fram. Den går i hovedsak ut på å avdekke meningsbærende mønstre i språkbruken framfor å hente fram “egentlige” budskap. Dette har hatt betydning for analysen min av resepsjonen. Alvesson og Sköldberg framhever hvordan diskursanalytikere bygger på en forutsetning om at mennesker er inkonsistente, og at språket ikke ses som noe som reflekterer ytre eller indre (mentale) tilstander (Alvesson & Sköldberg, 2008, s. 459). Mening konstrueres ved hjelp av språket (Jørgensen & Philips, 1999, s. 15). Det innebærer at min analyse av resepsjonen og den påfølgende debatten ikke har hatt som siktemål å finne fram til kritikernes ”egentlige” mening. Fokus har vært på hva jeg kan lese ut av tekstene i form av begrepsbruk, argumentasjon, referanser til andre tekster, men også hva som ikke sies. Eksempel på det siste er at det er skrevet lite om det unikt nye ved dagens samfunn og nye dannelsesidealer. Indirekte kan dette i utgangspunktet ses som en tilslutning til etablerte forestillinger. Grunnlaget for diskursanalysen har i stor grad fellestrekk med poststrukturalisme og postmodernisme slik Alvesson og Sköldberg tydelig viser. Det ligger også et felles utgangspunkt i den usikkerhet, skepsis og pluralisme som begynte å spre seg i den vestlige verden fra 1980-tallet (Alvesson & Sköldberg, 2008, s. 389).

Synet på hermeneutikken endrer seg, slik vi ser den i Gadammers versjon. Forholdet mellom verket og leseren blir mer dynamisk, og individet oppfattes som stadig mer skapende og tolkende. Dette påvirker forforståelsen og nye lesninger av det samme verket. Vi går inn i en mer moderne form for hermeneutisk spiral (Kjørup, 2008, s. 277). Den endrede balansen

mellom verk og leser tydeliggjøres med Roland Barthes spissformulering om “forfatterens død”. Den individuelle kunstopplevelsen settes i fokus (Fibiger, Lütken & Mølgaard, 2010, s. 483). Quentin Skinner representerer en mellomposisjon. Han skriver at en forfatters intensjon nedfeller seg i verket. Et verk har en slags historisk identitet fordi det er kulturelt lada meningsdannelser i kommunikasjon. Skinner understreker sammenhengen mellom et bakteppe og det litterært uttrykte (Rygg, 2010).

2.2 Metodologiske betraktninger

Nedenfor går jeg mer konkret inn i hvordan jeg har gått fram med mine analyser av den aktuelle faglitteraturen, romanteksten, resepsjonen av *Blind* og debatten i etterkant. Samtidig forsøker jeg å holde på at tilnæringsmåter har en teoretisk forankring. Derfor har jeg også valgt metodologi som overordnet begrep i denne bolken. Jeg begynner med en problematisering av forholdet mellom teori og metode, en gjennomgang av ulike litteraturteoretiske skoledannelser og en antydning om hvordan mine tilnæringsmåter forholder seg til disse.

2.2.1 Litteraturteoretiske retninger

Analyser av skjønnlitterære tekster innebærer bruk av en eller flere framgangsmåter eller metoder. De bygger eksplisitt eller implisitt på visse grunnleggende antakelser om litteratur, men gjerne også forestillinger om mennesker og samfunn. På et overordnet nivå vil det være kurant å skille mellom metode og teori. Rolf Gaasland uttrykker at det å være opptatt av metode vil si å ha fokus på den praktiske tilnærmingen, teknikker og begreper, noe som til sammen utgjør et håndverksmessig forhold til tekstene. Er man opptatt av litteraturteori, innebærer det “å reflektere omkring spørsmål som angår hele den litterære situasjonen”. Det siste vil for eksempel dreie seg om hva som kjennetegner en litterær tekst eller forholdet mellom litteratur og samfunn (Gaasland, 1999, s. 12-13).

Slik sett vil metode og teori alltid være relevant i et analysearbeid. Utfordringen er imidlertid at ulike metoder går umerkelig over i hverandre. I tillegg kan det være utfordrende å identifisere en bestemt teoretisk forankring. Noen metodiske analysegrep er likevel godt innarbeidet og vil danne grunnlaget for min romananalyse. Hans E. Skei omtaler det som en hovedsak ved litterær analyse:

“(…) å gripe teksten som et ordnet hele, for så å beskrive forholdet mellom deler og helhet og vurdere hvor virksom ordningen er gjennom analyser av bilder, sammenligninger, gjentakelser, og ved å se på spenninger og motsetninger, sammenheng og motstand i teksten” (Skei, 2006, s. 35).

Dette er på linje med Gaaslands tilnærming til romananalyse og samsvarer med mitt utgangspunkt der jeg har delt analysen i kategoriene handling, komposisjon, synsvinkel, personkarakteristikk og miljø. Det ligger tett opp til en tekstintern eller tekstorientert analysemetode slik den blant annet er kjent fra nykritikkens nærlesning. Jeg har imidlertid lagt vekt på å utvide perspektivene. Skei opererer med fire grunnforståelser av litteratur avhengig av hvor hovedinteressen i analysen ligger, og han kobler disse til litteraturteoretiske skoledannelser. En forfatterorientert forståelse er tydelig i historisk-biografiske metoder og idé- og åndshistoriske retninger som framhever forfatteren i verket. En leserorientert forståelse gir rom for ulike resepsjonsteoretiske retninger og i noen grad strukturalismeteorier. I en tekstorientert forståelse inkluderer Skei formalistiske retninger, nykritikk og strukturalisme. Avslutningsvis omtaler han en innholdsorientert forståelse som innebærer at blikket rettes mot omverdenen. Som eksempel nevnes marxistisk metode og litteratursosiologi (Skei, 2006, s. 35).

De fleste av disse forståelsene av litteratur oppleves som relevante for min tilnærming. Tekstorienterte tilnæringsmåter vil, som nevnt, danne et grunnlag for min romananalyse. I tillegg vil jeg åpne for en leserorientert forståelse når jeg bringer inn sentrale resepsjonsteorier. En innholdsorientert forståelse preger tilnærmingen til dannelse der blikket i stor grad rettes mot omverdenen. Jeg trekker også i en viss grad inn en forfatterorientert tilnærming. I analysen er det et delperspektiv at forfatteren i debatten poengterer at han har gjennomgått en tilsvarende klassereise som hovedpersonen i *Blind*. Slik jeg forstår Gaasland, er det fruktbart å se en tekstorientert og forfatter- og innholdsorientert forståelse i sammenheng, slik Skei framstiller dem. Det gjør Gaasland når han beskriver ulike varianter av perspektivering i retning av utenomkontekstuelle faktorer. Interessante i min sammenheng er den biografiske perspektivering i retning av forfatterens liv, den sosiologiske perspektivering i retning av verkets samtid og den ontologiske perspektivering. Den sistnevnte varianten er spennende i mitt prosjekt fordi den setter søkelys på allmenne, abstrakte strukturer (Gaasland, 1999, s. 17). Etter min oppfatning vil synet på dannelse kunne omfattes av det ontologiske.

Den tekstorienterte tilnærmingen i analysen min vil på mange måter framstå som alternativ til en dominerende sosiologisk lese måte av *Blind*, slik den har kommet til uttrykk i debatten årene etter utgivelsen. Min analyse følger opp flere av de refleksjonene som kommer fram i den samtidige kritikken av romanen. Dette innebærer blant annet en vektlegging av personlige trekk hos hovedpersonen som kan bidra til å forklare fallitten som skildres. Det vil kunne moderere og/eller supplere de betraktningene som i hovedsak ser det personlige nederlaget som et resultat av selve klassereisen og samfunnsmessige forhold. Den metodepluralismen som arbeidet mitt legger opp til, kan oppleves som krevende, men også en styrke for den samlede analysen.

2.2.2 Litteraturstudier

En god del av arbeidet med masteroppgava har bestått i litteraturstudier av faglige tekster om samfunn, dannelses, vitenskap og litteratur. Jeg har vært bevisst at det er nødvendig å foreta kritiske lesninger der jeg ikke bare legger vekt på klart uttalte budskap, noe jeg omtaler nærmere under punkt 2.1.3. På denne måten har jeg vært inspirert av diskursanalytiske perspektiver der jeg har sett etter mønstre i meningskonstruksjoner og forsøkt å kategorisere disse innenfor henholdsvis moderne og postmoderne perspektiver på samfunn, identitetsutvikling og dannelses. Kategoriseringene er basert på mine tolkninger. Grunnlaget for dem er de mer teoretisk forankrede oppfatningene om samfunn, samfunnsutvikling og dannelses som jeg har presentert.

2.2.3 Analyse av resepsjon og debatt

Et tilsvarende dobbelt blikk har jeg på resepsjonen av romanen og den påfølgende debatten som jeg har gått inn i. Denne delen er langt mer kompleks fordi den ligger tettere på min egen relativt detaljerte romananalyse. Resepsjonen er mer sammensatt, og i utgangspunktet la jeg ikke inn klare avgrensninger. Dette harmonerer i stor grad med en vid definisjon av litteraturkritikk som den Erik Bjerck Hagen presenterer. Han ser litteraturkritikken som en sjanger som spenner over en rekke ulike former “fra den lille avisanmeldelse til den store litteraturvitenskapelige avhandling” (Hagen, 2004, s. 15). Samtidig peker han på avgjørende forskjeller innen sjangeren. Anmeldelsene kommer raskt etter en roman er utgitt, er korte og uttrykker en umiddelbar opplevelse av boka. Litteraturkritiske artikler eller avhandlinger går djupere og omhandler ikke bare ny litteratur. Disse kan også fokusere på litteratur og

resepsjonen av den over tid. I forlengelsen av dette ligger avgjørende ulikheter når det gjelder refleksjonsnivå. Det har jeg prøvd å forholde meg til i analysene. Samtidig har jeg sett både avis- og tidsskriftsanmeldelser og mer omfattende vitenskapelige bidrag som viktige innspill i den samlede meningsproduksjonen i samfunnet om romanen.

Dette må imidlertid ikke føre til at en overser forskjellene. Resepsjonen har eksempler på både “banale” vurderinger og “svært avanserte” (Hagen, 2004, s. 229). Økonomiske forhold påvirker både hva som skrives og leses av litteraturkritikk. Bjerck Hagen er inne på at omtale av bøker i magasiner og aviser, samt forlagenes konkurranse om å få sine bøker anmeldt i de mest anerkjente tidsskriftene, er av stor økonomisk betydning. Mer generelt er også et verk og resepsjonen av det deler av et samspill med andre som forteller noe om samtida, samtidskulturen, hva kritikerne er opptatt av og kanskje hvorfor (Grønengen, 2006, s. 11). Samtidig kan litteraturkritikken spille en rolle i samfunnet ved at den bringer verket ut i offentligheten. Konsekvensen er at diskursene om litteratur påvirker og blir påvirket av andre diskurser og er en del av den samlede meningsproduksjonen i samfunnet. Kjetil Rolness understreker det på en tankevekkende måte når han konstaterer at de nye elitene i Norge benekter at klasser eksisterer og dermed at de selv kan tilhøre noen overklasse (Rolness, 2013). Dette vil selvfølgelig ha stor betydning for hva de ser i litteraturen og indikerer en ”taus” aksept av rådende normer og samfunnsforhold.

Kontekstens betydning for lesemåter og dermed også litteraturkritikken er tydelig framhevet i resepsjonsteoretiske tilnærminger. I resepsjonsteorien, særlig slik den er presentert av Wolfgang Iser, er det også stort fokus på tekstens “tomme plasser”. De bidrar til å forklare hvorfor lesemåter kan bli så forskjellige, og er også noe jeg har vært bevisst i mine studier av litteraturkritikken. Den aktuelle teorien om resepsjon tar jeg nærmere for meg i et eget punkt. Den er relevant både for anmeldelsene av romanen, min egen romananalyse og ikke minst for mine tanker om arbeid med litteratur og litterær analyse i skolen

Resepsjonsanalysene mine kan ses som todelte: studier av den samtidige resepsjonen og debatten som fulgte i årene etterpå. Jeg valgte å avgrense den samtidige resepsjonen til utgivelsesåret 2005. Romanen ble utgitt tidlig på året, og et kalenderår fanger vanligvis opp det som skrives om nyutgitte bøker. Utvalget mitt fra dette året bygger på systematiske søk i A-tekst som omfatter de fleste av landets aviser og tidsskrifter. Slik har jeg gått bredt ut og

hatt tilgang til de fleste anmeldelser som ble skrevet. Funnene vil bli nærmere presentert i kapitlet om resepsjonen, men generelt sett kan jeg oppsummere med at jeg ble overrasket over bredden av temaer og vinklinger. Resepsjonen var både mer nyansert og motsetningsfylt enn jeg hadde forventet. Antagelsene mine bygde på vurderinger av romanen fra 2006 og videre framover i tid.

Funnene mine i 2005-kritikken gjorde det nødvendig å gå nærmere inn i debatten fra årene som fulgte. Jeg prøvde på tilsvarende vis å få oversikt over den gjennom databasesøk. Antallet omtaler var naturlig nok mer begrenset enn i utgivelsesåret. Tendensen var imidlertid tydelig og en helt annen enn den jeg fant i samtidskritikken. I hovedsak var klasse- og klassereiseproblematikken mer dominerende, fokuset fjernet seg fra det litterære verket, og diskusjonen om boka ble tilsynelatende mer en integrert del av en generell samfunnsdebatt.

2.2.4 Romananalyse

Som nevnt, vil min romananalyse ta utgangspunkt i tekstorienterte tilnæringsmåter. I Skeis (2006) terminologi vil de bli supplert med leser-, innholds- og forfatterorienterte analyser. Slik Gaasland (1999) framstiller tekstorienterte analyser, vil min tilnærming være perspektivert mot ulike utenomkontekstuelle faktorer omtalt som biografisk, sosiologisk og ontologisk perspektivering. Etter min oppfatning vil synet på dannelse kunne omfattes av det ontologiske.

Som nevnt foran, kan min tilnærming i stor grad betraktes som innholdsorientert. Dette skyldes fokuset på dannelse og klassereise som et sentralt samfunnsfenomen, forfatterens uttrykte intensjon med romanen og den dominerende tendensen i resepsjonen, samt debatten om *Blind*. Jeg ønsker å se romanen, resepsjonen av den og dannelsesutfordringene både i skolen og samfunnet ellers, i en helhetlig sammenheng. Beskrivelsene av kjennetegnene ved dagens “postmoderne” samfunn til forskjell fra det “moderne” samfunnet, danner et viktig utgangspunkt. Jeg viser også at dette gir grunnlag for ulike dannelsesidealer. Samtidig ønsker jeg et tydelig fokus på teksten som et skjønnlitterært uttrykk, og dermed en tekstorientert forståelse. I et forsøk på å frigjøre meg mest mulig fra en forståelse preget av tidligere lesning og resepsjonen, har jeg valgt å ta utgangspunkt i en relativt bred tekstorientert tilnærming. Det innebærer i praksis at jeg går inn i analyser av handling, komposisjon, synsvinkel, personkarakteristikk og miljø. En hovedhensikt er å komme nærmere en forståelse av

identitets- og dannelsesprosesser.

Dermed understrekes igjen koblingen mellom tekst og kontekst. Analysen er tekstnær, mens drøftingene baserer seg på resepsjonsteori. I denne sammenhengen har jeg funnet støtte i ulike resepsjonsteorier. De åpner i stor grad for kontekstens betydning. Den er helt sentral for min lesning og forståelse av *Blind* og av andres tekster om romanen. Den gir samtidig et fruktbart utgangspunkt for å forholde seg til elevenes lese måter. Elevene befinner seg i en kontekst, rent historisk, sosialt og i klasserommet som er avgjørende for måten de forholder seg til litteraturen på. Resepsjonsteoriene fokus på mottakeropplevelser åpner for elevenes ulikheter. Disse teoriene oppstod i sin tid som en motreaksjon til en tidligere konsentrasjon om forfatter og verk. Resepsjonsteoretikere er ulike, og jeg har søkt inspirasjon fra flere av dem, slik jeg gjør nærmere rede for nedenfor og i avslutningskapittelet.

Det er store forskjeller mellom den tyske resepsjonsetetiske tradisjonen med Hans Robert Jauss og Wolfgang Iser i spissen og den angloamerikanske med representanter som Louise M. Rosenblatt, Norman Holland og Stanley Fish. Forskjellene går blant annet på at de tyske resepsjonsteoretikerne har vært mer opptatt av et historisk prosjekt og sett på skiftende lese måter og mottakelser av samme litteratur i ulike perioder (Aspaas, 2006, s. 2). Den nyere, angloamerikanske retningen har i større grad sett leserens personlighet, identitet, sosiale bakgrunn og situasjon som avgjørende for hva en oppfatter av en tekst. Noen av disse teoriene er inspirert av psykoanalysen med sin vektlegging av både det bevisste og det ubevisste hos mennesket, og at lesing blir å drive terapi på seg selv (Steffensen, 2001, s. 308-309).

2.2.5 Resepsjonsteori

I hovedsak har jeg lagt Wolfgang Iser til grunn for mitt arbeid, men jeg har også hatt nytte av både Stanley Fish og Norman Holland. Wolfgang Isers tekstforståelse bygger generelt sett på at "the reader`s imagination come into play" (Tompkins, 1980, s. XV). Teksten og leseren står i et gjensidig påvirkningsforhold. For å få en bedre forståelse av leseakten, er det tre elementer en må studere. Det er teksten, leserens kommunikative kompetanse og samhandlingen mellom tekstens strukturer og leserens kommunikasjonsforutsetninger. Alle elementene er med på å forme tekstens skapelsesøyeblikk i den enkelte leser (Wallgren, 1999, s. 42). Slik jeg forstår Iser, mener han at teksten har språklige strukturer, "schematised views," som legger føringer (Iser, 1980, s. 50). Disse oppfatter Iser som meningspotensialer i

teksten og kan vanskelig oppdages før hele teksten er lest. Tekstførende og meningsskapende momenter kan være synspunkter, sammenbindende strukturer, sjangere eller temaer.

Tekstmeningen representerer på et vis tekstens eget liv og tekstens egen, fiktive virkelighet som legger føringer på leseren. Videre skriver Iser at teksten bærer med seg en forhistorie og et liv som leseren kan kjenne til, noe som også har betydning for forståelsen. Dette kan være alt fra kulturelle og tidstypiske til litteraturhistoriske "tekstspor" (Tønnessen & Maagerø, 1999, s. 29). I følge Iser går leseren fra "blinkpunkt til blinkpunkt" i teksten (Wallgren, 1999, s. 44-47).

En side ved Isers resepsjonestetiske grunnlag som jeg har hatt stor nytte av, er hans framstilling av tekstenes tomme plasser der leseren må fylle inn og samtidig reflektere over sine verdier, forestillinger og seg selv. Mulighetene for å fylle inn vil variere mye fra tekst til tekst. Leserens fyller opp de tomme plassene med noe som for han/henne oppfattes som helhet og dermed gir mening. Iser kaller disse tomme plassene for "blanks" (Steffensen, 2001, s. 313). Hvordan og hvilke tomme plasser leseren tar tak i, avhenger av leserens erfaring og kulturelle forutsetninger. Slik flettes den enkelte leserens erfaringer og individuelle oppfatninger sammen med mulige føringer i teksten. Leserens kan få teksten til å fortelle noe nytt og gi ny forståelse. Slik endres både tekst og leser ustoppelig (ibid., s. 335).

De tomme plassene kan være av ulik type. De kan blant annet framstå fordi teksten har en episodisk karakter, fordi personer og miljøer karakteriseres ved hjelp av bare noen få kjennetegn, på grunn av brudd i teksten, eller de kan skyldes leseforventninger som ikke innfris. Dette åpner for meddiktning. Hvis lesingen gjentas, vil utgangspunktet være annerledes og opplevelsen en annen. Slik forklarer Iser at ingen oppfatter en tekst likt, og at samme person leser samme tekst med ulikt utbytte hver gang. Leserens har forandret seg fra førstegangslesingen (Tønnessen & Maagerø, 1999, s. 29-32). Den "enkleste" måten å oppleve teksten på, er en slags bekreftende lesing. En "dristigere" leser kan ta større sjanser, bli utfordret på egne tenkemåter og få ny innsikt.

Som leserens disposisjoner omtaler Iser kompetanse, utdanningsnivå, teksterfaring, kulturbakgrunn, alder og modenhet. Disse er bakgrunnen for hva leseren leter opp og velger som viktig i teksten. Leserens går gjennom en bearbeidelsesprosess der han/hun omskaper seg selv ved å omarbeide minner, følelser og sin egen mentale kapasitet. Iser skriver det slik: "It is

clear then, that throughout the reading there is a continual interplay between modified expectations and transformed memories” (Iser, 1978, s. 11). Han er opptatt av hvordan ”the synthesizing activity of the reader enables the text to be translated and transferred to his own mind” (Iser, 1978, s. 122). Jeg tenker dette kan gi personlig vekst og terapi på en og samme tid, samtidig som det er med å skape leseren som individ. En slik måte å oppfatte lesning på er derfor nært forbundet med forestillinger om dannelse.

Ved bruken av resepsjonsteori er det verdt å merke seg at det er meningsforskjeller knyttet til Iseres grunnleggende antakelser. Stanley Fish som tilhører den angloamerikanske retningen, tar avstand fra Iseres tanke om at det i teksten ligger trekk som bestemmer at den skal leses på en spesiell måte (Davidsen, 2003, s. 204). Fish fokuserer i større grad på leseren og leserens fortolkningsfellesskap som avgjørende for hvordan en tekst oppfattes. På denne måten trekker Fish inn kollektivets normer og kulturelle fellesskap, noe som endrer seg over tid og med omgivelsene. Det blir derfor viktig å være klar over dynamikken mellom leseren som en kollektiv, kulturell leser, og som individuell leser. Leserens blir et bindeledd mellom teksten og den kulturelle konteksten. Fish mener at Iseres leser blir for frittstående og subjektiv. Fish gjør leseren til del av tolkningsfellesskapet. Han får kritikk for å nedtone tekstens betydning og dens kobling til den sosiale og kulturelle sammenhengen (Davidsen, 2003, s. 205-206).

For egen del føler jeg ikke at det er noe problem å forene grunnleggende synspunkter hos Iser og Fish. Jeg har hatt nytte av Iseres påpekning av tekstens iboende strukturer og dermed bærer av et meningspotensial som legger føringer for lesingen. Samtidig har jeg sett det som fruktbart å ta utgangspunkt i Fish sin oppfatning av leseren som del av et tolkningsfellesskap. Det siste er viktig både i forhold til egen lesing av *Blind*, resepsjonen, debatten mer generelt og bruken av romanen i undervisningssammenheng. I tillegg har jeg delvis hatt nytte av Norman N. Hollands mer ytterliggående resepsjonssyn påvirket av psykoanalyse. Holland beskriver hvordan leseren blir fanget opp av teksten og ikke nødvendigvis klarer å skille mellom seg selv og den. På den måten legger leserens personlighet føringer på lesinga. Mer eller mindre bevisste barndomsminner og andre inntrykk ”leier” leseren gjennom teksten. Leserens bearbeider det ubevisste til bevisste sosiale, moralske og intellektuelle meninger (Aspaas, 2006, s. 16). Slik får tekstlesing en tydelig terapeutisk funksjon og blir en del av identitets- og dannelsesprosesser. Jeg forestiller meg at dette kan gjelde litteraturundervisningen i skolen. Holland aktualiserer mer allment hermeneutisk tankegods

som forforståelsens betydning. Han påpeker nettopp betydningen av behov og forventninger hos leseren. Dette forklarer at vi oppfatter ulikt. Forsvar kan føre til at en blokkerer eller bare slipper igjennom det som samsvarer med egen identitetsoppfatning. Bruk av fantasi kan åpne for bearbeiding og endring (Skaftun, 2009, s.78).

På bakgrunn av disse tankene mener jeg at resepsjonsteorier på ulike måter egner seg for prosjektet mitt. De gir mange innfallsvinkler til forholdet mellom tekst og leser, men også hvordan både tekst og leser kan forstås ut fra konteksten. I forlengelsen av dette blir det tydelig hvordan alle har noe interessant å si om litteratur, og at litteratur kan være et fruktbart redskap til å forstå både seg selv og andre (Hennig, 2010, s. 11-12). Dette gir nyttige innfallsvinkler til det didaktiske arbeidet med litteratur, men også identitets- og dannelsesprosesser mer i sin alminnelighet.

3 Didaktikk og dannelse

I dette kapittelet vil jeg gå nærmere inn i didaktikk og dannelse som to begreper og fenomener som er nært koblet til hverandre. Dannelsesbegrepet har jeg omtalt og drøftet i innledningen. Det er et begrep i stadig endring, men jeg oppfatter det som kontekstavhengig og preget av allmenngyldige leveregler. Jeg vil videre se på hvordan dannelsestenkningen har kommet til uttrykk i skolens læreplaner, samt vurdere læreplanene opp mot ulike dannelsesidealer. Avslutningsvis kommer jeg inn på hvordan arbeid med litteratur og litteraturlæsning i skolen kan være et godt utgangspunkt for innsikt i dannelse.

3.1 Skolen som dannelsesprosjekt

Skolen er og har vært svært viktig for at den oppvoksende generasjon får de nødvendige kunnskaper og ferdigheter, og for en ”positiv” identitetsutvikling hos elevene. På den måten er skolen delaktig i et omfattende dannelsesprosjekt. Didaktikk og dannelse har vært tett sammenvevd gjennom hele skolens historie, akkurat som oppdragelse og dannelse har blitt oppfattet som to sider av samme sak. Det gjelder både på et praktisk og et teoretisk nivå. Dette dannelsesprosjektet har slik preget forholdene mellom lærer-elev, lærer-lærer og elev-elev. Dannelse hviler på lærerens skuldre, og Ongstad slår fast at dannelse har vært en viktig forutsetning for lærerutdanninga helt opp til i dag (Ongstad, 2006, s. 22-23). Dette samsvarer med oppfatninger hos Aristoteles om dannelse som drivkraft, men også en måte å tenke på som kommer til syne i menneskelig handling og væremåte i samhandling med andre (Doseth, 2011, s. 36). Et sentralt mål for skolen har vært at individet skulle tilegne seg felles verdier og normer som samfunnet anerkjenner, og handle ansvarlig i samsvar med disse (Dyndahl, 2002, s. 122-123). Paul Martin Opdal gir uttrykk for skolens forhold til dannelse på følgende måte:

Dannelsesbegrepet representerer en slags syntese mellom oppdragelsesbegrep og utdanningsbegrep ved normativt å kreve en utvikling (transformering) i ønskverdig (verdiful) retning og ved (substansielt) å anta at denne positive utviklingen skyldes vekst i kunnskap, innsikt og forståelse (Opdal, 2010, s. 21).

Videre skriver Opdal at en del av skolens dannelsesbidrag blir å peke på ulike dannesperspektiver og å vurdere om de i tilstrekkelig grad blir ivarettatt på de ulike utdanningsnivåene og utdanningsinstitusjonene. Dannelsesutvalgets innstilling fra 2009 trekker fram som uheldig at dannesperspektivet så å si har forsvunnet fra frie studier og

profesjonsstudier (Opdal, 2010, s. 27). På bakgrunn av dette tenker jeg det er viktig å trekke inn hvordan dannelsesidealene i skolen har skiftet. De første ordinære skolene hadde et religiøst siktemål. Det avgjørende var å lære å lese og skrive, men parallelt å gjøre seg kjent med Guds ord. Dette ble tydeliggjort i den første allmueskolen ved at presten var den som utpekte lærere, og at målet med undervisningen var konfirmasjonen. Dannelse gikk ut på å bli kjent med og følge religiøse leveregler. Dannelse var religiøs dannelse. Med etableringen av enhetsskolen ble i utgangspunktet Guds røst avløst av folkets. Skolen ble underlagt politisk styring. I prinsippet ble enhetsskolen tuftet på allmennmenneskelige verdier, og borgerlige dannelsesidealene tok plassen til de religiøse.

Et sentralt spørsmål er hva som skjer med dannelsesidealene i dagens samfunn, slik de er omtalt i kapittel 1. Flere har vært inne på den avgjørende betydningen samfunnsendringene har for identitetsutvikling og dannelse. Elevene selv og deres individuelle livsverden kommer i økende grad i fokus. I det postmoderne samfunnet blir kunnskapens usikkerhet tydelig, og denne usikkerheten gjør det påkrevd med kontinuerlig refleksjon rundt verdigrunnlag (Ongstad, 2006, s. 115 og 117). Jeg vil gå nærmere inn i de ulike dannelsesidealene, men først se på hvordan dannelsesperspektivene har kommet til syne i skolens læreplaner.

3.2 Dannelse i skolens planer

I det følgende vil hovedfokuset være på plandokumenter som fremdeles er relevante for grunnskolen, det vil Læreplanen av 1997 (L97) og Læreplanen til Kunnskapsløftet fra 2006 (LK06). At begge trekkes inn, bygger på at den generelle delen av læreplanen som ble introdusert med L97, i sin helhet er videreført i LK06. Jeg tror også at den nye vektleggingen av ferdigheter og kompetanse med LK06, framtrer tydeligere ved en sammenligning med L97.

De viktigste og tydeligste beskrivelsene av dannelsesperspektiver finner vi uten tvil i den generelle delen. På den måten kan vi si at de to læreplanene i stor grad har et felles dannelsesfundament. De sentrale forestillingene er knyttet til begrepet “allmenndanning” (Telhaug, 2011). Uttrykket forutsetter at menneskene tilegner seg både kunnskaper og ferdigheter, men i første rekke noen felles aksepterte, menneskelige verdier og egenskaper. Dette ønskede verdigrunnlaget ble i stor grad utledet fra den norske kulturarven. En viktig del av tenkningen var at dette nasjonale fellesskapet basert på et sett av felles verdier, skulle

skape trygghet i møte med “ei usikker framtid med sprikende interesser og stor grad av internasjonalisering”. Elevene skulle sosialiseres inn i ”en nasjonal, opplyst allmennhet” (Larsen, 2005, s. 92). I 1993 omtalte Gudmund Hernes dette på følgende måte i en tale: “Det er *nettopp* dette som ligger i allmenndannelse: at den er felles, delt av alle, *allmenn*, og for det andre at den er *dannelse* - altså resultatet av et utviklingsforløp, en kollektiv frembringelsesprosess” (sitert fra Telhaug, 2011, s. 244). Dannelsesidealer basert på et felles sett av nedarvede verdier er framtreddende i den generelle delen av læreplanen og dermed også en viktig del av Kunnskapsløftet. På mange måter kan dette betraktes som problematisk. I møte med globalisering, økende grad av flerkulturelle trekk, avansert teknologiutvikling og omfattende tvil og usikkerhet, er tenkningen om dannelse først og fremst tilbakeskuende og vektlegger den norske kulturarven som den viktigste kilden til normdanning.

På den annen side er det et tydelig sprik mellom de samfunnsperspektivene som kommer til syne i den generelle delen og fagplandelen av Kunnskapsløftet. De nye fagplanene gir større plass til det flerkulturelle, kanontenkningen er forlatt, nye medier og sjangre har kommet til, og det er tydelig at vi må forholde oss til et stadig mer komplekst samfunn. Ove Eide er blant dem som også i dette ser konturene av et nytt syn på dannelse. Nettopp i måten ferdigheter og kunnskap beskrives på, ser han endringer i dannelsesperspektiver. Han viser for eksempel til at typer tekster underordnes, mens det viktigste blir hvordan tekstene leses (Eide, 2006, s. 11 og 12). Jeg tolker Eide dithen at dannelsesidealet er en undertekst som må leses fram i kompetansemålene i den nye norskplanen. Eide argumenterer for eksempel for at norskplanen signaliserer dannelsesperspektivene ved at den bryter med tidligere planers fokus på nasjonsbyggingsperspektiv, at mangfold er en ressurs, at sammensatte tekster også regnes som tekst, og at leseren er i sentrum gjennom en mer leserorientert tilnærming. På dette grunnlaget er Eides tolkning at dannelsesperspektivet har endret seg fra å være innholdsorientert til å vektlegge evnen til å tilpasse seg et komplekst samfunn (Eide, 2006, s. 11-13).

Problemet med Eides tilnærming til læreplanen, er at hans oppfatning av nye dannelsesidealer bygger på en tolkning av læreplanteksten. Dannelse blir noe underforstått som må løftes fram av leseren. Framstillingen blir aldri gjort eksplisitt. Det er ferdigheter og kompetanse som presenteres, og ferdighets- og kompetansemål som formuleres. I målformuleringene kan det ligge forestillinger som berører verdi- og dannelsesspørsmål, men de blir aldri tydelig

framhevet. Hvis en oppfatter PISA-tester og nasjonale prøver som en form for tolkninger av hva Kunnskapsløftet innebærer, så er det i hvert fall grunn til å si at dannelsesperspektivene nedtones. Daniel Raaen konstaterer at dannelsesaspektet taper for resultatfokus og målbare fagprestasjoner rangert i både inn- og utland (Raaen, 2010, s. 183). Nina Volckmar har gitt uttrykk for sitt syn på dannelsesperspektivene i den gjeldende læreplanen på følgende måte:

I Kunnskapsløftet er det et fravær av et villet og formulert dannelsingsprosjekt. Det som trer fram som Kunnskapsløftets dannelsingsprosjekt, er det enkelte individs evne til å mestre livet i et konkurransebasert kunnskapssamfunn. (...) Vilkårene for danningens høyeste mål, mennesket i relasjon til verden, synes heller uklare (Volckmar, 2011, s. 276).

Uansett om vi velger Eides eller Volckmars framstillinger, så kan vi ikke komme bort fra at dannelsesperspektivene i dagens plandokumenter for grunnskolen er lite utviklet og utydelige. De dannelsesidealene som eksplisitt omtales, finner vi i den generelle delen av læreplanen, utviklet for 20 år siden. Dette er et sett av universelle verdier basert på den norske kulturtradisjonen og et moderne, relativt oversiktlig samfunn. Det fanger ikke utfordringene i den postmoderne virkeligheten. De nye samfunnstrekkene som kommer til syne i fagplandelen, kobles til nødvendige ferdigheter og kompetanser, men følges ikke opp med beskrivelser av nye dannelsesidealene. Slik kan ikke disse planene gi noen rettesnor for dagens dannelsesreise slik Mary Brekke ser den for seg. Hun skriver at det er nødvendig å skjelne mellom "moralsk relativisme som preger det postmoderne samfunnet" og "moralsk absolutisme som vi finner i enkelte subkulturer i samfunnet" (Brekke, 2010, s. 43). Slik jeg leser dette, trengs det både en utdyping og nyansering av det som kan oppfattes som dannelselse i dag. Hvis ikke kan vi bli offer for pådrivere og opinionsdannere som eksempelvis forfekter "relativisme" på den ene siden og "absolutisme" på den andre.

Samtidig er bildet sammensatt. Det er tegn på en gryende interesse for dannelselse (Raaen, 2010, s. 187). Dannelsesbegrepet har tilsynelatende fått en større plass i den politiske retorikken og i mediedebatten. Utdanningspolitisk trekkes ofte dannelselse fram som et element som skal forberede individer til å bli demokratiske samfunnsdeltakere, men også noe som overordnes faktakunnskapen. Dannelselse har slik sett blitt et politisk nøkkelbegrep (Steinsholt & Dobson, 2011, s. 8). Nedsettelse av Dannelsesutvalget i 2009 kan også tas som en indikasjon på dannelsesbegrepets betydning. Enkelte fagmiljøer ved universitet og høyskoler har også tatt tak i dannelselse som en motvekt mot kommersialisering og markedsretting ved

utdanningsinstitusjonene. “Dannelse er en filosofisk og praktisk oppgave for alle fag“, konstaterer Brekke (Brekke, 2010, s. 11). Hun peker på at kortere studietid fram til høyere grader som for eksempel bachelor- og masterstudier, har gått på bekostning av å ivareta studentenes dannelse. Det er derfor nødvendig å øke fokuset på dannelse i praktisk undervisningssammenheng, mener Brekke (ibid., s. 14).

På dette grunnlaget er det i hvert fall mulig å konkludere med at skolens plandokumenter gir et mangelfullt grunnlag for arbeid med dannelse i dag. De dannelsesidealene som eksplisitt blir omtalt, er lite oppdatert. De vi kanskje kan øyne i fagplandelen, er vage, underforståtte og ikke behandlet som eget tema.

3.3 Ulike dannelsesidealer

Både i generelle utdanningspolitiske vyer og i den alminnelige samfunnsdebatten har dannelse blitt framhevet som et viktig tema. I mange tilfeller knyttes da dannelse til en alternativ utvikling av skolen med mindre vekt på nytteperspektiver og mer markedsretting av skolen (Telhaug, 2011, s. 251). Det framgår også at det er behov for andre dannelsesidealer som forholder seg til den nye virkeligheten som omgir oss. Beskrivelsene av hva som kjennetegner den nye formen for dannelse, er imidlertid uklare og ufullstendige. Jeg vil i fortsettelsen peke på hva jeg ser som hovedbestanddelene i et nytt dannelsesideal, men vil samtidig forsøke å se det som del av en historisk utvikling. På den måten kommer det spesielle ved dagens tenkning om dannelse tydeligere fram. I kraft av de historiske perspektivene blir også noe av det allmenne ved dannelsesbegrepet synlig, nemlig at det befinner seg i et gjensidig forhold mellom kontekst, kultur og mentale prosesser hos enkeltindividet (Brekke, 2010, s. 13-14). Dessuten er det generelt, slik Folkenborg uttrykker det, et “psykologisk grunnbehov” hos mennesker “for selvforståelse og identitet gjennom innsikt i fortiden” (Folkenborg, 2010, s. 48).

Haugsbakk og Nordkvelle (2011) gir nettopp en framstilling av de nye dannelsesidealene samtidig som de setter dem inn i en historisk sammenheng. I utgangspunktet stiller de seg kritisk til mye av den pågående debatten om dannelse som de to i hovedsak framstiller som todelt. For det første peker de på at tradisjonelle dannelsesidealer dominerer. Det gjelder også skolens planer. På denne måten mener Haugsbakk og Nordkvelle at det blir gjort forsøk på å skape entydighet av flertydighet, slik at usikkerheten og det motsetningsfylte i dagens

samfunn dekkes over. Den andre tendensen er å gjøre dannelse til del av et utvidet kompetansebegrep. Haugsbakk og Nordkvelle mener dette preger fagplandelen av Kunnskapsløftet, og at dette er del av en internasjonal trend der overnasjonale organer som for eksempel OECD er i førersetet. I den grad kompetansebegrepet gir rom for refleksjoner om dannelse, konstaterer de at dette i første rekke blir en “markedstilpasset form for dannelsesdebatt” (Haugsbakk & Nordkvelle, 2011, s. 340).

Haugsbakk og Nordkvelle finner tilløp til en fornyet dannelsesdebatt og nye dannelsesperspektiver i kritikken av det dominerende kompetansebegrepet. En viktig tendens er at refleksivitet framheves som sentralt for dannelse i dag. I det ligger det at det ikke lenger finnes et sett av dannelsesidealer som gjelder for alle i enhver kontekst. Hva som gjelder, er til en viss grad avhengig av refleksjon. Utover det er forestillingene i stor grad uklare. Et viktig unntak som de to peker på, er bidrag fra Lars Løvlie som har hatt som uttalt mål å fornye dannelsesdebatten og peke på det unike ved dagens dannelsesutfordringer. Basert på forestillingen om den nye teknologiens betydning for dannelse i dag, framstiller Løvlie forskjellen på teknokulturell dannelse, hans begrep for dagens dannelse, og klassisk dannelse. Grunnlaget for klassisk dannelse er foredlingen av forholdet mellom det individuelle og det allmenne, eller mellom selvet og kulturen. Gjennom refleksjon og prøvelser av ulike slag vil individet kunne finne fram til det allmenne kultur- og verdigrunnlaget i samfunnet. Den klassiske dannelsesromanen hører hjemme i en slik sammenheng.

Det samme kan vi si om dannelsesperspektivene basert på arbeiderklassens kollektive idealer, selv om verdigrunnlaget er et annet enn i en borgerlig sammenheng. Zygmunt Baumann peker på hvordan arbeiderbevegelsen har vært preget av et overveldende ønske om ”et godt samfunn” som kunne ”legemliggjøre rettferdighetens universelle verdier” (Bauman, 2006, s. 201). Både en klassisk dannelse og dannelse i tråd med arbeiderklassens kollektive verdier forutsetter identitet og kultur som faste størrelser. En teknokulturell dannelse bygger i Løvlies versjon på at verken selvet eller kulturen er selvstendige eller stabile størrelser. Konsekvensen er at dannelsesprosessene ikke på noe tidspunkt kan betraktes som avsluttede. De må stadig tas opp til ny vurdering (Haugsbakk & Nordkvelle, 2011, s. 340 - 341).

Haugsbakk og Nordkvelle utvider Løvlies perspektiver ved i større grad å knytte dem til beskrivelser av samfunnsutvikling, i første rekke med henvisninger til Lars Qvortrup. Jeg gjør

tilsvarende i kapittel 2. Basert på Qvortrup ser Haugsbakk og Nordkvelle også de nye oppfatningene om dannelse i forhold til nøkkelbegreper som ferdigheter og kompetanse. I utgangspunktet framstilles ikke dette som noe motsetningsforhold. Tvert imot er både kunnskap, ferdigheter og kompetanse viktige forutsetninger for dannelse. Qvortrup framstiller dette som ulike nivåer av viten. Forutsetningen for at disse nivåene skal inngå som del av vår dannelse, er at de gjøres til gjenstand for “refleksiv virksomhet”. Det innebærer at vi for eksempel reflekterer over grunnlaget for kunnskapen, grensene for anvendelse av ferdigheter og kompetanse, samt muligheter for overskridelse. Ellers er det en grunnleggende premisse for refleksivitet i dagens samfunn, slik Qvortrup ser det, at måten vi selv betrakter verden på, er avhengig av vårt eget ståsted, og at dette kunne vært annerledes (Haugsbakk & Nordkvelle, 2011).

Flere har kommet med interessante innspill om dannelse i dagens samfunn. Et som oppleves som fruktbart i mitt prosjekt, er fra filosofen Lars Fr. H. Svendsen. Han går på en spennende måte inn i forholdet mellom det kollektive og individuelle i menneskenes søken etter sitt verdigrunnlag. Svendsen viser at verdigrunnlaget har endret seg og hvordan. Mens det tidligere var slik at fellesskapet definerte hva som skulle oppfattes som verdifullt, må individet i dag selv finne ut av det og foreta sine valg. Dette passer sammen med Haugsbakk og Nordkvelles resonnementer. ”Frihet må forstås som anledning til å ha kontroll over sitt eget liv, til å forme dette livet”, skriver Svendsen (2013, s. 131). Vi har fått en personlig frihet som tidligere generasjoner ikke hadde. Det innebærer blant annet et ansvar for hvilke verdier en vil virkeliggjøre. Konsekvensen er at vi på den ene siden etterstreber ulike og delvis uforenelige mål, noe som føres oss inn i en såkalt verdipluralisme (Svendsen, 2013, s. 226). På den annen side må ikke dette forveksles med verdirelativisme, at alt er like bra, eller at alle for enhver pris skal etablere sine egne, unike verdsett. Jeg tror dette kan være en vanlig misforståelse som også aktualiseres i romanen jeg har basert avhandlinga mi på.

Som nevnt i kapittel 2, er det sentralt i dagens samfunn å utvikle det unike ved ethvert menneske, men samtidig er vi alle avhengige av å fungere i et fellesskap (Thuen, 2008, s. 263). Det vil derfor være sentralt i et dannelses- eller identitetsutviklingsprosjekt å etablere en balanse mellom individualitet og kollektivitet. Ongstad beskriver det som et vesentlig dannelsesmål å finne en balanse mellom “selv, verden og samfunn” (Ongstad, 2006, s. 117-119). Svendsen skriver at i tilpasningen til det kollektive ligger viktige forutsetninger for

selvrealiseringer, men også begrensinger. Svendsen framstiller riktignok selvpålagte begrensninger som en realisering av egen frihet, for som han sier: “(...) hva i all verden skal friheten vår være til, om ikke for å kunne velge å gjøre en innsats for de menneskene som betyr mest for oss når de behøver oss mest?” Individuell frihet fritar oss ikke fra etiske betraktninger, og det dreier seg ikke om en frihet fra byrder av alle slag. Individuell frihet er frihet til å velge hva som betyr aller mest for oss (Svendsen, 2013, s. 298). Rørnes beskriver det på tilsvarende vis som et dannelsesmål “å frigjøre individet til beste for fellesskapet” (Rørnes, 2010, s. 176-177).

3.4 Om mulighetene litteratur og litteraturlesing gir for innsikt i dannelse

Arbeid med dannelse i skolen framstår som utfordrende. En viktig grunn er, som sagt, at dette totalt sett ikke er noe høyt prioritert tema i skolens plandokumenter. Dessuten er signalene som gis, motsetningsfylte og mangelfulle. I den generelle delen av læreplanen der dannelse står sentralt, er det tradisjonelle dannelsesidealer som vektlegges. I fagplandelen er det i utgangspunktet slik at fokuset på ferdigheter og kompetanse fortrenger dannelse som tema. Indirekte påpekes nye dannelsesutfordringer gjennom beskrivelser av en ny type samfunn og et samfunn i kontinuerlig endring, men det er vanskelig å utlede alternative dannelsesidealer fra de som nevnes i den generelle læreplandelen.

Videre er det vanskelig å arbeide med dannelse i skolen fordi dannelsesutfordringen i dagens samfunn i seg selv framstår som mer krevende. Det er en konsekvens av at det ikke lenger er et hovedmål for en dannelsesprosess å gjøre seg kjent med og å forholde seg til et sett av allment aksepterte verdier. Dannelse dreier seg i større grad om individuelle erkjennelsesprosesser som sannsynligvis vil ende opp med forskjellige resultater. Disse er kombinert med en visshet om at det meste kunne vært annerledes med et annet utgangspunkt. En felles utfordring er å skaffe seg innsikt i grunnlaget for dagens dannelsesprosesser til forskjell fra tidligere tiders, samt se på hvordan disse henger sammen med grunnleggende trekk ved samfunnsutviklingen.

Grunnlaget i planverket for å arbeide med dannelse er altså uklart. Dannelse er også i liten grad innarbeidet som tema i tilgjengelig fagpensum for de ulike fagene i skolen. Det er her arbeidet med fiktive tekster kan gi en unik mulighet til å involvere elever og lærere i en fruktbar meningsutveksling om identitet og dannelse i dagens samfunn. Med valgfriheten som

Kunnskapsløftet åpner for, er også mulighetene bedre enn tidligere. I tillegg til større valgfrihet mellom litterære tekster, noe jeg omtaler under punkt 3.2, innfører fagplanen i norsk både retorikken og for eksempel det skjønnlitterære programmet i Vg3 (Kunnskapsdepartementet, 2006). Det siste innebærer å kunne lage en forestilling som handler om skjønnlitteratur. Gjennom å lese fiksjonslitteratur er det nettopp mulig å reflektere over alle deler av dagens samfunn, samt hvilke utfordringer og muligheter det skaper. Slik kan en via litteratur gå inn i særegne trekk ved samfunnet i dag og peke på forskjeller sammenliknet med tidligere tider. Dette gir gode muligheter for å drøfte hva som kjennetegner identitetsutvikling og dannelse i dag, sammenliknet med det tidligere generasjoner opplevde. Litt avhengig av hvilken tekst en velger, kan elevene gis store muligheter til både å forholde seg til andres dannelsesprosjekter og forutsetninger for dem, samt bli bevisstgjort sine egne. På denne måten åpner en for at elevenes egen hverdag og egne erfaringer på en relevant måte trekkes inn i en faglig sammenheng. Opplevelsen av at elevenes refleksjoner er betydningsfulle, vil kunne forsterkes av en felles innsikt i nye dannelsesidealer. Det sentrale her er nettopp at det ikke finnes noen etablert sannhet som skolen har som oppgave å formidle. Dannelsesprosessene dreier seg nettopp om å finne fram nye verdsett som verken lærere eller elever i utgangspunktet har full innsikt i. Dessuten vil det være slik at elever og elevgrupper naturlig vil komme fram til ulike konklusjoner, avhengig av ulike kulturelle og sosiale forhold.

At det subjektive på denne måten får større plass, legitimerer i seg selv bruken av fiktive, litterære fortellinger. De fiktive innslagene kan også i større grad enn i sakprosaframstillinger i fagbøkene, virke frigjørende på elevenes grad av involvering. Kari Doseh Opstad peker på hvordan møtet med kunst og kulturuttrykk kan gi barn og unge “estetiske opplevelser som berører følelser og setter i gang refleksjon og undring” (Opstad, 2010, s. 132). Inge Eidsvåg er inne på noe av det samme når han konstaterer at en fortelling har tre dimensjoner: “fortid, nåtid, framtid”. Den vil dermed romme en fortsettelse: “Det vekker drømmer og lengsler i oss om det som skal komme. Kanskje er det ekstra viktig i dag når vi så ofte har følelsen av å være sperret inne i øyeblikket, i et stort og sugende nå” (Eidsvåg, 2005, s. 248).

Litteraturens økte betydning kan videre knyttes til den allerede nevnte endring innen vitenskapen de siste tiårene. Denne blir kalt ”den lingvistiske vendingen” (Gunneriussen, 1999). Sentralt ved den er at oppmerksomheten rettes mot hvordan mening skapes i språket i

bruk og ikke opptrer som en betydning bak ordene. Hvordan vi uttrykker oss, er helt avhengig av konteksten. ”Vår egen ytring er full av ekko av andres ord”, skriver Smidt med henvisning til Bakhtin (Smidt, 2001, s. 291). På tilsvarende måte konstaterte Bakhtin selv at ”each word tastes of the context” (Bakhtin, 1981, s. 293). Dette understreker at i møte med litteratur danner subjektet seg i litterære, språklige og kontekstuelle sammenhenger i øyeblikket, så vel som i en større historisk sammenheng.

I utgangspunktet er det ikke nytt at litterære fortellinger står sentralt i dannelsesprosesser. Dannelsesromanen var viktig for foredlingen av individet i samsvar med de klassiske dannelsesidealene. Goethes roman *Wilhelm Meisters Lehrjahre* har blitt framstilt som en prototype på en slik dannelsesroman. Dette verket ble helt sentralt for diskusjonene om tysk dannelselse på 1800- og begynnelsen av 1900-tallet (Steinsholt, 2011, s. 43). Dannelsesromanen har gjennomgått en utvikling fra å danne seg i Guds bilde til å danne seg i et individuelt bilde sammen med andre mennesker, altså en sekularisering. Dette ble starten på en mer pedagogisk og dermed didaktisk vinkling på fenomenet dannelselse som understreker at alle selv er ansvarlige for sin dannelselse (ibid., s. 47-49). I en postmoderne sammenheng får imidlertid de litterære fortellingene en annen funksjon. Her dreier det seg ikke om å tematisere universelle verdier, men å vise individets ulike muligheter og utfordre til egne refleksjoner og valg.

Større plass for det subjektive legitimerer bruken av litterære fortellinger, men åpner også for økende elevaktivitet. I elevenes dannelsesprosesser er deres egne stemmer viktigere enn både forfatternes og lærernes. Dette får selvfølgelig konsekvenser for lærerens rolle. Her kunne det vært interessant å gå inn i de alternative stilene Elaine Showalter risser opp når det gjelder litteraturlæreren, og ikke minst en del av de uuttalte antagelsene som ligger til grunn for dem (Showalter, 2003). Dette vil jeg ikke gå nærmere inn på utover å peke på det potensialet for økt elevaktivitet og eleverfaringer som ligger i å arbeide med dannelselse i tilknytning til litterære tekster. Det er viktig å fokusere på slike muligheter når mye av klasseromsforskningen nettopp har vist hvordan elevenes erfaringsbakgrunn i minkende grad vektlegges etter barnetrinnet (Klette, 2003, s. 50).

3.4.1 Blind - egnet for elevers arbeid med identitetsutvikling og dannelselse?

I det foregående har jeg prøvd å peke på de mulighetene som litterære fortellinger mer

generelt kan gi i arbeidet med identitetsutvikling og dannelse i skolen i dag. Jeg mener romanen *Blind* kan være et godt eksempel på dette. Boka beskriver en rekke situasjoner som på flere måter kan samsvare med elevenes opplevelser i en uoversiktlig verden. En gjennomgående tendens er at hovedpersonen kommer til kort og mislykkes i sin identitetsutvikling. En viktig del av dette er følelsen av å være ”midt imellom”, uten helt å føle seg hjemme noe sted. Dette kan nok treffe mange, enten det gjelder i forhold til familie, venner eller andre. En styrke ved denne romanen i en slik sammenheng, er at den har et stort persongalleri av “vanlige folk”, og at den også trekker inn svært ulike miljøer. Mange kan kjenne seg igjen siden boka går spesielt inn i utfordringer en elev og seinere student møter, og vanskelige valg de må ta. Ellers er det interessant at både opplevelsen av manglende tilhørighet og konsekvenser av “klassereise” er noe som kanskje spesielt angår flere andregenerasjons innvandrere. Isra Zariat på 21 år sier det slik: “Hele tiden må det tas et valg (...). Jeg er vokst opp mellom to kulturer. (...) Jeg har lenge vært forvirret angående min identitet (...). Jeg er utlending uansett hvor jeg drar” (Zariat, 2012). Innvandrerbarn er i et skjæringspunkt både når det gjelder rolleforventninger og å se muligheter for seg selv mellom minoritets- og majoritetssamfunnet (Hvistendahl, 2001).

Videre inneholder boka *Blind* mange sterke scener og enkeltepisoder som kan fenge og engasjere unge lesere. Det dreier seg om dramatiske situasjoner på grensen av det moralsk og juridisk forsvarlige, til tider også tydelig over grensen. Hovedpersonen kjøper sex, trakasserer og utnytter kvinner seksuelt, uten at det tilsynelatende gir ham sjelelige kvaler. Han er også involvert i voldtekter. Flere av scenene skildres sterkt og direkte og kan vanskelig bli stående ukommentert. *Blind* setter konfliktene mellom individualitet og kollektiv på spissen, noe som er et helt sentralt tema for dannelsesprosesser i dag. I dette ligger forholdet mellom en rendyrket postmoderne oppfatning om individets totale frihet og behovet for tilhørighet. Hovedpersonen i romanen står for en ekstrem individualisme som forsterker sentrale tendenser i dagens samfunn og kanskje særlig i ungdomsmiljøene. Geir Kinsarvik forkaster kollektive verdier og ser fellesskap som ei tvangstrøye.

Et godt utgangspunkt for analyse og samtale er at romanen har mange åpne plasser som elevene kan fylle. De blir som “undringsrom” som må fylles med individuelle, subjektive oppfatninger, både under lesinga og ved ulike former for refleksjon i etterkant. Uten tydelige moralske vurderinger eller forklaringer og med store hull i fortellingen, skildres svært

voldsomme scener og opplevelser. Vi får ingen klare svar på hvor hovedpersonen ender i siste scena, eller hva som er den viktigste grunnen til hans dødsleangel. Her det mye å dikte videre på og reflektere over. Ellers gir *Blind* et godt utgangspunkt for tverrfaglige tilnærminger gjennom sine historiske skildringer av et arbeidsmiljø og et industrisamfunn som ikke lenger eksisterer, men også av en postmoderne virkelighet som hovedpersonen i økende grad utfordres av, og som han ikke klarer å håndtere.

3.4.2 Aktuelle temaer for analyse

De temaene som i skolen vil kunne stå sentralt ved å arbeide med *Blind*, har jeg allerede i noen grad berørt. Jeg vil gå litt nærmere inn på to av dem. De er også uløselig knyttet til hverandre. Det ene er ulike dannelsesidealer, for slik å komme inn på hva som særpreger dannelse i dag til forskjell fra tidligere. Det andre er et av de kanskje mest utfordrende dilemmaene ved dagens dannelsesideal, nemlig forholdet mellom individualitet og kollektivitet. Når det gjelder de ulike dannelsesidealene, vil det sentrale være å se forskjellen på dannelse i forhold til et sett av allment aksepterte verdier, og en refleksiv dannelse som er avhengig av hvilket ståsted en har.

Et mulig utgangspunkt kan være å se *Blind* i sammenheng med en klassisk dannelsesroman slik den ble lansert i Tyskland tidlig på 1800-tallet. Med sine forbilder i den greske antikken var det endelige målet å framstille det reflekterte, selvstendige og harmoniske individet. Slik ble nettopp det dannede mennesket forstått (Steinsholt & Dobson, 2011). “Høyverdig kunst” ble sett på som “et velegnet instrument for å skape foredlede karakterer” (Steinsholt, 2011, s. 88). Her er det en stor kontrast til *Blind* der hovedpersonen ikke opplever å ha noen tydelig rettesnor for sin dannelsesprosess. Han er, på linje med elevene i dagens skole, nødt til i stor grad selv å ta ansvar for å utvikle sitt verdigrunnlag. Dette skjer uten at han har et ønsket mønster å se etter. Her er to interessante forhold som kan virke tankevekkende for elevene. For det første kan elevene selv oppleve hvordan de utvikler ulike verdsett, og at disse til en viss grad er avhengig av ståsted. Her kan resultatet bli interessante ulikheter basert på sosiale variasjoner, uten at noe nødvendigvis er bedre enn noe annet. I tillegg vil elevene opplagt kunne avdekke tydelige kulturelle og religiøse forskjeller, og de blir klar over at verden ser svært forskjellig ut avhengig av hvor du ser den fra. En viktig konsekvens er at dannelsesprosesser kan bli svært ulike. Dette er vesentlig når skolen skal skaffe rom for annerledeshet.

For det andre vil elevene kunne komme fram til hvordan vi i en postmoderne virkelighet har referanser både lokalt og globalt. Jorun Høier peker på hvordan skolen både er del av et lokalsamfunn og en internasjonal verden (Høier, 2010). Dette er kanskje tydeligst for de som har en helt annen kulturbakgrunn. Men det viser seg for alle når vi påvirkes både av nære venner, familie og i stor grad av også den globale medievirkeligheten, noe som nødvendiggjør å se dannelse i et globalt perspektiv (Gjerpe 2012,s.15), som nevnt i kapittel 1. Dette viser at individuell frihet ikke innebærer full frihet fra alle nettverk og kollektiver. For noen innvandrergupper kan utfordringen være motsatt, nemlig at de ofte blir sett og vurdert som representanter for et kollektiv og mister sin individuelle status. I *Blind* kan dette ha sin parallell i arbeiderkollektivene. Men i en postmoderne virkelighet vil alle også bli utfordret individuelt, ikke minst gjennom utdanning og yrkeskarriere. I dette ligger allerede den sentrale konflikten mellom individualitet og kollektiv.

Denne konflikten er vesentlig i *Blind* og i dagens samfunn. Akkurat som i romanen, er det i den virkeligheten som omgir dagens elever, stort fokus på enkeltindividene. De presenteres som unike og fullt ut ansvarlige for sin egen vellykkethet eller alternativt mislykkethet. Det er avgjørende viktig å skille seg ut, være spesiell og å bli best. Behovet for nærhet og nødvendigheten av fellesskap får mindre vekt, til tross for at dette er fundamentalt for samfunnet, også i arbeids- og næringslivet. På et vis kan det virke som at skolens fokus på individuell kunnskapsmestring rent faglig, står i et slags motsetningsforhold til grunnleggende individuelle og samfunnsmessige behov. Kanskje er dette en av grunnene til at såpass mange slutter i videregående skolen etter å ha blitt ”skolebrent” (Rørnes, 2010, s. 165).

Utfordringene blir individualisert, og enkeltelevne kan føle at de blir stående ganske alene med problemene. De opplever en skvis. Ut fra idealet om å bli best og dyrkingen av enerne, er det lett å få følelsen av ikke å være god nok. I en slik sammenheng kan møtet med persongalleriet i *Blind* eller en lignende roman åpne elevenes øyne for at karaktermessig og faglig suksess ikke nødvendigvis er ensbetydende med å føle seg vellykka og ha god selvtillit. Videre kan enkeltelevne oppdage at de ikke er alene om og med problemene sine, noe som muligens kan være både en lettelse og en spire til personlig forsoning.

3.4.3 Ulike didaktiske grep

I forlengelsen av refleksjonene omkring de didaktiske mulighetene som romanen *Blind* åpner

for, kan det være på sin plass å antyde noen konkrete didaktiske grep. Hovedsaken er ikke å gå detaljert inn i dem, men gi en pekepinn om spekteret av tilnæringsmåter som finnes. I en avgrenset betydning av didaktikk vil noe av dette kunne betegnes som metodikk, men jeg har vurdert det slik at korte antydninger om noen muligheter vil kunne være fruktbart. Jeg har bevisst lagt vekt på alternativer som kan bidra til å utvide de mest vanlige undervisningsformene i dag. I og med at det i forhold til de nye dannelsesidealene blir nødvendig å komme inn på de individuelle og subjektive perspektivene, mener jeg det vil være spesielt viktig å bruke fiktive sjangre. I det store KAL-prosjektet ("Kvalitetssikring av læringsutbyttet i norsk skriftlig") fra 2005, ble det også konkludert med at elevene er mer kreative og uredde skribenter i skjønnlitterære tekster (Utdannings- og forskningsdepartementet, 2006, s. 56). KAL-prosjektet var en del av evalueringen av Reform 97. Med utgangspunkt i *Blind* kan dette innebære å dikte videre der fortellingen i romanen slutter, eller videreføre historier til bipersoner som ikke er så mye omtalt. En annen mulighet er å la hovedpersonen gjøre andre valg enn i romanen og utforske hva de fører til.

I denne forbindelsen kan det være interessant for elevene å prøve ut alternative historier gjennom omskrivninger. Det kan også gjøres ved å skifte mellom ytre og indre revisjoner slik Torlaug Løkengard Hoel omtaler det (Hoel, 2008). Ytre revisjon eller omskriving er den faktiske teksten som utarbeides, mens indre revisjon bygger på tanken om at en skribent rent mentalt bearbeider teksten før den nedskrives. Dette er en indre, taus aktivitet som kan bringe skribenten til en høyere erkjennelse, gi oversikt og forståelse av hva han eller hun vil formidle. En slik type refleksjon kan i stor grad stimuleres via muntlig aktivitet i grupper eller samtaler i hele klassen med lærer. På denne måten kan en arbeide med dannelsesidealene uten opplagte svar via en roman med mange åpne plasser. Som jeg har vært inne på i kapittel 2, kan resepsjonsteorier være egna som referanse for slik didaktisk virksomhet, siden disse teoriene har det felles at de retter oppmerksomheten mot mottakere og mottakerprosesser. Fokuset er på "(...) the actions involved in responding" (Iser, 1980, s. 50). Dette skulle kunne øke mulighetene for å gjøre klasserommet til "en arena" for elevenes dialoger. Slik kan elevene også oppdage det ansvaret ethvert individ har "for egen posisjon og ytring" (Smidt, 2001, s. 304). Forutsetningen er at læreren sammen med elevene klarer å iscenesette et rom med trygge rammer.

Ellers ser jeg for meg at andre fiktive sjangre enn skriftbaserte vil kunne være spennende å

prøve ut. Det kan være korte digitale historier basert på bilder og eventuelt musikk kombinert med kommentarer og refleksjoner, eller det kan være mer tradisjonelle dramatiseringer eller opptrinn. Ved at det visuelle får en mer framtrødende plass, åpnes det for andre måter å uttrykke seg på, og at andre følelser, opplevelser og erfaringer kan formidles. Dette kan oppleves som positivt i en kompleks verden som mange kanskje har problemer med å omtale og beskrive verbalt. Dramatiseringer gir elevene helt andre muligheter til å iscenesette seg selv (Eriksen, 2010). I forlengelsen av disse ulike forsøkene på å framstille dagens identitets- og dannelsesutfordringer, vil det være naturlig å oppsummere ved forsøksvis å poengtere hva som er unikt ved denne typen prosesser i dag, sammenlignet med tidligere tiders.

4 Ulike lesninger – fra litterær analyse til samfunnsdebatt

I dette kapittelet går jeg først inn i det som kan karakteriseres som den samtidige kritikken og diskusjonen i 2005. Jeg kaller disse tekstene for resepsjonen. Deretter ser jeg på debatten i etterkant. Jeg trekker inn både tekster hentet fra dagskritikken og mer akademisk materiale. Disse tekstene avspeiler ulike refleksjonsnivå, og det er ikke uproblematisk å se dem i sammenheng. Jeg mener likevel at sammenlikningen lar seg forsvare ut fra mitt fokus på tema og vinkling i tekstene, og min interesse for et mest mulig helhetlig bilde av både resepsjonen og etter hvert et dominerende klassereiseperspektiv. De ulike bidragene viser hva som kjennetegner og engasjerer i samtidsdiskursen. Jeg ser etter sammenhenger mellom de ulike lesningene, min analyse og didaktiske konsekvenser av innsikten de gir meg.

I 2005 satte *Blind* i gang en relativt omfattende debatt knyttet til fenomenet klassereise. Debatten favnet vidt og tok litt ulike retninger. Samtidig gikk både anmelderne og øvrige bidragsyttere inn i andre sider ved romanen. Rent temamessig har jeg funnet fire ulike fokus i resepsjonen av *Blind* i 2005, og jeg bruker dem til å strukturere framstillingen. Det er for det første klassereisen som får stor oppmerksomhet, og som brukes som den viktigste forklaringen på de utfordringene hovedpersonen møter. Et annet tema er det jeg har betegnet som ”kjønn, vold og klasse”. Det kan i en viss forstand betraktes som et deltema av det første, men jeg har valgt å skille det ut som et eget fordi det får så stor plass i resepsjonen. Det tredje er psykologiske forklaringer som supplement eller alternativer til vurderinger basert på klasse. Det fjerde temaet er det som kan betegnes som mer rent litterært og språklig. På bakgrunn av disse vurderingene, har jeg forsøkt å utlede perspektiver på dannelse. Det er gjennomgående at dannelse ikke omtales eksplisitt i omtalene og anmeldelsene.

Det var to viktige grunner til at jeg valgte å gå såpass nøye inn i debatten etter 2005. Det viste seg at den var ganske forskjellig fra samtidskritikken, og det virker som den i stor grad har fått styre oppfatninga av *Blind* i ettertid. Fra 2006 får temaer og samfunnsdebatter med utspring utenfor romanen, en viktig rolle. Mens *Blind* i 2005 danner utgangspunkt for ulike, litterære analyser, blir den etter hvert gjort til del av en samfunnsdebatt. Samfunnsviterne kommer stadig sterkere på banen. Det skjer gjennom ny forskning, nye forskningstemaer og ved at mediene fatter interesse for denne forskningen. Klassereise nyanseres som tema, og

nye former for klassereiser får oppmerksomhet. I denne forbindelsen er det interessant hvordan Seljestad bidrar.

4.1 Klassereise

Resepsjonen av *Blind* i 2005 er preget av klassereisetemaet, men forskjellige sider av det berøres. Svært få av anmelderne, om noen, definerer tydelig hva de legger i begrepet klassereise. Jeg har derfor prøvd å foreta en gruppering. Grupperingen er et analytisk grep for å skissere ulike fokus. Det er interessant for å få fram ulike aspekter ved temaet klassereiser. Dette utgjør viktige deler av grunnlaget for analysen av resepsjonen i 2005. I praksis er det glidende overganger. De ulike bidragsyterne fremmer synspunkter som ikke er enkle å plassere, eller de gir uttrykk for en viss ambivalens og delvis motsetningsfylte perspektiver. Ikke overraskende berører mange de negative sidene ved klassereiser, noe som også var et hovedfokus i debatten som allerede hadde pågått. De negative konsekvensene som påpekes, er av ulik type og går eksempelvis både på forholdet til fellesskapet som forlates, og på mer individuelle opplevelser. Slik er det innenfor resepsjonen også mulig å finne noen tydelige, positive vurderinger. Det burde kanskje ikke komme som noen overraskelse. Klassereiser vil arte seg forskjellig, både fordi de vil ha ulikt resultat, og fordi de i ulik grad vil kunne oppfattes som vellykkede. Ulike individer vil oppleve og håndtere klassereisens omstillinger forskjellig. På hvilke måter en oppfatter, tolker og etterlever ulike dannelsesidealer, varierer. Flere av de som ytrer seg innenfor resepsjonen, er imidlertid inne på at denne typen sosial mobilitet kan ha både positive og negative trekk. Ellers er det flere anmeldere som setter klassereiser inn i en historisk sammenheng, men samtidig er de inne på at fenomenet har fått en ny aktualitet de siste 10-15 årene.

4.1.1 Et historisk fenomen med ny aktualitet i nye former

Margunn Vikingstad (2005) er blant dem som peker på at klassereiser ikke er et nytt tema i litteraturen. I sin anmeldelse i *Bergens Tidende* trekker hun ei historisk linje tilbake til Arne Garborgs *Bondestudentar* fra 1883 og Daniel Brauts oppbrudd fra bondestanden. Vikingstad viser til at hovedpersonene i *Blind* og *Bondestudentar* har det til felles at de har fornektet sin bakgrunn, og som en følge av dette, ender de opp med skamfølelse og en altopplukende ensomhet. Hun framhever dermed de negative sidene ved klassereisen som et gjennomgående trekk, rent historisk (Vikingstad, 2005). En slik fornektning av egen fortid og idealer knyttet til bakgrunnen og innlærte dannelsesidealer fra bonde- eller arbeidermiljøet,

ender altså med personlig nederlag for disse romanfigurene. Sindre Hovdenakk viser ellers i sin anmeldelse i *VG* til ei litterær nyere, historisk linje knyttet opp mot "smelteverkslitteratur" og forfatternavn som Frode Grytten, Kjartan Fløgstad og Ragnar Hovland (Hovdenakk, 2005).

Selv om det slik er mulig å peke på historiske linjer, framhever Karin Sveen i et intervju i *Klassekampen* like etter utgivelsen av *Blind*, at hun ikke hadde noe forhold til begrepet klassereise før det "dukket opp i noen svenske fagartikler for over femten år siden". Hun legger til: "(...) siden glemte jeg det aldri" (Haagensen, 2005c). Karin Sveen ga i 2000 ut essaysamlingen *Klassereise*, men interessant nok ble ikke den trukket inn i noen klassereisedebatt før etter utgivelsen av Seljestads bok. Hennes egen forklaring er at temaet ikke var på medienes dagsorden da hun kom med boka si. Dermed var klassereise-problematikken et slags ikke-tema.

Kjetil S. Østlie viser i en kommentar i *Aftenposten* til Marianne Gullestad som mener at klassereisedebatten blir aktualisert av to vesentlige grunner. Den ene er at de som i samtida utgjør første generasjon klassereisende, har blitt eldre og kan se tilbake på det de har vært igjennom. I tillegg har vi fått mange nye landsmenn som gjør omvendte klassereiser for å komme inn på det norske arbeidsmarkedet. Det første fenomenet omtaler Gullestad som bestående av to slags klassereiser, nemlig en fra bygd til by og en annen som innebærer å klatre sosialt på rangstigen. Med innvandrerne forholder det seg altså motsatt. Flere har utdanning som gjør dem overkvalifisert til jobbene de får, eller de har problemer med å komme inn på arbeidsmarkedet. I tillegg trekkes det fram eksempler på nordmenn som har foretatt omvendte klassereiser, og Aslak Sira Myhre nevnes (Østli, 2005). Felles for framstillingene av de ulike klassereisene er imidlertid opplevelsene av "dannelses-skvis", uten at det er klart hva som oppleves som motsetningsfylt eller vanskelig å takle. Anmelderne og skribentene har erfart og fokuserer på å være i klem mellom motstridende forventninger og normer i ulike miljøer.

Jeg forstår dette slik at klassereisefenomenet slik det har artet seg de siste åra, framstår med lange historiske røtter. Fenomenet vokser fram som en del av det norske velferdssamfunnet etter den andre verdenskrigen. Ane Farsethås uttrykker en slags definisjon av fenomenet klassereise ved å peke på at utdanningsekspløsjonen "slynget" mange

nordmenn fra små tettsteder opp i nye sosiale sfærer. Klassereise er en slags norsk kollektivreise, ifølge henne. Hun peker videre på at Geirs far er kollektivets representant for Janteloven, eller som i *Blind*, "Odda-loven". Den negative vinklingen av klassereisefenomenet er i fokus. Geirs kone og mor representerer andre perspektiver og holdninger til endra sosial status. I romanen er de kvinner som behersker borgerskapets normer og dannelsesforventninger. De løfter "romanen over den pessimistiske antidannelseshistorie" (Farsethås, 2005). Geirs far står for "hemmende" dannelseskraav i arbeidermiljøet.

Flere tendenser løper altså sammen. Det er de mer tradisjonelle klassereisene med både en geografisk og sosial dimensjon, men også omvendte klassereiser som involverer "nye landsmenn" og enkelte norske ungdommer fra høyere sosiale lag som "proletariserer" seg. I denne sammenhengen kan plutselig bokutgivelser fungere som katalysatorer for en oppdemt debatt. Det er interessant hvordan ei skjønnlitterær bok som *Blind* til de grader får både litteraturvitere og samfunnsvitere til å delta i debatten. I et intervju i *Klassekampen* framhever sosiologen Marianne Nordli Hansen at det faglige og det litterære møtes i temaet som *Blind* tar opp (Fidjestøl, 2005). I et innlegg i *Dagbladet* bemerker Sverre Gunnar Haga at den samfunnsvitenskapelige delen av akademia får et litterært talerør (Haga, 2005). Jeg mener dette tyder på et behov for å debattere dannelses- og tilhørende normforventninger i ulike miljø, uten at noen har uttrykt dette behovet i klartekst.

4.1.2 Klassereisens negative konsekvenser

De fleste som ytrer seg om *Blind* i 2005, berører de negative sidene ved klassereiser. Som nevnt foran, viser Margunn Vikingstad at dette har lange historiske tradisjoner. De klassereisende må betale en høy pris i form av negativ selvfølelse, og hun tilføyer at sosial utrygghet fort kan bli omgjort til sinne og hevntanker, slik som hos Geir Kinsarvik (Vikingstad, 2005). Det er også interessant hvordan frykten for de negative konsekvensene får noen til å stritte imot å delta i klassereisen. Denne holdningen gir forfatteren Per Petterson uttrykk for i et intervju i *Klassekampen*. Petterson forteller at han følte seg så utrygg på Universitetet at han sluttet. Han vegrer seg mot å forlate sin "stand":

Jeg veit ikke hvorfor jeg har det på den måten (...) om det gjelder for flere, eller er noe som feiler bare meg, men helt ærlig, jeg fikser det egentlig ikke. At ikke verden er én, at ikke verden er hel, at jeg kanskje må velge meg bort fra alt dette, og hvis jeg skal

komme meg noe sted, må jeg samtidig forlate det som er mitt, det jeg kan og det jeg kjenner, forlate dem som sitter på trappene langs huset jeg bor i og drikker kaffe og snakker om alt det som de kan; si farvel til dem for alltid. Og hvis det er det jeg må, for å utvikle meg videre; hva er vitsen med det hele da? (Haagensen, 2005b).

Det samme ubehaget ved å være innenfor universitetssystemet er noe som både Seljestad og Karin Sveen forteller om i intervjuer i *Klassekampen* (Haagensen, 2005a og 2005c). Mest utførlig gjør Sveen det når hun peker på at utdanning ikke nødvendigvis gir høy selvfølelse. Hun trekker fram at unge med annen bakgrunn kan benytte seg av utdanningssystemet på en annen måte enn unge med velutdanna foreldre. Selv studerte hun på si og følte at Universitetet tilhørte middelklassen: "Flertallet i min generasjon gikk ut i ganske alminnelige jobber, og slik er det vel i Seljestads generasjon også (...). For meg handlet utdanning om å lære og få et rikere, indre liv, og lese kunne jeg gjøre sjøl" (Haagensen, 2005c). Det er interessant at Sveen sier at hun studerte på si. Det var noe hun ikke kunne gjøre fullt og helt. Dette tilsvarer litt det Seljestad forteller i et intervju i *VG*. Han, som Grytten og Petterson, skrev litteratur i all hemmelighet. Forfatteryrket var ikke noen ordentlig jobb for mannfolk (Wærhaug, 2005). Å være student eller forfatter ble oppfattet som å bryte med arbeiderklassens kollektive idealer. Slik blir både Sveen og Petterson representanter for negative, individuelle omkostninger som skyldes normkrav de ikke føler seg komfortable med. Begge velger en form for "unnvikelse" som svar på disse forventningene, og verken Sveen eller Petterson uttaler konkret hva de unnvek. Som jeg ser det, finner begge personlige forklaringer knyttet til manglende selvtillit og en opplevelse av mindreverdigfølelse. Dannelsesskvisen blir umulig å leve med. Denne skvisen tematiseres i *Blind*.

Sindre Hovdenakk (2005) skriver i sin anmeldelse at den "ubarmhjertige oppvekstskildringen" i *Blind* uttrykker mye kritikk av samfunnsutviklingen i Norge etter den andre verdenskrigen. Det klassesdefinerte kollektivet legger for sterke føringer på valgene et individ kan foreta. Å bryte med kollektivet har store, individuelle omkostninger (Hovdenakk, 2005). Kjersti Mogleiv understreker dette når hun skriver at *Blind* framstiller Odda-samfunnet som et solidaritetssamfunn på godt og vondt. Arbeiderfellesskapet gir styrke og samhold for de som blir på stedet og innretter seg etter "Odda-loven", men den rammer samtidig de som skiller seg ut, er annerledes eller velger utradisjonelle utdannings- og yrkesveier. "Odda-loven" kan på sitt verste undertrykke individet og bli et forsvar for de som står på samme sted i hierarkiet og støtter seg til hverandre i fellesskapet. Hun refererer fra en litteraturdebatt om

Blind og spesielt uttalelsene fra en odding: "Du ska ikkje tru du e noe. Du ska ikkje tru du e bedre enn oss." Seljestad refereres fra den samme debatten med at de klassereisende mister sin naturlige og trygge selvsagthet, noe som gjør enhver klassereise smertefull (Mokleiv, 2005). Dette er et viktig poeng i Susanne Christensen anmeldelse i *Morgenbladet*. Der henviser hun blant annet til farens tale i *Blind* der han hyller både idealet om å "bli ved sin lest" og kollektivismen. I følge henne er klassereisen vekk fra farens kollektiv det som feller Geir Kinsarvik (Christensen, 2005). Merete Røsvik Granlund i *Dag og Tid* uttrykker det samme synet når hun hevder at *Blind* på ett nivå er boka om "korleis sosial mobilitet og individualiseringa av samfunnet går på kostnad av solidariteten med eiga klasse og dermed det medmenneskelege aspektet" (Granlund, 2005). Disse eksemplene peker på konkrete dannelsesidealer i arbeidermiljøet, og disse idealene forklarer de individuelle kostnadene det har å bryte med dem. Ordet "individualisme" anvendes også som kjennetegn på "de nye samfunnsnormene".

En slik måte å tenke på støttes av sosiologen Marianne Nordli Hansen i et intervju i *Klassekampen*. Der konstaterer hun at barn av arbeiderklassen ofte har fått liten aksept hos sine egne for å ofre så mye tid og penger på utdanning (Fidjestøl, 2005). Det er Janteloven og en oppfatning av at man ikke bør tro man er bedre enn andre som ligger under. Dette nevnes eksplisitt, og jeg synes beskrivelse av dannelsesskvisen er god. I sin kommentar i *Aftenposten* viser Kjetil S. Østli til en intervjuundersøkelse som Marianne Gullestad har gjort. Han trekker fram at lokalsamfunnet straffet hardt noen av de som dro. Flere uttrykker at det er verre å føle på forakten eller avstanden fra egen familie, enn å kjenne seg utrygg på ny grunn. Det førstnevnte er kanskje den vanskeligste fremmedfølelsen å bære (Østli, 2005). På denne måten peker flere på at tapet av og utstøtelsen fra sine egne er de mest negative konsekvensene ved klassereiser. Noen av disse beskrivelsene kan kanskje tilskrives mediens tendens til å dramatisere og spissformulere budskapet sitt, men de uttrykker like fullt klare tendenser og opplevelser hos de intervjuobjektene. Bruken av ord som "fremmedfølelse", "straff", "forakt" og "avstand" underbygger dette. Analysen min viser at Geir strever med liknende følelser.

Flere skribenter trekker fram ubehaget og problemene ved å befinne seg i en mellomposisjon. Østli kommenterer det som å falle mellom to stoler, å mangle sosial trygghet og en selvfølgelig selvtillit. Individet lider under dette i både utdanningssystemet og yrkeslivet.

Østli antyder at det kanskje er denne indre konflikten og usikkerheten som blir utslagsgivende for Geir Kinsarviks fall. Østlie viser til Gullestads intervjuundersøkelse der flere av hennes informanter sier at prisen man må betale for sosial mobilitet, er uro og rastløshet resten av livet, samt en frykt for å bli avslørt. Informantene forteller om både språklig og sosial usikkerhet som bygger på at mange føler at de blir redusert til stedet de kom ifra (Østli, 2005). Frode Grytten omtaler det å befinne seg i en slik mellomposisjon som et smertepunkt et sted mellom det å reise vekk og det å reise hjem. For ytterligere å illustrere dette, trekker han inn en referanse fra rockens historie: "Eg likar måten The Clash har formulert problemet på: If I go there will be trouble/If I stay it will be double". Så tilføyer han at en kan forsone seg med det en har forlatt ved å skrive om sin kjærlighet til stedet (Mokleiv, 2005). Gryttens tanker om å skrive seg til forsoning med skvisen, samsvarer godt med Hollands resepsjonsteori omtalt i kapittel 2 og forslagene til didaktiske opplegg i kapittel 3. De ovenfor nevnte eksemplene har fokus på "mellomposisjonen" eller krysspreset en befinner seg i mellom tildels motstridende dannelsesidealer. Tilsvarende opplevelser omtaler jeg også i kapittelet om didaktikk og dannelse. Der er det blant annet ei ung, kvinnelig andregenerasjonsinnvandrer som formidler sine følelser.

Flere bidragsyttere peker på at det vil ta lang tid å oppnå de nødvendige og ønskelige tilpasningene, og Karin Sveen kritiserer i *Klassekampen* debatten om klassereiser for å ha vært for dominert av akademikere som har en individualistisk måte å forholde seg til samfunnsendring på (Haagensen, 2005c). I tilknytning til dette er det nærliggende at referanser til Pierre Bourdieu dukker opp. Det gjør de sammen med en presentasjon av analysefunn fra sosiologen Marianne Nordli Hansen. Hun har gjennom forskningen sin påvist betydningen av klassebakgrunn for valg av utdanning og karriere (Fidjestøl, 2005). Koblingen til Bourdieu følges opp av Eirik Lund og Sigrid Angen i anmeldelsen deres i tidsskriftet *Rødt*. De viser til at de individuelle valgene er begrensa og farga av så vel materielle som sosiale og kulturelle forhold, eller sosial og kulturell kapital som er betegnelsene Bourdieu bruker. I den forbindelse kan en si at faren i *Blind* får rett når han sier at klassebåndene alltid vil være der og forhindre virkelige klassereiser: "Borgerungene vil alltid være et hakk foran, og alltid ha noe å falle tilbake på, dersom drømmen om utdanning ikke går i oppfyllelse". Slik uttrykker faren seg tvilende til et sentralt sosialdemokratisk mål. Alle kan ikke bli like eller likeverdige (Lund & Angen, 2006). Dette siste viser en slags rangering ved at noens verdier, dannelse og dannelsesnormer blir vurdert som mer

“høyverdige” enn andres. I avslutningskapittelet kommer jeg tilbake til at slike oppdagelser kan være av stor, didaktisk betydning.

Seljestad følger opp en pessimistisk tilnærming når han i intervjuer form påstår at den generasjonen klassereisende som han tilhører, på et vis har blitt dobbelt rammet. På den ene siden har de endt opp med følelsen av usikkerhet i en ny klasse. På den andre siden er de ikke garantert suksess eller ansettelse, verken i yrkeslivet eller på arbeidsmarkedet. Disse skoleflinke med foreldre i arbeiderklassen utdanner seg rett inn i usikkerheten. Det er dessuten umulig å vende tilbake til barndommiljøet for å søke trygghet der (Haagensen, 2005a). Denne negative konklusjonen bygger på en forståelse av at en blir sosialisert inn i noe en gang for alle, og at det alltid vil prege oss, selv om vi utøver stor dyktighet og strever mye.

Seljestad skriver at på 2000-tallet er arbeiderne både mer ettertrakta og bedre betalt enn akademikerne. Han trekker fram kameratene fra Odda som ikke skaffet seg lang utdanning, men endte med sikre og godt betalte jobber i offshore-bransjen (Haagensen, 2005a). I et intervju i *På Høyden*, nettavis for Universitetet i Bergen, utdyper Seljestad dette ved blant annet å advare mot høyere utdanning for enhver pris. Seljestad knytter klassereise til utdanning. Han skiller ikke mellom sine to posisjoner. Han uttaler seg som sosiolog om fenomenet klassereise, samtidig som han fokuserer på egne og individuelle belastninger ved å ta utdanning og foreta en klassereise. Han sier at academia fremmer og belønner en ekstrem individualisme som går på bekostning av både sosialt og kulturelt fellesskap. Han utdyper dette synet ved å si: “I moderniteten har vi mistet noko av det kollektive fundamentet som gjer at individet har noko å realisere seg opp imot”. Seljestad er selv inne på at *Blind* kan tolkes som en advarsel mot akademisk karriere (Kvalvaag, 2005). Jeg oppfatter dette som at Seljestad mener det er umulig å vende tilbake til fellesskapet en forlot, samtidig som det ikke finnes noe nytt fellesskap eller kollektiv å forene seg med. Samtidig trekker han fram “individualisme” som et kjennetegn ved dagens samfunn. Seljestad uttrykker seg svært kritisk til individualistenes muligheter og et samfunn bygd på slike normer. Seljestad er inne på motsetningen mellom dannelse bygd på kollektive og individuelle verdier, men han uttrykker ikke at dannelse i et postmoderne samfunn skiller seg fra mer tradisjonelle, borgerlige dannelsesidealer.

4.1.3 Tvisyn og tokulturell kompetanse

Som jeg har vist til foran, er det mulig å spore en dobbelthet i tilnærmingen til klassereiser og ulike dannelsesidealer i materialet fra 2005. Det ser også ut til å gjelde Seljestad. Til resonnementet om at hans generasjon har blitt dobbelt ramma, påstår han at de som var ferdigutdanna på 70-tallet, var klassereisens "seierherrer". Han begrunner påstanden med at de alle fikk arbeid. Slik ser han for seg at vellykkede klasserreiser er mulig, i alle fall yrkesmessig, noe som tilsynelatende bryter med vurderinger han har gitt andre steder. Disse vellykkede eksemplene på klassereiser hører altså fortida til. Disse synspunktene hos Seljestad møtte imidlertid motstand. Blant annet ga Karin Sveen i et seinere intervju i *Klassekampen* uttrykk for at hun overhode ikke kjenner seg igjen som en representant for det som Seljestad omtaler som de klassereisende seierherrer (Haagensen, 2005 c).

Et visst tvisyn er det også over Seljestads syn på tokulturell kompetanse knyttet til klassereiser. I *Bergens Tidende* er Seljestad referert fra en litteraturdebatt på følgende måte: "Klassereise gjev ein unik mogelegheit til å vera tokulturell. Ein tek del i to heilt ulike verdner med forskjellige verdjar" (Mokleiv, 2005). Seljestad følger opp denne tenkningen i et intervju i *Klassekampen* der han med referanse til Kjartan Fløgstad sammenligner dette med å være en kreol. Kreolen er et begrep henta fra Louisiana og henspiller på en blanding av fransk og afroamerikansk kultur: "Jeg er en kreol som ikke tar verden for gitt. Som vet at ting kan være annerledes. Som vet at det finnes andre måter å se verden på" (Haagensen, 2005a). Selv om Seljestad på denne måten peker på muligheten for at klassereisen kan gi et positivt vidsyn, så nyanserer han dette ved å si at det å balansere mellom to verdener, innebærer en evig form for fremmedartethet som gjør at han aldri faller helt på plass (Haagensen, 2005a). Det er smertefullt å leve i det "spennet" ei klassereise medfører. Klassereisens gevinst er at den gir større kreativitet som et resultat av en slags tokulturell kompetanse (Kvalvaag, 2005). Klassereisefenomenet kobles nok en gang opp mot abstrakte dannelsesidealer og hvordan individer kan høste personlig gevinst av å beherske to "kode-systemer".

En lignende dobbelthet kan spores i forskningsmaterialet til Marianne Gullestad. Foran beskriver jeg hvordan informantene hennes sier at prisen man betaler for klassereiser, er uro og rastløshet resten av livet, samt evig frykt for å bli avslørt. Noen klarer å å bruke uroen konstruktivt. Flere Gullestad har snakket med, karakteriserer seg som "flinke". For å kompensere for det de oppfatter som mangler, har de tatt igjen, fått strålende karakterer,

jobber mye, leverer, men blir aldri helt fornøyd. De uttrykker at folk som er født på ”en hylle i livet” og blir der, ikke har samme jaget (Østlie, 2005). Avidiskursen og den akademiske diskursen har som sagt ulike nyanser. Dette påvirker sammenlikningen, men gjør den ikke uaktuell. Nok en gang fokuseres det på en indre higen etter å nå nye, sosialt “bedre” kår ved å yte individuelt. Til tross for innsats, dyktighet og anerkjennelse, avslører flere av de intervjuede en redsel for å bli avslørt som de “oppkomlinger” de føler seg som. Oppvekstmiljøets innlærte normer sitter som en automatisk korreks i ryggmargen. Dette er et skår i vellykketheten.

Knut Olav Åmås er den i materialet mitt fra 2005 som framstiller klassereiser mest positivt. Han tar utgangspunkt i klassereiser som et typisk etterkrigsfenomen i Norge. Han trekker fram reisene som ei positiv samfunnsutvikling som gav individet flere valg og muligheter. Åmås er den som tydeligst framhever de positive trekkene ved normene i postmoderne samfunn. Han tar avstand fra det han kaller Seljestads idyllisering av arbeiderkollektivet. Åmås peker på at industristedet Odda stivnet og mistet evnen til inntjening og fornying. Hjørnesteinsbedrifter ble overstyrt av internasjonale konsern. Dette er det ingen grunn til å framstille positivt. Han understreker at det frie individet lanserer nye, gode ideer. Åmås poengterer at en ikke har en identitet som alene lar seg forklare ut fra fødested. Han sier at det individet som på en positiv måte kan kombinere sin opprinnelse med selvskapt voksenliv, er det som klarer å bli et fullverdig menneske i harmoni med seg selv. Slik blir klassereisen en positiv mulighet for individer som lykkes med en indre forsoningsprosess. Når noen, som hovedpersonen i *Blind*, mislykkes, så er dette et resultat av en personlig brist som har lite med sosial mobilitet å gjøre (Åmås, 2005). Åmås er, som jeg kommer tilbake til, en som tydelig peker på at det kan være individualpsykologiske grunner til Geir Kinsarviks fall. Han nedtoner samtidig det problematiske ved dannelsesskvisen.

Åmås får støtte i sitt positive syn på klassereisen. Sverre Gunnar Haga går i *Dagbladet* så langt som å hevde at klassereisedebatten “..domineres av velkjente meningsbærere og debattanter fra bygdene. Dette er også kjent som elendighetskappleiken” (Haga, 2005). Are Tomasgard imøtegår imidlertid Åmås når det gjelder hans insinuasjoner om at Odda-samfunnet er dominert av ”reaksjonære krefter”. Tomasgard poengterer at Odda-kollektivet satset penger på bibliotek, svømmehall og andre goder som ga individene utviklingsmuligheter. Han peker på Åmås, Grytten og Seljestad som gode eksempler på slike

personer (Tomasgard, 2005).

4.2 Kjønn, vold og klasse

Som nevnt, henger de ulike perspektivene jeg grupperer resepsjonen i, delvis sammen. De kan være vanskelige å skille fra hverandre. Slik blir kvinnesynet en del av klassedebatten. Flere peker på hvordan synet på kvinner i Seljestads roman kanskje tydeligst kommer til uttrykk i voldsskildringene. Bruken av vold kan igjen knyttes til både klasseperspektiver og psykologiske forhold. Basert på romanen kan det være vanskelig å peke på en enkelt årsak til volden. Jeg har valgt å trekke fram vold som et eget tema fordi voldsbeskrivelsene får mye plass i romanen. Som et utgangspunkt for analysen knytter jeg i første rekke volden til kjønn, fordi det er menn som utfører volden, og kvinner som blir ofre for den. I analysen antyder jeg at koplingen kjønn og vold er mer utfordrende for menn oppvokst med arbeiderkollektivets dannelsesidealer enn for andre menn.

I 2005 omtaler forfatteren Solveig Aareskjold kjønnsproblematikken i *Blind* i to innlegg, ett i *Klassekampen* og ett i *Morgenbladet*. Utgangspunktet er en vanlig forklaring om at menn føler de kommer til kort overfor og utkonkurreres av kvinner. De hevder seg via fysisk vold. Aareskjold karakteriserer dette som et infantilt trekk. Det infantile er å skulle oppnå tilfredsstillende for individet, uansett på hvilken måte (Aareskjold, 2005a og 2005b). I sin anmeldelse i *Morgenbladet* er Susanne Christensen inne på lignende tanker. Hun ser på voldsutøvelsen som en kompensasjon for talen. Den unge Geir Kinsarvik velger tausheten og fysisk trening for å ”bygge seg opp”. Volden er en del av machokulturen, men Seljestad blir beskyldt for å gå for langt. Beskrivelsene av voldtektene og volden vekker vemmelse og kvalme hos leseren, og at dette går igjen som en rød tråd gjennom hele romanen, trekker bokas litterære kvalitet ned (Christensen, 2005).

Aareskjold peker i *Klassekampen* mer generelt på betydningen av kjønnsperspektivet når hun konstaterer at ”storleiken på mannstellet er eit viktig element” i *Blind*, og hun mener at Geir Kinsarvik faller gjennom når det gjelder fallosidealet. Han klarer verken å konkurrere med faren eller forfedrene på dette området, noe han føler på. Han blir på et vis feminisert gjennom å lese bøker og innrette seg etter konas ønsker i familielivet. Han blir redusert til en forbruker på alle livets områder. Aareskjold ser dette som et uttrykk for at Geir Kinsarvik har en infantil innstilling til livet. Han tror han skal få alt, uten selv å yte eller bidra. Hennes

poeng er at hovedpersonen i *Blind* er en mann som ikke orker å være seg selv eller ta konsekvenser av sine valg (Aareskjold, 2005a). Slik er Aareskjold inne på en individualpsykologisk årsaksforklaring som hun delvis begrunner ved at Geir Kinsarvik føler han kommer til kort overfor et overlevert mannsideal. Granlund skriver at kjønnskampen er det sentrale temaet i *Blind*. Hun underbygger påstanden sin ved å peke på at ulike skildringer av kjønnsakter går igjen i hele boka, og at disse viser Kinsarviks tvangsmessige forhold til kvinner. Likestillinga har blitt noe negativt for Kinsarvik, og mannsrolla framstilles som i krise. Kjønnsperspektivet og klasseperspektivet smelter sammen (Granlund, 2005).

En annen som går nøye inn i voldsutøvelsen i romanen, er kjønnsforskeren Jørgen Lorentzen. I et innlegg i *Klassekampen* understreker også han at temaet vold blir oversett i resepsjonen. Han mener at den litterære institusjonen overser det han kaller ”spekulative voldsscener”, og han reagerer på at det litterære miljøet er blindt for koplingen mellom sex og vold hos Seljestad. Han viser til at et pornografisk språk farger sentrale scener, og at offeret i for eksempel gruppevoldtektsscena er stemmeløst. For Lorentzen blir det helt nødvendig å forstå volden for å gjøre seg opp en mening om boka (Lorentzen, 2005a). Lorentzen utdyper synet sitt i et nytt innlegg i samme avis. Han går inn i hvordan volden blir framstilt rent språklig og gir eksempler på ”voldelige klisjeer”. Videre ser han på hvilke moralske og etiske refleksjoner som blir til rundt vold og sex i romanen. Han etterlyser en utvida debatt om voldens kultur og uttrykker at et klassereiseperspektiv er for snever tilnærming. Slik åpner han for både en individualpsykologisk tilnærming, så vel som et blick for negative holdninger til sex og vold i både det moderne og postmoderne samfunnet. I det andre innlegget problematiserer Lorentzen ytterligere det litterære miljøets ros av *Blind* (Lorentzen, 2005b). Flere anmeldere er inne på den klisjepregede og språklig platte framstillinga av sex og vold. Silje Starum Norevik omtaler *Blind* som ei ”dårlig pornonovelle” (Norevik, 2005).

Hilde Sandvik blander kjønns- og klasseperspektivet når hun i *Bergens Tidende* refererer fra en litteraturredebatt. Et synspunkt som trekkes inn, er at det antakeligvis er lettest for kvinner med rett klassebakgrunn å få attraktive stillinger. Henvisningen er til Maktutredningen av 2003 som slår fast at kvinner i toppstillinger har mer eksklusiv bakgrunn enn mennene. Konsekvensen kan være at en rask økning i kvinnerepresentasjon, særlig i arbeidsmarkedets toppsjikt, kan forsterke klasseskillene. Dette synspunktet imøtegås av andre som mener det er urimelig å blande likestilling og klasseforhold (Sandvik, 2005). Som vist ovenfor, kobles et

problematisk forhold til kjønn og vold i *Blind* til arbeiderkollektivets dannelsesidealer som Geir ikke greier å fri seg fra. Delvis forklares også problemene med en psykologisk brist.

4.3 Psykologiske forklaringer

Mange av de som omtaler *Blind* i løpet av 2005, legger betydelig vekt på de psykologiske sidene ved romanen. Noen anmeldere trekker inn psykologiske mekanismer i beskrivelsene av hovedpersonens forhold til kvinner. Jørgen Lorentzen peker på Geir Kinsarviks kvinneforakt og hvordan han som overgriper ikke er i stand til å forstå sin egen rolle eller offerets følelser (Lorentzen, 2005b). Cathrine Krøger legger vekt på de psykologiske konsekvensene av hvordan hovedpersonen opplever voldtektsscena i Oslo. Den farger hele livsløpet hans (Krøger, 2005). Et annet eksempel er kommentaren til Knut Olav Åmås i *Aftenposten*. Et hovedpoeng her er at det ikke er klassereisen som har påført Kinsarvik de avgjørende sårene, men “et gruppeovergrep mot ham som unggutt - på industristedet” (Åmås, 2005).

Tilsvarende tanker gjør Torunn Borge seg i en anmeldelse i *Klassekampen*. Hun framhever at romanen setter fokus på det ødelagte menneskesinnet til Geir Kinsarvik, men at hovedpersonen mangler selvinnsikt. Også hun trekker inn hendelsen da han som ung blir tvunget til et samleieforsøk foran hele kameratflokket. Hun peker på “bruddet” som forklaring på den negative utviklinga. Etter denne opplevelsen bryter Geir Kinsarvik egentlig med alle på sin vei mot en akademisk karriere. Det underlige er at hovedpersonen selv i liten grad reflekterer over dette, før det er for seint. Borge oppfatter Geirs endelige fall som en konsekvens av at han ikke vil stå til ansvar overfor andre mennesker. Volden han selv har lidd under, bringer han for eksempel ureflektert videre. Slik blir dette en psykologisk roman som fokuserer på individets ansvar i forhold til kollektivet: ”Hvilke av våre handlinger er vi absolutt ansvarlige for? Hva styrer våre livsvalg, og hvem eller hva kan vi til syvende og sist skyldes på når alt går galt?” (Borge, 2005). Seljestad sier selv i et intervju at hovedpersonens vilje til å utøve onde handlinger er en psykologisk brist. Om Geir Kinsarvik sier han at: ”Fyren er åpenbart ikke frisk”, og: ”I sin ukuelige ensomhet, sin allestedsnærværende fremmedfølelse mister han grepet og reagerer vondt” (Haagensen, 2005b). Hans Petter Sjølie peker i anmeldelsen sin i *Klassekampen* på at professor Kinsarvik på mange måter er den dummeste av de dumme. Han blir representanten for de sidene i oss mennesker som vi ikke tør konfrontere oss med. Slik blir lesingen smertefull for leseren. Leseren kan bli minnet om

egen dumhet, svakhet og ensomhet. I bunn og grunn er vi alle alene og må stå til ansvar for våre valg og handlinger (Sjøli, 2005). Valgene våre får følger som ikke kan endres.

Sindre Hovdenakk, anmelder i *VG*, er opptatt av at bokas tittel, *Blind*, peker på det psykologiske. Hovedpersonen er hele livet blind for at det er umulig å fornekte og ikke la seg innhente av fortid og røtter (Hovdenakk, 2005). Nøste Kendzior uttrykker det samme ved å skrive at Geir Kinsarvik har mista sin anstendighet som menneske, noe som fører til hans indre oppløsning (Kendzior, 2005). Slik kobles de individualpsykologiske forklaringene sammen med følelsen av å leve med indre motsetninger. Dette kommer jeg inn på i min egen analyse i kapittel 4. Sentralt er hvordan en ikke takler opplevelsen av å være i klem og i et krysspress mellom motstridende forventninger.

Noe liknende ser også andre anmeldere. Flere fokuserer på hevnen som drivkraft. Margunn Vikingstad skriver at for Kinsarvik er hevnen drivkrafta bak å skaffe seg utdanning og foreta ei klassereise, men er også drivkrafta bak negative trekk som vold, sinne og selvforakt (Vikingstad, 2005). Slik blir både det som driver hovedpersonen til handling og hans nederlag, forklart psykologisk. På samme vis er tematiseringa av skamfølelsen et psykologisk moment som flere anmeldere nevner. Margunn Vikingstad viser til at skamfølelsen kan være et resultat av å føle seg underlegen og usikker som individ i ukjente sammenhenger, altså dannelsesforvirring. Kjetil Østli trekker fram eksempler som viser at skamfølelsen kan bunne i noe så konkret som ikke å ha råd til å kjøpe det samme som andre på grunn av lav inntekt (Østli, 2005). Eirik Lund og Sigrid Angen slår fast at uansett årsak, så er mindreverdigheitsfølelsen noe hovedpersonen sliter med, og da særlig i forhold til sin far. Denne følelsen gir grobunn for hevn og ønsket om å vise sin far, familien, venner og hele Odda at han kan lykkes. Hevnen blir en indre drivkraft i hovedpersonen. ”Slik sett er boka en psykologisk roman på det individuelle planet,” slår de to fast. Hovedpersonen kan forstås ut fra hvordan han opplever ulike hendelser i oppveksten (Lund & Angen, 2006). Selv tenker jeg at Kinsarviks drivkraft samsvarer godt med allerede omtalte tanker hos de “klassereisende” som Marianne Gullestad intervjuet (Østlie, 2005). Men i motsetning til disse, uttrykker Geir Kinsarviks holdning at “alt er lov”, og energien hans har et negativt utspring. Det er ikke belønninga knyttet til et mål “der framme” som driver han. Pågangsmot og kraft henter han fra negative kilder i egen fortid symbolisert via både faren, miljøet og ulike hendelser.

Slik er det ikke enkelt å skille psykologisk mellom årsaker og konsekvenser når det gjelder disse momentene. Det samme gjelder den individuelle følelsen av å være splittet og utilpass i både sitt ”gamle” og ”nye” liv, noe flere av anmelderne peker på. Dette fletter seg sammen med klassereiseproblematikken og det å skulle befinne seg mellom ulike normidealer, men også en mer generell utfordring ved ikke klare å slutte seg til noe fellesskap. I et intervju i *Klassekampen* gir forfatteren Per Petterson uttrykk for en slik følelse med et sitat fra sin egen bok *Månen over Porten*: ”Jeg har prøvd å samle det hele i min egen kropp, begge sider på en gang,(...) men jeg får det sjelden til, for det er jo ikke plass, kanskje revner jeg på midten”. Petterson sammenligner det med en knute som aldri vil opp (Haagensen, 2005b). I et intervju i samme avis vedgår også Karin Sveen å kjenne igjen disse følelsene av splittelse og uro (Haagensen, 2005c). Susanne Christensen er blant dem som allmenngjør opplevelsen av uro. I anmeldelsen i *Morgenbladet* konstaterer hun at de mannlige figurene i boka, inklusiv hovedpersonen, føler seg utilpass i et postmoderne, feminisert samfunn. For å bøte på denne underlegne følelsen øver de voldtekt og vold mot kvinner. Bokas budskap blir i forlengelsen av dette at en må ta ansvar for hvordan en lever livet sitt, uansett traumatiske opplevelser i barndommen (Christensen, 2005). Slik setter anmelderne fra året 2005 fokus på både postmoderne dannelsesperspektiver og et individualpsykologisk aspekt.

4.4 Litterære vurderinger

Blind fikk stor oppmerksomhet i 2005, og mottakelsen var i stor grad positiv. Flere var begeistra for at temaet klassereise igjen hadde blitt en del av litteraturen og pekte, som nevnt, på en lang tradisjon tilbake til Garborgs *Bondestudentar* (Vikingstad, 2005). Andre applauderte mer generelt det politiske temaets tilbakekomst i litteraturen. Lenge hadde samtidslitteraturen vært ”for snill”, og kunsten forutsetter kanskje litt raseri og oppheta samfunnsdebatt som den *Blind* skaper (Sjølie, 2005). Oftest er det innholdsvurderinger som ligger til grunn for uttalelsene. I en litt annen retning går de som lar seg begeistre over at ei nynorsk bok kan selge så godt, og peker på at *Blind* var ekstrasbok både i Cappelens Bokklubb og Bokklubben Nye Bøker (Kobbeltveit, 2005). Det samme gjelder begeistringen over at debutboka til en nynorskforfatter var inne på bestselgerlista (Fredin, 2005).

Noen legger i forbindelse med de språklige vurderingene tydeligere hovedvekt på litterære kriterier. Det framheves at språket og bokas innhold samsvarer med hverandre og ender opp som god fortellerkunst. Upolert, grovt språk varierer med det finslipte talespråket, noe som

speiler brytningen mellom bokas mange motsetninger, skriver Margunn Vikingstad (2005). I sin anmeldelse i *Aftenposten* karakteriserer også Terje Stemland språket som “drivende” (2005). Seljestad sier selv at også språket i *Blind* er en del av det tokulturelle dilemmaet. Han innrømmer å tenke på nynorsken som “gammeldags”, men svor på at han ville vise fram at det er mulig å skrive spennende på den nynorske målforma også (Kvalvaag, 2005). Dette siste momentet viser en underforstått oppfatning av at ulike samfunn og miljø er i besittelse av ulike språkkoder. Disse varierer med tid og sted.

Andre igjen peker på at de litterære skildringene ikke bare er realistiske, men også litterære fantasireiser som forfatteren tar leseren med på. Begeistring knyttes til selve diktningen, det å mane fram en historie for leserens blikk (Borge, 2005). Realistiske, fantastiske og naturalistiske innslag side om side omtales som vellykka litterære konstruksjoner (Stemland, 2005). Blandingen kan framstå som rotete, men sett fra en annen side er det kanskje så ”ujevnt” livet er, konkluderer Hans Petter Sjøli (2005). Andre er mer kritiske og mener at boka burde hatt færre historier og tilbakeblikk. Det valgte perspektivet blir omtalt som ”fomlete” (Krøger, 2005). Torunn Borge uttrykker dette i mer generelle vendinger ved å si at ”*Blind* inneholder mange forskjellige nivåer, både stilistisk og fortellermessig” (Borge, 2005).

Flere uttrykker en viss ambivalens. I anmeldelsen i *Morgenbladet* konkluderer Susanne Christensen med at *Blind* er en velskrevet bok, men trekker fram en viktig innvending ved at den er overtydelig. Christensen skriver at Seljestad først viser fram et moment, for så å omtale det samme momentet. Som eksempel bruker hun at leseren ikke burde få presentert ordet ”kollektiv multiorgasme” i forlengelsen av historien om Sterke Nils som forårsaker dette ved å løfte “Kyrkjesteinen”. En slik omtale mener jeg peker på at boka ikke har mange nok “åpne plasser” for en kreativ leser. Samme anmelder mener at Seljestad går for langt i beskrivelsen av volds- og sexscenene: ”Seljestad tror på en katarsisk kunst som først forløses når tilskueren kaster opp,” slår hun fast (Christensen, 2005).

Noen svært kritiske røster blander seg også inn i resepsjonen i 2005. Silje Stavrum Norevik går så langt som å hevde at fokuset på en relativt dårlig bok som *Blind*, har som konsekvens at andre, gode bøker blir oversett. Kritikken begrunner hun ved å peke på at monologene er statiske og for stilistisk framstilt, samt at metaforene, bokas bilder og språk er ”billig” og repeterende. Hun synes ikke hovedpersonene er troverdige, til det er de alt for typifiserte.

Romanen gir ikke leseren noen intellektuell utfordring. Litteraturviteren avslutter med å beskyldte *Klassekampen* for å gi boka masse positiv oppmerksomhet på grunn av temaet og ikke den litterære kvaliteten (Norevik, 2005). Norevik har som nevnt foran, et negativt syn på språkbruken i seksualkildringene, og dette følges delvis opp av Jørgen Lorentzen som viser til ”billig, pornografisk kioskspråk” (Lorentzen, 2005a).

4.5 Klassereiser inn på mediens dagsorden og samfunnsviterne på banen

Allerede i 2005 var Karin Sveen, som nevnt, inne på hvordan oppmerksomhet og lese måter styres av mediens dagsorden. Hun viser til at hennes essaysamling *Klassereise* ikke ble trukket inn i noen offentlig debatt før etter Seljestads bok. Temaet slo ikke an i mediene da boka hennes kom. Økt fokus på klassereise som tema kan tilskrives *Blind*, og Sveens bok blir aktualisert i kjølvannet av den. Dermed får *Blind* en lignende funksjon i Norge som utgivelsen av *Mitt förnamn er Ronny* (1997) av Ronny Ambjörnsson hadde hatt i Sverige. Det er ikke lett å si noe entydig om årsakssammenhenger her, men i årene etter 2005 blir klassereise et sentralt tema i norsk mediedebatt. Det er ikke avgjørende om dette skyldes Seljestads roman, eller om årsaken er en parallell utvikling som *Blind* blir en del av. For resepsjonen og forståelsen av *Blind* er det imidlertid interessant at romanen får mer oppmerksomhet og et forlenget “liv”. Dernest er det viktig at boka får økt oppmerksomhet nettopp i kraft av å ha klassereise som tema. Dette er hovedgrunnen til at romanen blir aktualisert i stadig nye sammenhenger, og at andre sider av romanen blir mindre interessante. Dermed skjer en innsnevring av debatten rundt *Blind*. Boka blir i mindre grad et selvstendig litterært verk. Omtalen fra 2006 preges av at romanen inngår som del av en større samfunnsdebatt der klasser, klasseforskjeller og forvitring av fellesskap og fellesskapsidealer står sentralt.

Åmås (2006) konstaterer at begrepet ”klasse” er på mote igjen. Han skriver at klassebegrepet har vært borte fra den offentlige debatten siden 70-tallet. Åmås mener klassefokuset kan skyldes at nyere forskning avdekker et mindre egalitært samfunn enn ønskelig, og at utdanningssystemet reproducerer ulikheter mellom norske samfunnsgrupper. Han nevner videre at Geir Kinsarvik sin far ville ha gledet seg over sosiologenes stadfestelse av hans påstander. Åmås lurer imidlertid på om klassebegrepet er gått ut på dato, og at det kanskje trengs nye begreper for å omtale “de tunge, seige strukturene i et samfunn” (Åmås, 2006). I en stor artikkel på *Dagbladets* nettsider under tittelen “I en klasse for seg” pekes det på samme måten på at klasseforskjellene øker på tross av forventninger om det motsatte

(Korneliussen, 2005). Dette følges opp i en reportasje med tittelen “Rike barn leker best” (Nærland, 2006). I begge tilfeller står ny samfunnsforskning sentralt. Denne typen forskningsformidling opprettholdes i mediene i årene som kommer. Et eksempel på det er når det i *Aftenposten* konstateres at “Sosiale forskjeller forsvinner ikke” (Gimmestad, 2010). Et annet er *Klassekampens* oppslag om “Den vanskelige likheten” bygd på forskning som dokumenterer hvordan mentale og sosiale skiller består selv om økonomiske skillelinjer reduseres (Lillebø, 2011). Medieoppslagene bygger på en økende interesse for klasser og klasseperspektiver i forskningssammenheng. Et tydelig tegn på det er antologien *Klassebilder. Ulikhet og sosial mobilitet i Norge* (Dahlgren & Ljunggren, 2010). Her bidrar 23 samfunnsvitere med artikler om sosial ulikhet og mobilitet i Norge.

I de vitenskapelige tidsskriftene er det også flere eksempler på nyvakt interesse for klassereiser og klassefenomener. I tillegg er det her en utbredt tendens til å koble samfunnsvitenskap og fiksjon. Sentralt står en artikkel i *Sosiologisk tidsskrift* i 2006 der Andreas Hompland og Jon Ivar Elstad tar opp temaet ”sosiologi som skjønnlitteratur” (Hompland & Elstad, 2006). De er inne på det problematiske ved å bruke en roman som kilde til kunnskap om faktisk liv, fordi forfatteren står mellom forskeren og virkeligheten. De bruker likevel både *Blind* og andre bøker av skjønnlitterære forfattere sammen med vitenskapelige undersøkelser for å drøfte sentrale sosiologiske temaer. Hompland og Elstad forholder seg konsekvent til klassereisen som et sosiologisk prosjekt og oppfatter *Blind* kun som beskrivelse av sosiologiske fenomener. Det samme gjør Kåre Hegge og Stein-Erik Clausen i en artikkel i *Tidsskrift for samfunnsforskning* samme år. Med utgangspunkt i tittelen “Høgre utdanning som sosialt prosjekt” og en undersøkelse om ungdoms ambisjoner for utdanning, kommenterer de Seljestads framstilling av klassereiser (Heggen & Clausen 2006, s. 352). I artikkelen “Myten om janteloven” i *Nytt norsk tidsskrift* drøfter Karl Henrik Aanesen Seljestads bok i et samfunnsperspektiv. Her omtales Janteloven som klassereisens skyggeside, og Aanesen trekker en linje mellom hovedpersonene Espen Arnakke i Aksel Sandemoses *Janteloven* og Geir Kinsarvik i *Blind* (Aanesen, 2008). Ellers er det interessant hvordan Seljestad selv allerede i 2005 synliggjør forbindelsen mellom skjønnlitteratur og vitenskap. Som universitetsprofessor i sosiologi uttaler han til Universitetet i Bergens nettavis: “Eg trur eg kan gje eit like stort om ikkje større, bidrag til sosiologien som forfattar enn som fagperson” (Kvalvaag 2005). Som vist ovenfor, var det flere som på et vis tok opp

denne utfordringen fra Seljestad. Koplinga mellom fiksjon og vitenskap samsvarer med den postmoderne sjangerblandingen som jeg omtaler i innledningen.

4.6 Klassereiser og klasseperspektiver på nye måter

Som del av klassedebatten dukker også nye fenomener opp, blant annet forestillinger om “omvendte klassereiser”. Etniske minoriteter opplever dem i sine nye hjemland, men omvendt klassereise blir også brukt i andre sammenhenger. Vigdis Hjorts roman *Hjulsjift* fra 2007 er et eksempel på dette (Hjort, 2007). Bokas kvinnelige hovedperson er litteraturprofessoren som faller for en bilselger. Debatten romanen skapte rundt fenomenet omvendt klassereise, følges opp i forskningsantologien *Klassebilder. Ulikhet og sosial mobilitet i Norge* med både empirisk materiale og hvilke utfordringer omvendte klassereiser skaper. I sin anmeldelse av den trekke Faber fram at underliggende fenomener som smak, forbruksmønstre, valg av livsstil, kulturell praksis og moralske og politiske holdninger viser underliggende klasseforskjeller. Faber viser til en artikkel av Krange og Skogen som skriver at det er typisk for arbeiderklassen å avvise ekspertuttalelser og føle at ekspertene blander seg opp i livene deres og implisitt håner dem (Faber, 2011, s. 595). Klassemotsetninger eksisterer fortsatt i det postmoderne samfunnet.

Lignende problemstillinger videreføres i et intervju med forfatteren Kristian Lundberg i *Klassekampen*. Her dreier det seg om både tradisjonelle og omvendte klassereiser, og utgangspunktet er Lundbergs bok *Yarden* fra 2011. Den forteller historien om gutten som kommer fra fattige kår, blir forfatter, men ender opp som sjauer på havna i Malmø. Den “nye arbeideren” blir ikke en gang fast ansatt, noe som gjør arbeiderne som gruppe svakere og overlatt til arbeidsgiverens velbefinnende. Ord som “ufri”, “avmakt” og “klassehat” er begreper forfatteren anvender i dette intervjuet for å beskrive arbeidernes situasjon. Han viser hvordan livene og holdningene deres er preget av kryssende tendenser, både fellesskap og angiverkultur. Lundberg konstaterer da også at han ikke vil tilhøre en tradisjon som står for arbeiderromantikk (Larsen, 2011). I sin anmeldelse av *Yarden* i *Klassekampen* trekker Tina Åmodt særlig fram romanens ulmende raseri, men også “fattigdommens ensomhet og en lammende følelse av å være avslørt” (Åmodt, 2011). Arbeidets skyggesider har fått en stemme, og Åmodt skriver treffende at selv om noen klarer å komme seg unna, vil alltid arbeidsplasser som *Yarden* bestå. På denne måten blir klasseperspektivet tydelig fokusert i Lundbergs roman, men det blir mer komplekst og knyttes til sosial mobilitet både oppover og

nedover. Felles for eksemplene er at omgivelsene både skaper og forsterker stedets rådende normer.

Klassereisene antar også delvis ny form når de betraktes fra et tydeligere kjønnsperspektiv. Det gjør Liv Elin Grøneng i en masteroppgave. Hun omtaler iscenesettelse av maskulinitet i bøkene *Fatso*, *Pornopung* og *Blind*. Grønengen viser at hovedpersonen i *Blind* sine oppfatninger om det maskuline, ikke er tilpassa det moderne samfunnet. Hans mannlige identitet er ikke “oppjustert” i forhold til hovedpersonens samtid. Grønengen poengterer dette gjennom tittelen “Retromaskulinitet: Gamle menn i ny innpakning?” Uttrykkene for “mandig” handling og oppførsel er uforandret fra tidligere tider. De avspeiler mannsideal fra da mannen skulle være den førende og sterke. Dersom han blir trengt opp i et hjørne, tyr han til fysisk vold istedenfor verbalt å forhandle seg fram til løsninger (Grønengen, 2006). Dette viser meg at innlæringen av mannens postmoderne dannelsesidealer har slått feil hos Geir Kinsarvik. Han mangler normkoden for å lykkes som mann i egen samtid.

I sin omtale av Maria Hambergs *Drømmfabriken* fra 2009 er også Ingmar Lemhagen inne på at det gir nye perspektiver å se klassekamp og kjønnkamp i sammenheng. Her handler det om kvinnenens kamp for innflytelse i et tradisjonelt mannsdominert miljø. Samtidig viser romanen fram hva som skjer med den svenske arbeiderklassen når den blir globalisert med arbeidere fra mange verdensdeler. Med referanse til Johan Jönssons diktsamling *Efter arbeidschema* om “Världsfabriken” viser Lemhagen hvilke nye utfordringer den globale arbeidsstokken gir når det gjelder tradisjonelle klasseperspektiver. Arbeiderne kommer fra alle verdenshjørner, er slitne og fortvilte, men biter tennene sammen og holder ut, uten å vise proletær stolthet (Lemhagen, 2010). Forståelsen av klasser blir utfordret, og det samme blir forestillingene om klassereiser. Men klasseperspektivet er fremdeles i fokus, selv om normene ikke er like ensarta og sammenbindende som i det moderne samfunnet. Et tema som “digitale klasseskiller” viser hvordan klassebegrepet griper inn i helt nye fenomener (Halvorsen, 2012). Klasseperspektivet bidrar til å opprettholde *Blinds* aktualitet lenge etter utgivelsesåret.

4.7 Føringer fra forfatteren og forlaget - en utvikling

Selv om klassereiser i norsk sammenheng først ble satt tydelig på dagsorden i etterkant av *Blind*, hadde, som jeg tidligere har vist, debatten for lengst startet i Sverige. Kanskje er dette grunnen til at klasseperspektivet ble tydelig profilert av forfatter og forlag da *Blind* kom. I

debatten i ettertid bidrar Seljestad til å opprettholde et hovedfokus på klasseperspektivene, men uten at normene og dannelsesidealene blir klarlagt. En forenklet motsetning blir riktignok tydeliggjort. Fellesskapet har måttet vike for et individuelt fokus. Det samme gjør Seljestad i artikkelen sin i antologien *Klassebilder. Ulikhet og sosial mobilitet i Norge* (2010). Han setter spørsmålsteget ved den moderne oppfatningen at klassefenomenet ikke eksisterer, og at individet står fritt i sine valg. Dette har vært hans motivasjon for både det litterære og sosiologiske arbeidet. Seljestad stadfester at klassereise er det sentrale og understreker forståelsen av romanen som et sosiologisk prosjekt.

Ellers er det interessant å merke seg at Seljestads forhold til egen klassereise og perspektivet hans på klasser ser ut til å endre seg de siste par årene. I en artikkel i *Klassekampen* i 2012 trekker han fram arbeidssosiologen Richard Sennett som allerede i 1998 i essayet "The Corrosion of Character" fastslo at den nye måten å organisere arbeidet på, med større fleksibilitet via teamarbeid, hjemmekontor og tilsynelatende større frihet for den ansatte, gir eiere og ledere større spillerom. Såkalt fleksibilitet i moderne arbeidsliv tar fra arbeideren både fellesskap, langsiktighet og lokal forankring, noe som kan være med på å undergrave karakteren i et menneske. Et menneskes karakter er, ifølge Seljestads gjengivelse av Sennett, "noe som uttrykker varighet, vilje, forplikning og fokus på langsiktig mål" (Seljestad, 2012a). Det Seljestad omtaler som den "fleksible, nye kapitalismen", fratrar oss muligheten og evnen til gjensidige forpliktende tillitsforhold og felles, langsiktige perspektiver. Disse holdningene kan smitte over fra å gjelde arbeidssituasjonen til å bli en del av alle livets forhold og sider. Hva gjør dette med oss som mennesker og vårt forhold til andre? undres Seljestad. Sennett betegner dette som en identitet uten karakter, eller med redusert karakter. Denne karakterendringen gagnar verken individet eller fellesskapet (ibid.). Slik beskriver Seljestad en oppløsning av tradisjonelle arbeiderklasseidealer og tilhørende normer som er sentrale i *Blind*, men også hvordan de ofres for en allmenn individualiseringstendens og normoppløsning i dagens postmoderne samfunn.

Seinere innlegg av Seljestad i *Klassekampen* tyder på at dette har hatt en frigjørende effekt på ham. Han står fram med mer avklart tro på de valgene han har tatt, og han fremmer selvbevisst krav og forventninger som forfatter. Dette siste kommer fram i et innlegg om verdiskaping og arbeid i samfunnet vårt. Seljestad peker på at arbeidskraft brukt på produksjon av konkrete produkter og eiendom, er beskyttet av eiendomsretten og gir

økonomisk gevinst. Det kan dreie seg om å motta lønn så vel som å investere kapital i ulike sammenhenger. Et unntak er skriftlig produksjon av bøker og andre framstillinger som vederlagsfritt kan lastes ned og leses, uten at opphavspersonen får betalt for produksjonen sin (Seljestad, 2012b). Også Seljestad har ved flere anledninger beskrevet sine kvaler ved tanken på skrivearbeid som “umandig” og ikke fullgodt arbeid. En del av nederlaget er å ikke kunne leve slik som foreldrene hans forventet. Han har nådd en avklaring når han bekjenner årsaken til forfattervalget: ”For å følgja mitt ville hjerta” (Seljestad, 2012c). Seljestad har sluttet seg til rekken av “smugskrivende forfattere” som velger å komme ut av skapet.

I resepsjonen fra 2005 trekker jeg fram at Sveen ikke oppfattet å være heltidsstudent som en “ordentlig” oppgave. Seljestad, Grytten og Petterson skjulte sin forfattervirksomhet (Wærhaug, 2005). Slik virksomhet samsvarte ikke med arbeiderklassens oppfatning av arbeid. Seljestad rister nå i all offentlighet denne skamfølelsen av seg og krever med rette at også skriftlig åndsarbeid skal verdsettes på lik linje med annen verdiskaping og arbeid. Kanskje har Seljestad nådd den innsikten som Åmås beskrev allerede i 2005. Han uttrykte da at oppvekst og bakgrunn kan bli en positiv ballast i voksenlivet, dersom disse erfaringene og nåtidsplanet forenes og balanseres i individet. Han uttrykker dette synet gjennom to korte setninger: ”Jeg kommer ikke fra Odda. Jeg kom fra Odda” (Åmås, 2005). Jeg oppfatter Seljestads siste utspill i *Klassekampen* (Seljestad, 2012b og 2012c) som en stadfestelse av den samme oppfatningen. Seljestad bærer allikevel med seg sin innlærte klassebakgrunn. Han henter termer og velger ord som klart viser hans arbeiderbakgrunn. Han nevner sin Marx og gjør krav på å få betalt for alle typer arbeid og produkter i god arbeiderklasses tradisjon (Seljestad 2012b). Slik mener jeg å kunne ane at Seljestad i sitt indre har integrert og forsonet fortidens dannelsesnormer knyttet til klassebakgrunn og materiell produksjon, med nåtidsplanets individbaserte rett til også å produsere ikke-materielle verdier. På den annen side gir han ikke uttrykk for en nærmere forståelse av hva de nye dannelsesidealene består i, men heller en slags forsoning basert på tradisjonelle dannelsesidealene. Det er imidlertid andre, nye stemmer i debatten som stiller spørsmålsteget ved etablerte forestillinger om klasser og klassetenkning i dagens samfunn.

4.8 Oppsummering

Resepsjonen av *Blind* i 2005 gir et relativt nyansert bilde. Hovedfokuset ligger på klassereiser der utfordringene og de negative konsekvensene av dem får mest oppmerksomhet.

Anmelderne i året 2005 skriver lite om uttalte dannelsesidealer, men både ulike miljø og normer beskrives og omtales. Klassereisens positive følger i form av nye muligheter for enkeltindividene, kommer også til uttrykk. Videre knyttes klassereiseproblematikken til kjønnsperspektiver, i første rekke negativt kvinnesyn og vold mot kvinner. Dette gir flere nyanser enn den seinere dominerende framstillingen av boka. I denne forbindelsen er det interessant at rene litterære vurderinger er godt representert i den samtidige resepsjonen, og at det gis stor plass til *Blind* som en psykologisk roman. Individuelle forklaringer på vanskelighetene som hovedpersonen møter, og også mer generelle utfordringer ved det å være menneske og skulle forholde seg til medmennesker og ulike typer fellesskap og forventninger, understreker betydningen av det psykologiske. Slik kan boka leses som en beskrivelse av et identitetsbyggingsprosjekt der rammene endres underveis. Hovedpersonen klarer ikke å forholde seg til dette og går til grunne. På en annen måte kan vi si at Kinsarvik forholder seg til to sett av dannelsesidealer, arbeiderklassens og det nye “postmoderne” samfunnets idealer.

Et viktig kjennetegn ved debatten rundt *Blind* etter 2005, er at fokuset på klassereisen blir del av en generell og omfattende debatt om klasser og klasseforskjeller i samfunnet. Debatten domineres av samfunnsvitere. Med hensyn til vurderingene av *Blind*, representerer denne debatten en innsnevring. Der resepsjonen i 2005 tok utgangspunkt i romanen som et selvstendig litterært verk med delvis brede litterære analyser, blir boka etter hvert mer å betrakte som del av en samfunnsdebatt. Viktige momenter i den diskusjonen som utvikler seg, er at politikken på flere plan har slått feil, og at samfunnsutviklingen preges av forsterkende og økende ulikheter. Manglende likhet kan i seg selv være et kjennetegn på at det norske samfunnet preges av postmodernismens individualisme og er naturlige konsekvenser av et slikt normsett. Mange velger i større grad etter egne preferanser, og forskjellene forsterkes. Det er imidlertid ikke disse tilnærmingene som får oppmerksomhet. Oppmerksomheten rettes mot individualisering som oppløsningstendenser, fellesskap på vikende front, tapte likhetsidealer og færre kollektive verdier. Jeg mener dette viser at også debatten etter 2006 endrer seg på andre måter enn den allerede omtalte vendingen bort fra det litterære verket. I starten er innleggene preget av konsentrasjon rundt en tradisjonell oppfatning av klassebegrepet, og et tilbakeskuende blick dominerer. Etter hvert flyttes oppmerksomheten mot arbeiderindividet, både rent litterært og i debatten. Dette samsvarer godt med typiske samtidstrekk. I debatten nedtones det “romantisk” tilbakeskuende, og flere peker på at i alle fall i yrkessammenheng, har individualiseringen kostet.

Slik kommer vi egentlig ikke, bortsett fra noen få unntak, nærmere en forståelse av det nye samfunnet og de nye dannelsesidealene. På bakgrunn av denne ullenheten mener jeg det er enda mer påkrevd å avdekke dannelsesidealene og normoppfatninger, både i skole- og samfunnsmessig sammenheng. Elevene trenger hjelp til å bli bevisstgjort ikke-uttalte normer og andre forhold som påvirker samfunnsforholdene. Dette kan bli av stor personlig betydning for dem. Å lese skjønnlitteratur kan være en mulig innfallsvinkel. På bakgrunn av disse tankene vil jeg så bredt og åpent som mulig, analysere *Blind*.

Mitt utgangspunkt er at motsetningene står mellom dannelsesidealene basert på allmenntytte, allment aksepterte, kollektive verdier og nye idealer med utgangspunkt i individuell frigjøring, selvrealisering og et verdigrunnlag som er til kontinuerlig vurdering. Disse faller sammen med utfordringene som generelt henger sammen med overgangen mellom et industrisamfunn og dagens samfunn. Resepsjonen i 2005 vier mest oppmerksomhet til bruddet med arbeiderkollektivets verdier, og vi får et godt inntrykk av dette verdigrunnlaget. Noen anmeldere går inn på individuelle utfordringer ved overgangen til det nye samfunnet, noe som gjør det mulig å reflektere over nye dannelsesidealene og hvorfor Geir mislykkes i forhold til disse. Fra 2006 innsnevres perspektivene. Med samfunnsviterne som de førende, gjøres romanen til del av en mer generell og tilbakeskuende samfunnsdebatt om klasser og klasseforskjeller. Slik er det arbeiderklassens tradisjonelle dannelsesidealene og tapet av disse som blir stående i sentrum. Dagens nye dannelsesutfordringer blir ikke tematisert. Dette utdypes nærmere i avslutningskapittelet.

5 *Blind* - en nylesning

I analysedelen har jeg valgt å gå bredt ut og har lagt en tekstorientert tilnærming til grunn slik jeg har omtalt i kapittel 2. Det innebærer at jeg først redegjør nærmere for handlingen i romanen og går så inn i komposisjon, synsvinkel, personkarakteristikk og miljø. Analysen peker i første rekke fram mot det som danner grunnlaget for masteroppgava, nemlig å få en nærmere forståelse av hvordan hovedpersonen og romanen kan forstås i sammenheng med ulike dannelsesidealer. Dette forsøker jeg å belyse underveis og oppsummerer til slutt i dette kapittelet og i avslutningskapittelet.

5.1 Et dominerende klassefokus

Analysen min er utvikla på bakgrunn av den nye forståelsen andregangslesinga av romanen *Blind* gav. I kapittelet om resepsjonen av *Blind* gjør jeg rede for at anmelderne i utgivelsesåret 2005 var opptatt av overraskende mange og ulike sider ved romanen, selv om et felles kjennetegn var at de i hovedsak tok sitt utgangspunkt i det litterære verket. Tilnærmingen til romanen endrer seg tydelig i perioden 2005 – 2010, noe som preget min førstegangslesning av romanen. Romanen blir hovedsakelig oppfattet som en klassereiseroman og gjort til del av en mediedebatt som i økende grad setter lys på klasser og klasseforskjeller. Kjetil Rolness formulerer ganske treffende at det “(..) etterlyste klasseperspektivet fikk en medieølge til svar”. Han skriver at Seljestad med boka *Blind* brakte “Bourdieu og Janteloven opp i en så høy vestlandskfandenivoldsk enhet at ingen merket at resten av boka handler om såret mannlighet og aggressiv seksualitet” (Rolness, 2008). *Blind* befester sin stilling som en klassereiseroman, selv om klassedebatten utvikler seg mot å sette søkelyset på stadig flere deltemaer i tilknytning til classesamfunnet. Eksempler på det siste er den omvendte klassereisen, arbeidsstedet som romankulisse, klassereiser på tvers av nasjoner og kulturer, klassebegrepets fortsatte berettigelse og manglende sosial mobilitet. Forskning viser at klasseforskjellene ikke blir mindre på tross av mangeårige, politiske bestrebelser. De samme tendensene gjør seg, som tidligere nevnt, gjeldende i den offentlige svenske debatten allerede i siste halvdel av 1990-tallet. Den svenske arbeiderlitteraturen tar etter hvert en annen retning enn den norske. Den romantiserer ikke i samme grad fortidas arbeiderlitteratur og omhandler i større grad “vanlige folk” i nåtida (Haugen, 2006; Løvaas, 2011).

Min personlige og mediernes innsnevring mot et “klassefokus” i *Blind* viser at både anmeldelser og annen omtale av romanen står i et slags vekselforhold til en virkelighet utover den litterære. Ideer og tema som omtales, speiler samtidas og mediernes interesse. Det tydelige klassereisefokuset på *Blind* de siste åra, har imidlertid ført til at sentrale deler ved romanen er oversett. Jeg mener også at dette er viktige sider ved romanen som kan fenge og være av betydning for yngre lesergrupper. På den annen side viser de ulike lesemåtene Wolfgang Iser poeng om at enhver lesing er en ny lesing. Andregangslesing av en tekst vil aldri være den samme som første gang en leste teksten, slik det er omtalt i kapittel 2. Både leseren og omgivelsene har forandret seg (Tønnessen & Maagerø, 1999, s. 32). I analysen referer jeg til *Blind* (Seljestad, 2005) med sidehenvisninger og ikke fullstendige referanser.

5.2 Arbeidersønnen som blir professor

En presentasjon av handlingen er i en viss grad også en tolkning av den aktuelle teksten. Tolkningen uttrykkes gjennom det som vektlegges i presentasjonen, framstillingen, ordvalget og selvfølgelig hva en ikke nevner. Jeg presenterer ikke handlingen i den tro at den er en nøytral eller objektiv redegjørelse for innholdet i romanen. Handlingsreferatet er likevel nyttig ved at det trekker fram sentrale personer, steder, hendelser og hendelsesforløp. I praksis gir presentasjonen viktige føringer til analysedelen som følger.

Blind handler om Geir Kinsarvik, en arbeidersønn fra Odda. Han tar doktorgraden og blir juniorprofessor i sosiologi ved Universitetet i Bremen. Karrierestigen er bratt, og på veien lykkes han med å gifte seg med ei jente fra beste vestkant i Oslo. De får en sønn. Den vesle familien lever et etablert og regulert liv med søndagsturer i marka og søndagsmiddager hos hennes foreldre, samt moderne likestillingsidealer som gjør at Geir Kinsarvik må ta ansvar og delta på områder han ikke liker. Både svigerfaren og Geir misliker og trekker seg mer og mer unna det kvinnestyrt familiefellesskapet. Utad ser det meste ut til å lykkes for Geir Kinsarvik, trass i at han i barndommen blir utsatt for en rystende mobbeopplevelse. På en fest blir han kledd naken og tvunget til å forsøke et samleie med klassens minst populære jente, ”Isbryteren”. På alle vis er Geirs oppvekst preget av at han er annerledes. Han er tykkere, står utenfor sosiale fellesskap og opplever forholdet til jevnaldrende som utfordrende. Etter den omtalte mobbeepisoden sverger Geir Kinsarvik hevn og søker tilflukt i trening og bøkens verden.

Heller ikke i foreldrehjemmet finner Geir seg til rette. Han blir på et vis stående mellom mora og faren. Mora støtter sønnens hang til bøker og utdanning, for hun vil selv bort fra Odda og det hun, sett med kvinneblikk, opplever som et diskriminerende fellesskap. Mora ”gifter seg oppover”, ut av Oddas arbeiderfellesskap og etterlater barna hos faren. Faren framstilles som den helstøpte talsmannen for arbeiderfellesskapet, og han representerer mannlig styrke og temperament fra flere generasjoner tilbake. Faren råder sønnen til å forbli innen sin stand, for det er i dette fellesskapet ”lykken” ligger. Faren hevder at en ellers vil drukne i individuelle ambisjoner, og historien viser småkårsfolk at den “er svakast den som står åleine” (s. 48). I romanens univers slår farens spådommer til, for på det personlige planet mislykkes Geir gang på gang. Han har et voldsomt temperament, og han tilegner seg et syn på kroppslig samvær som gjør at han sakte, men sikkert, ødelegger sitt eget liv. Hvor nedturen starter er vanskelig å si, men kanskje da han debuterer seksuelt ved å delta i en massevoldtekt av ei sanseløst berusa jente i Oslo.

Problemene forsterkes når han i fylla voldtar sin egen kone. Seinere blir han utsatt for et uhell som får fatale konsekvenser. Han mister et askebeleg ned fra egen luftealtan. Det treffer en rullestolbruker i første etasje. Geir blir anmeldt, tatt av politiet, ekteskapet ryker, og forholdet til sønnen blir ødelagt etter den episoden. Gutten ender opp med å bli redd for faren, akkurat som ekskona. Geirs personlige nedtur fortsetter med at selv mora tar avstand fra den selvsenterte oppførselen hans. Han avsløres mens han har SM-sex med sin fastbundne stipendiat ved Universitetet i Bremen, og Geir ender på flukt fra politiet. Hans høyeste ønske er å bli utsatt for blind vold. Om det er politiet som fanger han, eller om han begår selvmord, kommer ikke fram i romanen, men romanen beskriver et totalhavari for personen Geir Kinsarvik. Han har opptrådt blindt og mislykkes på mange av livets områder, til tross for at han i yrkessammenheng har lyktes.

Romanen gir noen forklaringer på hvorfor dette skjer, men i stor grad er det rom for tolkning og analyse. Hva er medvirkende til hovedpersonens blindhet? Hvorfor er han underveis i livet ikke i stand til å oppdage fellene, snu om eller tilpasse seg? Han mislykkes med å forsone seg med og holde kontakten med egen fortid, familie, sønn og bekjentskaper. Ligger forklaringa delvis i temperamentet og det voldsomme sinnet han opplever når han blir avvist, eller er det klassereisens utfordringer som gjør Kinsarviks blind? Forstår han ikke hvilke normer som

gjelder i ulike sammenhenger i sitt “nyskapte” liv? Resultatet er i alle fall at han står utenfor alle fellesskap. Geir Kinsarvik baler selv med tanker om dette, og han innser at selv Isbryteren har lykkes bedre enn han selv på det personlige planet. Kan det være som faren hevder, at det å være en del av et kollektiv, et arbeidsfellesskap og gjøre jobben sin der, er det som gjør en til et virkelig menneske? (s. 63). Er et svik overfor kollektivet også et individuelt svik? Dette er noe av det som vil bli trukket inn i analysen.

5.3 En dannelsesprosess i sirkel

Romanen *Blind* inneholder mange strukturerende og bærende element som fungerer som røde tråder gjennom hele teksten. Rolf Gaasland (1999) skriver at komposisjonsanalyse går ut på å dele teksten i ulike sekvenser og så forklare sammenhengen mellom disse. Det er mulig å lete etter spenningskurven og dens klimaks i en tekst. En har i forkant uttalte forventninger til tekstens faser og logikk og leter etter disse trekkene for å finne de som driver handlingen framover (ibid., s. 50-51). En annen tilnærming er ikke å ha forhåndsforventninger til teksten, men fortsatt dele den opp i segmenter med klare avgrensninger til andre deler av teksten. Etter at delene er definert, ser en på forholdet mellom dem. Denne tilnærmingen er mer tekstnær siden den aktuelle teksten legger føringer på analysen mens den foregår (ibid., s. 56-57). Min analyse vil trekke veksler på begge tilnæringsmåtene da jeg synes de utfyller hverandre. Ellers preges analysen av at det er vanskelig å trekke klare grenser mellom analysekategorier som komposisjon, stil, synsvinkel, person- og miljøskildringer m.m.. Romanens fortellergrep bør framstå som et samlet hele.

5.3.1 Sirkelkomposisjon med to spenningstopper

Boka *Blind* starter med det jeg antar er slutten for Geir Kinsarvik. In medias res får vi del i tankene til den panikkslagne hovedpersonen. Han er på flukt fra politiet på grunn av en antatt voldtekt, men kanskje mest på flukt fra seg selv og egen fortid som er i ferd med å innhente han. Inni han foregår en dialog mellom hjernen og hjertet. Begge ber om å dø først. Geir har ikke lyktes med å forene hjerte og hjerne, altså sine følelser og sin fornuft. De står i motsetning til hverandre, selv i det som kan være dødsøyeblikket. Bare en ting har Geir klart for seg. Han vil ikke se sin drapsmann i øynene. Slik avslører han sin feighet. Han prøver selv å forklare dette med at sannsynligheten for å mislykkes er minst ved et nakkeskudd, og å feile i forhold til døden kan han ikke ta sjansen på. Det gjelder særlig når han innser at han egentlig har mislyktes med det meste i livet. Romanen starter med en framstilling av Geir Kinsarviks

totalhavari. Han har sviktet alle, inklusiv seg selv. Tankene hans spriker i ulike retninger, og hans kalkulerende indre blir hans egen fiende. Kinsarvik mangler ryggrad, muligens fordi han ikke har noen normer eller oppfatninger som han kan støtte seg til i dette øyeblikket av redsel. Han mangler kjerne og rotfast identitet.

På historiens kompositoriske plan er innledningsepisoden et dramatisk toppunkt. Å være på flukt fra politiet, samsvarer komposisjonsmessig med et toppunkt på en indre forståelseslinje. De dramatiske hendelsene på det ytre planet forløser ny innsikt på det indre planet. Hovedpersonens refleksjonsnivå er tilsynelatende på sitt høyeste her. Leseren får rullet opp Geirs feiltrinn, normbrudd og mislykka handlinger. Det forsterker leserens inntrykk og opplevelse at hendelsene er et resultat av hovedpersonens vilje. Han har selv planlagt, ønsket og gjennomført å fjerne seg fra de som en gang, på en eller annen måte, var nær han (s.18). Dette introduseres i starten av romanen og er bokas røde tråd. Geir har bevisst forkastet innlærte normer fra oppvekst og barndom, og han har bevisst hevet seg over eller ignorert arbeidsmiljøets sterke normer om å inngå i et fellesskap. Han har også mislyktes med å tilegne seg nyttige nettverk og nettverkskontakter som kunne gitt et "nytt" fellesskap.

Leseren blir også kjent med hovedpersonens raseri: "Geir Kinsarvik kjende det gamle sinnet flerra opp i seg" (s.13). Sinnet har vært drivkrafta i livet hans. Det viser hvor han har hentet energien fra, men avslører samtidig hans holdninger til så vel kvinner som Odda-samfunnet: "Til helvete med alt som heitte kvinnfolk! Han skulle faen meg klara seg sjølv utan både kameratar og kvinnfolk. Han skulle visa dei! Berre vent, så skulle dei sjå!" (s.42). Jeg har i resepsjonskapittelet pekt på at Geirs drivkraft ligger i et slags hat til arbeiderfellesskapet og dets rådende normer. Han går på tvers av sambygdingenes holdninger og oppfatninger i sitt driv etter å komme seg vekk for å lykkes personlig. Å gi noe tilbake til fellesskapet og flertallet er ikke en leveregel etter Geirs hode. Slik sett er normene han opererer med, tidstypiske for et moderne menneske i et postmoderne samfunn. Ulykken er at han gjennom oppveksten hovedsakelig er sosialisert til å ha et ankerfeste i samvær med andre. Når han ikke finner erstatning for dette, verken i ekteskapet, yrkeslivet eller ellers, rakner hele forsvarsverket hans, og han handler ondt eller unndrar seg. Geir Kinsarvik har ikke et nytt repertoar av alternative normer, noe som er med på å forklare hans totalhavari som menneske. På samme vis smuldrer hele drivkrafta hans bort. Han kan ikke gå tilbake og hente drivkraft i hatet til fortida, samtidig som framtidens karrieremål er spolert.

Slik presenterer første kapittel både fakta, hendelser og personlighetstrekk ved hovedpersonen som utdypes utover i boka. Geir tar i innledningen et oppgjør med seg selv og prøver å finne ut hvorfor han på nåtidsplanet fortsatt opplever seg som “den minste i verden”, noe som også er den talende tittelen på det første kapittelet. Han lider under følelsen av underlegenhet, til tross for all ytre suksess. Snakker vi om innlærte holdninger typiske for “lavere samfunnslag” som man vanskelig kan klare å kvitte seg med? Geirs tanker tyder på at denne forklaringa medfører en viss riktighet. I tillegg dukker fortidige hendelser som stadfester nederlag, opp i hovedpersonens minne. Leseren får høre om påtvungent samleieforsøk og hans avvisning av mor, bror, far, sønn, klassekamerater og klassevenninner. Til slutt forteller Geir at han selv har blitt avvist av de samme personene. Geir mener å ha prøvd å nærme seg på nytt, uten å lykkes. Hvorfor har så mye gått galt? Hvem har skylda? For leseren ser det innledningsvis ut som om det er andres skyld. Et eksempel er ekskona, som etter Geirs utsagn, verken unner han en karriere eller å gi en kniv som gave til sønnen sin. Det er gjennomført andres skyld, slik Geir vinkler framstillingen i det første kapittelet. Han opplever at han for det meste har motstandere i prosjekt “livet”.

I avslutningsscena tar Geir et oppgjør med seg selv og konkluderer med at hans individuelle og selvsenterte veivalg har ført galt avsted. Han burde blitt hos Isbryteren og kjempet seg gjennom og tilbake som arbeidsleder for fellesskapet han valgte å forlate, men som han også ble frosset ut av. Når han trenger familie og venner, har isen blitt for tjukk til at det er mulig å bryte seg gjennom til ny kontakt. Dette er eksempler på at Geir Kinsarvik i etterkant framhever hjemmemiljøets normer som de rette. Å følge disse er Isbryterens vei til suksess. Hun har oversett fellesskapets svik, tilpasset seg og forsonet seg med flertallet. Hun bærer navnet sitt med rette.

Leseren opplever en spenningstopp med hovedpersonens dramatiske opplevelser i første kapittel, men i videreføringen i siste kapittel, når romanen sitt høydepunkt.

Sirkelkomposisjonen ender i et klimaks. I noe som kan være hans dødsøyeblikk, er ringen sluttet for Geir Kinsarvik. I fantasien opplever han en slags forsoning med både bestefaren, faren og det han kom fra. Det er kanskje hans siste tanker og drøm. Slutten er åpen. Jeg tolker det som om han mislykkes, også med denne tankemessige forsoninga. Det fremmede fellesskapet, representert av politiet, rekker å hente han i live. Han har ikke noe kontaktnett. I

storbyen mangler han all form for sosialt nettverk. Han når heller ikke fram til bestefaren og faren som han forestiller seg står og venter på han. Avslutningen framhever det ugjenkallelige: ”Herr Kinsarvik, seier ei ugjenkjenneleg stemme, De er henta” (s. 243).

5.3.2 “Flashbacks” og parallellhistorier

Sirkelkomposisjonen rammer inn romanens dramatiske nåtidsplan både i starten og på slutten. Ellers inneholder romanen, som nevnt, en rekke tilbakeblikk og parallellhistorier i form av ukronologiske “flash-backs”. Disse gir episodiske framstillinger av Geirs liv eller livet til sentrale personer i hans nærhet. Virkelighetsplan, tidsplan, synsvinkler, kontraster, parallellhistorier, symboler og motiver veksler og gir bevegelse.

Leseren blir på denne måten kjent med ulike sider ved hovedpersonens liv og utvikling. En ser hvordan Geir opptre, og leseren får godt innblikk i hvilke “leveregler” han følger, og hvilke han overser. Geir Kinsarvik opplever fellesskapet på hjemplassen Odda som hemmende og direkte ødeleggende. I ei mobbescene er Isbryteren og han offer for flertallsviljen, klassekameratene. De destruktive normene i fellesskapet illustreres også når Geir seinere tar del i en massevoldtekt av ei døddrukken jente. Unge Oddagutter på Oslo-tur står bak udåden. Jeg får inntrykk av at begge hendelsene er av stor betydning for hvordan hovedpersonen utvikler seg som individ, og for hvilke valg han tar seinere i livet. Kanskje opplever han “alt som lov” utenfor et normregulerende lokalmiljø? En annen mulighet er at Geir er for feig til å gå på tvers av fellesskapet når han selv er deltaker? En vei ut av uføret er å velge avstand og unndragelse. Andre tilbakeblikk dreier seg om at Geir husker at han nesten druknet, fikk ny sykkel eller gjorde det godt på skolen. Tilbakeblikkene kan ha form av sakprosaaktige framstillinger av at Statens lånekasse ble etablert, eller fra industriproduksjonen i Odda. Hendelser og gjenstander på nåtidsplanet fungerer som minneutløsere, og slik flettes nåtids- og fortidsplanet sammen. Triggerne kan være kaffelukt eller gleden over ny sykkel, altså noe som etablerer koblinger mellom nåtid og fortid.

Tilbakeblikkene får karakter av korte avbrudd i handlingen der scener fra fortida dumper inn, ikke ulikt “flashbacks” slik vi kjenner dem fra filmens verden. I sin omtale av fortellerkunst skriver Langeland at forhistorien til en person kan utløse en uventa reaksjon, men også forklare en reaksjon (Langeland, 2011, s. 43-44). Disse teoretiske betraktningene kan anvendes på Geir Kinsarvik. Forhistorien til Geir presenterer innlærte normer og

handlingsmønstre. Et eksempel på dette er Geirs skuffelse over at sønnen er svak og redd. I sønnen ser han konas redsel og noe han stempler som svakhet (s.13). Geir er sosialisert inn i normer i et miljø som ikke verdsetter kvinnelige verdier og tradisjonelle svakhetstrekk. I noen av episodene kan vi øyne små hint eller frampek. Et eksempel er beretningen om det illsinte barnet, Geir, som i etterkant bedyrer at han ikke husker noe (s.99 og s.170). Seinere blir Geir delaktig i langt alvorligere hendelser som han også fraskriver seg ansvaret for, fordi han ikke husker. Dette gjelder for eksempel samleiescena, voldtekten av egen kone på bryllupsreisen og reaksjonen hans da kona velger å gå fra han. Er dette ansvarsfraskrivelse, eller er det faktisk slik at hovedpersonen blir blindet i enkelte situasjoner? Leseren får aldri noe klart svar. Dreier det seg om blindhet, så lider mannen av en slags psykologisk eller fysisk brist som gjør at han kanskje må unnskyldes eller karakteriseres som utilregnelig. I en slik sammenheng får de ulike “flashbacks-ene” en skremmende og truende karakter. De kan videre indikere en livsvarig brist i hovedpersonens psyke, noe som vedvarer romanen igjennom.

Et annet poeng er at blindheten er noe far (s. 59) og sønn ser ut til å ha felles, men den knyttes også til andre i slekta. I scena på Kirkevollen da Sterke-Nils, oldefaren, forløfter seg, antydes det at han gjennomfører kjempeløftet i et såkalt blindt øyeblikk. I alle fall er han i etterkant ikke i stand til verken å huske eller sette ord på dåden (s. 57). Noe uoppklart knyttes til hendelser fra tre generasjoners historie. Dreier det seg om noe arvelig på mannsida i familien? Dette kan minne om “bløderhistorien” fra den mannlige delen av de europeiske adels- og kongsslektene. De bærer med seg et usynlig handikap som plutselig utløses og ødelegger livet. I romanen tyder det på at kjeden blir brutt med Geirs sønn. Gutten blir i stor grad utsatt for andre og mer feminiserte normer, og sønnen framstilles som engstelig og svak. Det er grunn til å tro at denne mannlige “genfeilen” i arbeidermiljøet, sosialiseres bort. Slik blir sirkelen brutt, mens romanen som helhet ender som en sluttet sirkel. Blindheten er et gjennomgående, strukturerende prinsipp. Den skaper spenning i hele romanen, for leseren kan undre seg over hva Geir kan utsette andre for i sine svarte og blinde øyeblikk.

Romanen formidler historien om hovedpersonen, men har også andre, korte handlingsforløp. Noen opptrer nærmest som frittstående historier. Det gjelder for eksempel den omtalte episoden på Kirkevollen som understreker arbeiderfelleskapets beundring for fysisk styrke, og som samtidig viser hvilke holdninger og normer som gir status i arbeidermiljøet. Geir

prøver å forholde seg til denne forventningen ved å kaste seg inn i hard fysisk trening, men effekten av den nyvunne, fysiske styrken blir ikke positiv for han. Også her kommer han til kort. Boka kjennetegnes av flere slike historier som gir innblikk i arbeidernes miljø, men som i tillegg utvider vår forståelse av Geir Kinsarvik. Å mislykkes i sine svar på opplevde normforventninger, er ikke Geirs sterke side. Han reagerer med både å trekke seg vekk, slå tilbake, handle ondt mot både seg selv og andre, eller kanskje dra ned “glemselens slør”.

De mange tilbakeblikkene og historiene driver fortellingen framover. Episoden som skiller seg mest ut og utgjør et slags klimaks blant delhistoriene, er scena der Geir blir fortalt om voldtekten han gjennomfører mot kona på bryllupsreisen. Med oppgjøret som resulterer i at han mister kona, snur historien på et indre plan, i negativ retning for Geir. På det ytre planet er dette eneste gangen Geir tyr til selvskading. Episoden er et avgjørende vendepunkt i romanen. Fra da av foretar Geir gjennomført feil valg som bidrar til å isolere han og støte andre bort. Han velger en karriere i Tyskland framfor samvær med sin sønn, han utnytter andre seksuelt, han posisjonerer seg kynisk og strategisk i forhold til andre akademikere, og han velger bort de som sier han imot. Eksempler på det siste er mora og en “karrierevenn” fra studietida. De ulike episodene utgjør dramatiske punkter på romanens spenningskurve. De holder romanen sammen som en helhet, selv om de mange hendelsene kan true med å dele romanen opp i frittstående, små historier. Gaasland betegner dem som bokas handlingsplot (Gaasland, 1999, s.56) De forteller at Geir på et ytre plan lykkes og får et “nytt” liv. Leseren kan samtidig oppleve en negativ utvikling i Geirs indre. Gaasland betegner et slik fenomen som en romans karakterplot (ibid., s. 56). En kan se dette som et resultat av en prosess som skildrer normbrudd, neglisjering av normer og kanskje normforvirring i Geirs indre. Historiene kommer litt hulter til bulter og med ulike fortellersynsvinkler.

Delhistoriene opptrer også som paralleller. Geirs og moras livsløp medfører at begge forlater sine barn, noe jeg har nevnt. På samme vis er Isbryterens historie en parallell, men også en kontrast til Geir sin. I tenåra er de involvert i det fornedrende forsøket på samleie som kameratflokket presser dem til. Etter noen utagerende år foretar Isbryteren en positiv livsendring. Hun tilpasser seg miljøet og blir ifølge Geirs oppsummering i sluttscena, den av de to som velger riktig ved å følge tradisjonelle forventninger. Geirs nyvunne innsikt slik den presenteres på slutten, bygger på tradisjonen om at en skomaker skal bli ved sin lest.

Svigerfaren inngår også i en historie som løper parallelt med Geir sin. Han føler seg heller ikke vel i det feminiserte, borgerlige hjemmet med den snakkesalige og dominerende kona. Svigerfaren foretar en udramatisk tilbaketrekking til et kjellerrom der han nyter roen og sine hobbyer (s.122). Slik skaper han seg et noenlunde lykkelig liv, selv om omstendighetene og opplevelsen av lykke ikke er optimal. Svigerfarens framgangsmåte står i kontrast til Geirs “å brenne alle bruer-taktikk”. Å opprettholde en form for kontakt med andre, framstilles som en redningspakke for bipersonene.

5.3.3 Verdivendinger

Et annet trekk ved romanen er dens verdivendinger. En verdivending er en hendelse som fører til en forandring, og den kan være og oppleves som enten positiv eller negativ (Langeland, 2011, s. 13). Hovedpersonen i *Blind* opplever flere hendelser med påfølgende forandringer. Forandringene fører ofte til negative opplevelser hos hovedpersonen. De negative får størst fokus. Eksempler på disse er barndommens raserianfall, den påtvungne voldtekten i ungdommen, altanepisoden og når Geir får besøk av kona i fengsel. Noen av disse hendelsene kunne ført til positive forandringer, men hovedpersonen gjør valg som fører livet hans i negativ retning. I tillegg opplever han selv situasjonene som negative (s. 127-128 og s. 170). Dette taper han i lengden så mye på at det ikke er noen vei tilbake. Disse episodene viser hovedpersonens personlige utvikling og opplevelse av eget liv. Forandringer i hovedpersonens liv kunne medført positive verdivendinger for han. Jeg tenker for eksempel på at han får en kone som han elsker, gjør akademisk karriere og får en velskapt sønn som betyr noe for han. Disse positive opplevelsene i Geirs liv, blir lite fokusert i romanen. Et unntak er gleden Geir føler, både karrieremessig og mer personlig, ved å komme seg til Bremen (s. 196-197). Denne episoden viser et slags mønster i reaksjonene hans. Å lykkes som yrkesutøver og komme seg unna vanskelige, kjente forhold, gleder Geir mest. At dette er en flukt fra forventninger, innser han ikke. I romanen vendes hans positive opplevelser til noe negativt. Romanen preges av en negativ tendens. At de positive episodene og stemningene får mindre oppmerksomhet, innebærer ikke at de er uten betydning. De viser at Geir ikke klarer å utnytte positive verdivendinger til en kraft i livet sitt. Han makter ikke omskape egen suksess til energi. Det er sinnet og hevntankene som driver han framover.

Geirs mor er en kontrast og et eksempel på en person som kan snu hendelser til positive verdivendinger i livet sitt. Når hun opplever vaskejobben og hjemmemiljøet som negativt, er

også hennes reaksjon å komme seg unna. Slik sett har mor og sønn samme reaksjon. I motsetning til Geir, klarer mora å ta med seg positive verdier fra Odda-miljøet, selv om hun gifter seg opp og bort fra både Odda og barna sine. Hun ser ikke alt i et svart-hvitt-perspektiv. Hun ser nyanser og oppdager gode og bløthjerta mennesker blant dem andre ser som hardbarka arbeidere. Mora peker på at Geir brenner alle bruer, og at det i seg selv ikke gir lykke, så lenge en blir stående utenfor alle fellesskap. Mora planlegger også å endre livet sitt. Hun vil bort fra både miljøet og det ulykkelige ekteskapet. Hennes villedede handlinger ender positivt. Hun vinner et bedre liv. Mors tale har som budskap at en skal være fornøyd med det en oppnår. Geirs handlinger derimot gir negativt resultat, både for han og andre. Mora sier årsaken er at han ikke er fornøyd med noe (s. 233). Geir er blind for konsekvensene av sine valg. Dette er en indirekte måte å presentere hvordan tradisjonelle normbrudd kan oppleves ulikt og få positive eller negative utfall for ulike individer. Dannelse avhenger av individuell oppførsel og opplevelse av valgsituasjoner.

5.3.4 Fars tale og arbeiderdannelse

Kapittelet "Fars tale" er et tydelig brudd. Det inneholder en stilisert framføring av de grunnleggende verdiene i arbeidersamfunnet Odda. Talen får ekstra tyngde i romanen ved at den gir tittel til og plasseres som det andre kapittelet etter innledningen. Farens tale uttrykker ideologiske synspunkter i sterk kontrast til hovedpersonens verdisystem og oppfatning. Den viser romanens underliggende og dyptgående konflikt. Her omtales arbeidernes dannelsesidealer som går på tvers av Geir Kinsarvik sine, og vi får inntrykk av dette ikke bare dreier seg om personlige motsetninger mellom far og sønn. Dette er en konflikt som går dypere og avslører et samfunnsnivå med to ulike sett av dannelsesidealer. Her fungerer faren mer som en talerørkarakter på vegne av ideologiske strømninger, enn en vanlig arbeider. Talen gir innføring i arbeidernes ideologiske fundament. Den gir historisk bakgrunnsstoff for farens sosialisering og innsikt i hans verdisyn og prioriteringer. Faren oppfyller kravene i arbeiderfellesskapet og framstår som en personifisering av en bærende ide i romanen.

Talen viser hvordan det sosiale fellesskapet i Odda har gitt faren positive opplevelser. Han føler seg sterk gjennom fellesskapet, og han har aldri kommet i konflikt med flertallet. En liten pris betaler han riktignok. Vi får et hint om at mannen ikke tør å vedgå seg sin naturlige tenor. Han må stå bak blant de mandige basstemmene i koret. Han er engstelig for å bli satt i en lite mandig bås med korets syngende, feminine "Italiener". Den mannlige fasaden må ikke

slå sprekker for far Kinsarvik. Gjennom hele romanen holder faren fast ved dette. De grunnleggende verdiene som i sin helhet blir presentert i fars tale, blir en hovedreferanse for Geir. Den forrykker hans indre balanse og trekker opp hovedkonflikten i han. Verdiene talen bygger på, er en sterk kontrast til Geirs individuelle ambisjoner og ville blitt en brems for han. Den stiliserte framstillingen av faren og arbeidermiljøet sees også andre plasser i *Blind*.

Kontraster er et gjennomgående trekk. Et eksempel er beskrivelsen av faren og sønnen på det individuelle planet. Kontraster på et sosialt plan kommer fram i beskrivelsen av arbeiderfellesskapet med røtter i Odda, et borgerlig fellesskap i svigerfamilien og et manglende fellesskap i det akademiske miljøet. Arbeidermiljøet i romanen har klare fellestrekk med det historiske miljøet fra Odda. Seljestad vokste opp der og har i etterkant av bokutgivelsen deltatt i debatter både om bokas miljøskildringer og egen oppvekst. I “Fars tale” i *Blind* sies det slik:

Det er ikkje Janteloven. Det er Odda-loven. Det er sjølve livets lov for folk som oss. Du skal ikkje tru at du e noe. Du skal ikkje tru at du e bedre enn oss. Det er slik det er. Det er slik vi overlever Det er slik vi tenker for å holda ut. Og så støttar vi oss på dei andre som er like som oss. Som tenker på akkurat same måten. Som står på same plassen i hierarkiet. Og som slit med dei same problema. Eg veit at du er ung. Eg veit at du vil opp og fram. Men eg e stygt redd for at du kan komma til å skada deg stygt i denne drifta di (Seljestad, 2005, s. 43).

Fiendene er de som bryter de sluttede rekkene og ikke vet hvor de hører til (s. 63). Slik refererer Geir Kinsarvik fars tale. Utbryterne er evig fortapt på grunn av egne ambisjoner. De forkaster idealet: “Å være blant likesinna er å vera sann, er å vera menneske” (s. 63). Utenfor taper en noe uerstattelig, og skjebnen farer hardt med de som bryter med normene. Gjennom talen forutsier faren Geirs liv og skjebne. Faren mener kunnskap må erverves i praktisk arbeid. Det verste er å svikte sin klasse for individuell gevinst, en blir bare en “etterplaprer av middelklasseideologi” som skoleflink. “Satans lånekaske” som faren betegner den i romanen (s. 65), ble i sin tid ikke ønsket velkommen av alle grupperinger i Norge. Faren mener sønnen bruker skoleprestasjonene sine for å vise seg fram, et svik mot arbeidernes normer. Skolens normer er middelklassenormer, middelklasseverdier og formidler også et middelklassens kunnskapssyn, slik faren ser det. Skolen har feil verdier, og lærerne blir beskyldt for å bruke opp merverdi skapt av arbeiderne. Arbeiderne bygger samfunnet og fortjener gevinsten (s. 65 - 68). De klare kontrastene og sammenlikningene formidler verkets samfunnssyn. Åsfrid

Svensen karakteriserer denne typen presentasjoner som indirekte virkelighetsreferanser som hever seg over enkeltscener og generelt utgjør en helhet i litterære verk (Svensen, 1985, s. 51).

5.4 Ulike virkelighetsforståelser

Leseren ser og opplever gjennom flere aktører i romanen. Den interne synsvinkelen kombineres med ekstern synsvinkel, og synsvinkelbruken skifter. Vi ser Geirs handlinger med for eksempel både konas og sønnens redde øyne og får innsikt i opplevelsen av mannens væremåte og handlinger. Konas skildring av voldtekten, samt beskrivelsen av redselen den påfører henne, er eksempler på dette. Under voldtekten på bryllupsreisen tenker hun: ”Ei stakkars framand kvinne som blei valdtatt av ein framand mann i eit framand land (...). Slikt skjer ikkje meg” (s. 158). Leseren fatter at opplevelsen er for grufull til at Amalie klarer å ta virkeligheten inn over seg. Denne scena viser hvilke forferdelige handlinger Geir Kinsarvik kan foreta seg. Slik får leseren indirekte med seg trekk ved hans karakter og identitet. Grepet med skiftende synsvinkel utdyper og tydeliggjør hovedpersonens begrensede selvinnsett. Hans virkelighetsforståelse er svært subjektiv og på siden av gjengse oppfatninger. Individualiteten er grenseløs og normløs. Han mangler etiske leveregler og forutsetter at postmoderne frihet gjør alt salg- og kjøpbart. Dette kommer blant annet fram i Geirs besøk i et horehus der han kjøper sex av ei som kan være stipendiaten hans (s.215).

Skiftende synsvinkler og bipersoner gir oss nyanser i oppfatningen av hovedpersonen, samt ulike vinklinger på hendelser og miljø. En konsekvens er at leseren mister tilliten til hovedpersonens framstillinger og oppfatninger. Geir mangler sosiale antenner og har et avvikende syn. Miljøet er ikke så ensidig negativt. Nyansene er det andre enn Geir som peker på. Ulike synsvinkler utvider perspektivene på det borgerlige miljøet til Geirs kone, Amalie. Geir understreker det overfladiske og feminiserte (s. 121-125). Ensidig positivt er miljøet heller ikke fra konas synsvinkel. For mye vekt legges på å holde fasaden og fortie. Amalie forteller ikke foreldrene eller andre om Geirs voldelige adferd (s. 167). Svigerfaren uttrykker ikke sin mistriivsel.

Når Geirs mor “ser”, får vi en forståelse av at Odda-miljøet kan skildres på andre måter enn via “motpolene” far og sønn. Mora trekker blant annet fram arbeideren “Sørendingen”. Han er et snilt menneske som vederlagsfritt gir bort bilbanen sin til Geir. Å ta imot uten å gi noe

tilbake, strider mot dominerende stolthetsidealer i miljøet. Mora overser dette fordi hun tenker på sønnen. Faren har en grunnleggende skepsis til slike motiver og tror Sørendingen regner med motytelser fra kona. Moras synsvinkel gir innblikk i forhold mellom arbeiderne som verken mannen eller sønnen ser. Et annet eksempel er hvordan den lyrikkglade “Fjordingen” reagerer med oppkast på “Jegerens” råskap (s. 103-105). Arbeiderne er ulike individer med forskjellige preferanser. Med et sterkt konformitetspress innad i miljøet blir dette lett oversett. En slik norm fungerer også splittende i fellesskapet. Mora formidler også negative trekk ved miljøet. Vi får vite at hun ser de kvinnediskriminerende trekkene, biter tennene sammen og arbeider seg bort fra det hemmende.

For det meste ligger synsvinkelen hos Geir Kinsarvik. Vi blir kjent med tankene og opplevelsene hans. Vi deltar i hvordan han systematisk argumenterer i sitt indre for at han har rett. Leseren oppdager Geirs manglende selvinnsett. Han legger for eksempel skylda på andre og ser ikke egne feilvalg. Episoden etter samleieforsøket med Isbryteren dokumenterer dette: ”Men han hadde ikkje noe å snakka med henne om. Han hadde fått nok av folk som var redde, feite og svake. Han ville ikkje ha meir med dei å gjera” (s. 41). Sannheten er at han er den reddeste av de to og rømmer unna, men begrunner handlinga si med påståtte mangler hos andre. Han er sta med en vilje som grenser til det ekstreme. “Han skulle faen meg klara seg sjølv utan både kamerater og kvinnfolk. Han skulle visa dei! Berre vent, så skulle dei få sjå!” Den eksterne synsvinkelen gir leseren et annet inntrykk av episoden, og jentas posisjon og situasjon får oppmerksomhet: ”Ho stod der framleis, heilt øvst på stupet” (s. 42). Dette gir et bilde av forholdet mellom Geir og jenta. Bildet av jenta ytterst på stupet blir seinere supplert med opplysninger om at hun i flere år lever et utagerende liv som nesten knekker henne. Hun sliter med å velge normer og finne “sin vei”.

5.5 Den komplekse konteksten

Det er unaturlig å trekke entydige skiller mellom person- og miljøskildringene. Vi får nyttig innsikt i enkeltpersoner via miljøskildringer og omvendt. I det følgende strukturerer jeg framstillingen med utgangspunkt i de mest sentrale personene. På den annen side vil de ulike miljøene i større grad være utgangspunkt når jeg oppsummerer og drøfter forholdet mellom de ulike dannelsesidealene i romanen. Disse knyttes til ulike tidsepoker, ulike klasser, samfunnslag og miljøer. Til sammen utgjør dette en kompleks kontekst.

5.5.1 Miljøer i kontrast

Romanen stiller ulike miljøer opp mot hverandre. Miljøene og normene de representerer, er av stor betydning for mitt fokus på dannelsesidealer i farens tale er hovedpersonens referanse i møte med både svigerfamiliens borgerlige miljø og miljøet han møter innen academia. De nye miljøene representerer ikke kvaliteter eller verdier som erstatter det tapet Geir opplever etter å ha tatt et oppgjør med idealene i oppvekstmiljøet. Livet hans blir uten referanser, han får ikke noe nytt fotfeste og går til grunne. Et sentralt spørsmål blir etter hvert om dette er en utfordring som hovedpersonen har til felles med romanens norm? Er det slik at heller ikke romanen formidler en innsikt og et verdigrunnlag som kan fungere i dagens samfunn utenfor et arbeiderkollektiv bygd på tradisjonelle verdier? Har de mange valgbare normene og idealene i det postmoderne samfunnet blitt for mye, både for Geir Kinsarvik, romanen og kanskje forfatteren? Jeg kommer tilbake til dette i oppsummeringa av kapittelet og i avslutningskapittelet.

Farens verdigrunnlag meisles tydelig ut og får stor plass. Alternativet i det borgerlige miljøet til svigerfamilien blir ullent og lite troverdig. Et visst samhold innenfor kjernefamilien handler om søndagsmiddager og noe samvær mellom foreldre og barn/barnebarn. Svigerforeldrene tar hånd om og beskytter sine nærmeste, men mye dreier seg om å holde en fasade. Fortroligheten og samholdet er overfladisk og preget av lite åpenhet.

Det akademiske miljøet får nærmest konturer av en postmoderne skrekkvisjon. Alt er individbasert. Alle jobber for seg selv. Miljøet er nærmest blottet for samarbeid og fellesskap. Samhandling forekommer bare av taktiske årsaker. Geir er bevisst på hvor han ønsker å arbeide ut fra karrierehensyn. Medmenneskelig omtanke er vanskelig å spore. Geir Kinsarvik utnytter stipendiaten sin, Lena, seksuelt, men også hennes kynisme kommer for en dag. Hun vil bruke forbindelsen til å fremme egen karriere og få bopel i et EU-land. Det er Geir som etterhvert misliker tanken på å dele Lena med andre. Geir kan til en viss grense kjøpe seg identitet og fellesskap, men en gryende sjalusi avslører han at ikke behersker dette.

Med arbeidermiljøet som hovedreferanse blir miljøbeskrivelsene preget av kontraster og konflikt. Langeland omtaler konfliktenes betydning for å drive en fortelling framover (Langeland, 2011, s. 75), et tydelig trekk ved *Blind*. I romanen blir kontrastene i arbeiderklasse miljøet, det borgerlige og det akademiske miljøet asymmetriske. I *Blind* er det

ikke gitt plass til verdisett verken i det borgerlige eller akademiske miljøet som kan erstatte de hovedpersonen kjenner fra oppveksten. Gjennom skildringene av de sentrale personene, får vi utdypet særtrekkene ved de ulike miljøene.

5.5.2 *Geir Kinsarviks skvis*

På det ytre planet går Geir Kinsarvik gjennom store forandringer og voldsomme opplevelser, men han gjennomlever også omfattende indre omveltninger. På slutten forstår vi at han har nådd større selvinnsikt. Han trenger kontakt med sine nærmeste. Han har prøvd ut fra sine forutsetninger, men mislyktes. Dette har tatt fra han framtidshåpet. Han finner forklaringa i fortida:

Det han trudde inneheldt håp og framtid, hadde blitt fylt med smerte og hjelpelaus fortid. Uansett kor han sprella, og meinte det godt, tulla han seg, og dei andre, lenger og lenger inn i fortidas giftige eddekoppsspinn, til dei alle hang der og dingla, lenger frå kvarandre enn noensinne (Seljestad, 2005, s. 12).

Sitatet viser Geirs nyvunne innsikt, men den må karakteriseres som begrenset. Han peker som oftest på forhold utenfor seg selv når han forklarer hvorfor han velger feil og mislykkes. Han skylder på de rundt seg eller på fortida. Som sagt, er det flere eksempler på at Geir gir andre skylda for sine problemer. Jeg har nevnt opplevelser i oppveksten med negativ innvirkning. Tvangen og ufriheten i arbeiderkollektivet er en del av dette. Episoden med Isbryteren synliggjør flertallet i kameratflokkens sin makt mot en av "outsiderne" i fellesskapet. Geir nevner stadig at dette har preget han. Han blir stemplet og satt utenfor. Dette gjentar seg gjennom livet og ødelegger for han. Liknende tanker dukker opp når han kjemper sin ensomme kamp i Tyskland. Konklusjonen er klar: "At han var like forbanna ulykkeleg som han hadde vore den dagen dei hadde kledd han naken og vist fram den vesle kvite guttepike hans til jentene i klassa" (s.16). Han opplever seg som underlegen i forhold til jenter. Hver dag siden har han skammet seg over "å ha verdens minste" og "å være verdens minste" (s. 16-17). Fellesskapet planter både redsel og liten selvfølelse i Geir, og disse negative følelsene dukker opp når han må foreta valg.

I romanen legges det også vekt på at Geir har en problematisk psyke, avvikende reaksjonsmønster og en blindhet som fjerner episoder og hendelser fra minnet hans. Dette er han selv delvis bevisst. Han innser at han fra barndommen av har hatt et sinne som har vært

vanskelig å kontrollere. Dette er vanskelig å forstå seg på, noe han egentlig ikke får tak i (s. 170). På den annen side får det liten betydning når han overfor seg selv og andre skal forklare problemene han forårsaker og havner opp i, men fortelleren gir innblikk i hendelser der dette står sentralt. Hovedpersonen har klart for seg at han er del av et nytt samfunn der han ikke har nytte av tidligere verdier og tenkemåter. Han slår fast at han lever i “individets tidsalder, i individualiseringas og globaliseringas tidsalder” (s. 107-108). Geir viser at han på teoriplanet har innsikt i særtrekk ved det nye. Han vet om sine valgmuligheter. Også i denne forbindelsen kan innsikten oppfattes som begrenset. Om det dreier seg om begrenset teoretisk innsikt eller manglende forståelse av konsekvensene eller evne til å leve med dem, er vanskelig å vite. Samtidig kan det tolkes som ironi at Geir Kinsarvik, samfunnsviter i livsløpsforskning, ikke har personlig innsikt.

Følelsen av å bli satt utenfor og at andre ikke vil han godt, dukker også opp i møte med svigerfamilien og i forholdet til kona. Kona får skylda for at sønnen er redd han, og Geir mener hun prøver å hindre karrieren hans. At hun er redd han og raseriutbruddene hans, legger han ingen vekt på. Hans oppfatning er at kona ikke unner han noe (s. 13). Et annet eksempel er da han forsøker å gjenoppta kontakten med sønnen. Han brenner etter å se sønnen om å bli hos han, men i stedet blir han en passiv tilskuer til sønnens flukt tilbake til besteforeldrene: ”Han kjende graset gli under seg, kjende kvalmen i magen, kjende orda som gjekk feil i halsen” (s. 13). Den hvite villaen, graset i hagen på Vinderen og selv hageportens klikk vekker minner om nederlag i Geir (s.14). Ved synet av det borgerlige villamiljøet gir kroppen uttrykk for emosjonelle sannheter som han ikke klarer å formidle verbalt. Ellers bruker Geir ofte ordene til å dekke over vanskelige sannheter i livet. Dette gjelder eksempelvis forklaringen på kona Amalies endra oppførsel etter voldtekten, hvorfor hun ikke flytter med til Tyskland og Geirs beskrivelse av forsøket på gjenforening med broren. Hans vanlige taleførhet framheves flere ganger (s.171, 231 og 241).

En reaksjon på den uretten Geir føler, er hevn. Det viser seg tydelig etter voldsepisoden i oppveksten. Fysisk hardtrenoing og leksepugg skal realisere planen om å bli direktør på Smelteverket for å hevne og hindre medelever i å få jobb. På skolen avviser han både de som har vært tidligere venner og Isbryteren. Geir fjerner seg fra alt og alle: ”Også dei som stod midt inni flokken var åleine” (s. 42). Drivkrafta er å vise dem. Geirs hovedforklaring på sin ulykkelige situasjon søker han utenfor seg selv, men et viktig spørsmål er om det er

tilstrekkelig. Gjennom sin framstilling peker Geir på utfordringene ved å skille seg ut, være annerledes enn flertallet i miljøet. Samtidig er Geir veldig selvsentrert. Han klarer ikke å sette seg inn i hvordan han virker på andre, eller at andre kan betrakte verden på andre måter enn han gjør. Er dette bakgrunnen for problemene hans med å foreta valg, og hans tendens til å vike unna valg og samvær som krever personlig engasjement? Han virker som en person som liker seg best på siden av alle fellesskap som kan legge føringer på oppførselen hans.

I tillegg kommer hovedpersonens blindhet, at han ikke er i stand til å se eller huske det som skjer. Han vil heller ikke høre, noe som tydeliggjøres under fars tale da han, ifølge romanen, mister høyre øre under bordet. Det venstre henger så vidt fast, mens Geirs tanker kretser om fargen på stoltrekket (s. 79 og 80). Ungguttene er ikke lydhør. Blindheten beskrives tydelig i scena med Isbryteren. Geir klarer ikke å åpne øynene, bare en liten sprekke på det ene øyet. Slik får han bokstavelig talt innsnevra syn og opptrer som forblindet. I tillegg mister han fargene og alt blir grått, noe som kan henspille på at evnen til å se nyanser er redusert. Han ønsker å dø. I denne episoden er ulykken påført han utenfra og ikke selvforskyldt. Geirs tid som hundre prosent seende er over. Øynene viser det: "Frå no av er dei grå, smale, med tunge augnelokk." Dette henger sammen med en mer omfattende endring: "Han har fått frost i seg" (s. 25). Etter dette får vi også høre om stadig tilbakevendende kvalmefølelse. Han blir undersøkt for anfalla på sykehus. Legene klarer ikke å påvise noe galt, men antyder at det kan være noe genetisk. Blindheten eller de svarte øyeblikkene følger han gjennom livet. Han opplever det samme da han blir tatt på fersk gjerning mens han har sex med stipendiaten sin på kontoret i Tyskland.

Da kona sier at hun vil forlate han, får Geir nok et svart øyeblikk. Han griner, slår og tisser seg ut, alt uten tilsynelatende å huske noe etterpå. Geir opplever dette som å være innesperret i sitt eget sinn. Han straffer seg selv ved å utøve vold mot egen kropp (s. 178). Mye tyder på at Geir mister kontrollen uten å være klar over hva som skjer, men en viss tvil sniker seg inn om hvor fullstendig hukommelsestapet er. Dreier det seg om et avvik han også ønsker å skjule overfor seg selv? Andre hendelser kan tyde på dette. Som student deltar han i en massevoldtekt. I øyeblikket forstår han forbrytelsens karakter. "Han visste at han var i ferd med å kryssa ei grensa. At dei var på veg til å gjera eit lovbrøt mot ei forsvarslaus kvinne (...)" (s.192). I ettertid forstår han det knapt: "Ho hadde ikkje ledd av han. Ho hadde ikkje nekta han" (s. 195)."Og ho hadde likt det. Det var han sikker på" (s. 196). Sitatene gir leseren

holdepunkter for både selvinnsikt og manglende sådan, men de fleste voldtektsutøvere er ofte flinke til å bortforklare og finne unnskyldninger. Mens Geir er i Tyskland, havner han på horehus og viser at han nok en gang, uten noen form for blindhet, kan opptre både impulsivt, irrasjonelt og uønsket (s. 216 -217).

Den mest dramatiske og betydningsfulle hendelsen i Geirs voksne liv der blindheten blir avgjørende, er knyttet til voldtekten av kona Amalie på bryllupsreisen. Det er Amalie som innvier han i denne i etterkant. Den er fremdeles et svart hull for Geir. Han kan imidlertid redegjøre for følelsene han har i forkant. Han er sjalu på et ufødt barn og føler seg nok en gang tilsidesatt (s. 155). Slik kan det kanskje oppfattes som at opplevelser fra barndommen igjen spiller inn på en svært negativ måte. Videre er det et spørsmål om hvor “blind” Geir er i gjerningsøyeblikket, siden han kan fortelle så mye om sine følelser rundt udåden. Fortelleren framstår ikke som pålitelig. Geir er full, og Amalie ser bare det svarte i øynene hans, men han har ganske klare tanker om bakgrunnen for det som skjer. På den annen side er voldtekten brutal, og hans umiddelbare reaksjon etterpå er å sovne og sove som et barn (s. 165). Hvordan er det mulig hvis han er bevisst? Morgenen etter er han tydeligvis intetanende, men spør ut kona når han oppdager at hun fullstendig har endra adferd. Tvilen kan igjen melde seg hos leseren når Geir gir seg påfallende raskt, selv om kona er knust og oppfører seg ugjenkjennelig. Han er påfallende opptatt av å få en start på dagen. Kona opplever han som sinnssyk og tenker han er to personer i en kropp (s.169). Disse episodene viser at blindheten, hukommelsestapene og sviktende hørsel kan oppfattes som både viljestyrte, uønsket og både innenfor og utenfor Geirs fatteevne.

Det seksuelle er et annet gjennomgangstema i romanen. For Geir sin del er det flere eksempler på at sex kobles til vold. Dette forklares delvis med en form for blindhet. Samtidig framstilles mannlig seksuell vold og undertrykking som del av en tradisjon i arbeidermiljøene. Det blir Geirs og farens bane. Mennene bruker sex til å undertrykke, men er også undertrykte slaver av seksuelle behov. Det er i seksuelle sammenhenger at Geir lar seg rive med og handler ondt. Da kan han også opptre uvanlig impulsivt, eksempelvis da han under karnevalet følger etter den gamle mannen og ender på horehus. I teorier om arketyperne omtales at enkelte motiv tiltrekker seg vår oppmerksomhet og setter i gang en indre gjenkjennelse. Denne aktiviserer psykiske prosesser som utløser en synlig reaksjon eller handling. Disse ytre reaksjonene eller handlingene virker uhensiktsmessige og “speiler” til en viss grad en persons

psyke (Nilsen, 1994, s. 125-127). Geirs forhold til sex, hans opplevelse av “de svarte øyeblikkene” og kroppslige reaksjoner som kvalme, kan oppfattes på denne måten. Det samme gjelder hans infantile reaksjonsmønstre i visse sammenhenger, og hvordan ulike sanseinntrykk “minner han om” opplevelser av både positiv og negativ art. De psykiske prosessene som igangsettes i Kinsarviks hode, resulterer i reaksjoner eller handlinger som strider imot både fornuft og planlagt handling. De er med i romanen for å vise skjulte personlighetstrekk i og ved Geir Kinsarvik. Han “fanges” av disse når ulike krav og normer kolliderer i hans indre. Ellers er Geir en mann som både verdsetter og følger sine reflekterte tanker. Han mener selv at han godt kan klare seg alene, men så overmannes han av ensomhetsfølelse og fortvilelse i Bremen (s. 236). Hans utvikling som et sosialt vesen stopper opp etter mobbeepisoden med Isbryteren. Fellesskap oppleves skremmende. Kvalmen overmannes Geir hver gang han “er ute av kontroll”. Kroppen avslører han og lar seg ikke styre av viljen.

Videre har Geir et gjennomtenkt forhold til de negative trekkene ved oppvekstens arbeiderfellesskap, hvorfor han må bryte med det, og hva som kjennetegner det nye samfunnet han prøver å bli en del av. Det sterke fellesskapet kan virke undertrykkende, i hvert fall for personer lik Geir som vil noe annet enn det allment aksepterte i Odda-miljøet. I tilknytning til farens tale er Geirs tanker ikke til å misforstå: “Han vil ha noe som er hans. Noe som var hans eige. Noe friare som han kunne forma etter sitt eige hovud” (s. 81). Han finner ikke noe alternativ i det borgerlige miljøet til kona og svigerfamilien. Han finner seg ikke til rette og misliker deres livsførsel og idealer. Som professor i Tyskland tar han avstand fra 1968-generasjonens idealer: “Ideologiane var døde og gravlagde. Kollektivet var dødt og gravlagt” (s. 108). Som også tankene hans under farens tale indikerer, peker dette framover mot en ny type samfunn, mot “individualiseringas tidsalder” (s. 107-108). Geir konkluderer entydig og selvsikkert ved starten av sin Tysklands-karriere: “Eg har valt min eigen identitet” (s. 197). Karrieren og arbeidet er feltet hvor han mener at identiteten hans kan observeres. Geir omtaler seg selv gjentatte ganger med tittel og betegnelser som “(...) juniorprofessor Kinsarvik, Professor Kinsarvik og (...) den vellykka karriereakademikaren” (s. 15). Han viser seg fram gjennom arbeidet sitt. Det er det eneste han føler gir han status og respekt. Denne normen har Geir til felles med sin egen far, industriarbeiderne og mora, men tanken slår han ikke. Geir fortsetter sin normforvirra tilværelse i voksenlivet.

Geir har tilsynelatende god innsikt i nye samfunnstrekk, noe jeg kommer nærmere tilbake til i oppsummeringen om dannelsesidealene. Et sentralt spørsmål når han mislykkes i livet, er om dette er en konsekvens av å leve etter de nye idealene, eller om han har begrenset innsikt i hva de går ut på. Er grunnen at han ikke klarer å leve opp til disse normene? Forklaringen kan være at flere forhold spiller inn samtidig. Slik kan også romanen tolkes. Konsekvensene av å leve i individualismens tidsalder kan være brutale når det tidligere nettverket mangler. Samtidig kan det være grunn til å tro at Geir oppfatter det nye samfunnet som nærmest blottet for sosialt fellesskap, og at dette blir en rettferdiggjøring av egen posisjon utenfor alle kollektiver. Det er flere eksempler på at Geir Kinsarvik ikke er i stand til å takle uforutsigbarheten i det nye samfunnet. Han har behov for tryggheten knyttet til en form for orden og helhet. Noe som kan belyse det siste, er at han og ekskona reagerer vidt forskjellig på det naturlig uorganiserte i skog og mark. Der Amalie med stor trygghet velger det friske og naturlige, fylles Geir med redsel. Han liker det kultiverte, selv i naturen. I en norsk skog kan du aldri vite hva du vil møte. Der er "alle mulige sortar rota saman i eit einaste kaos". Geir setter pris på parker med parktrær med navneskilt foran slik at du vet hva du har med å gjøre (s. 113). Hans hang til å foretrekke det kjente, kan kanskje forklare hvorfor han mislykkes i en uforutsigbar hverdag.

Romanen framstiller det Langeland kaller en medfølbart hovedperson (Langeland, s.81). Leseren får medfølelse med Geir Kinsarvik, selv om få vil oppleve han som sympatisk. Han har det vondt med seg selv og uttrykker at han ikke forstår andre mennesker. Han har både psykisk og fysisk smerte under og etter anfallene sine. Han opplever fengselsstraffen og andre tilbakemeldinger som urettferdig og uforståelig. Hvis det er riktig at han heller ikke husker ugjerningene sine, må opplevelsene han har i etterkant, være grusomme. Det er inne i han den subjektive og objektive virkelighetsforståelsen kolliderer, og hans lidelse er reell.

Geir er i en viss forstand offer for en blindhet. Tittelen *Blind* er karakteristisk for historien som fortelles. Blindhet er et ledemotiv. Geir Kinsarvik er på mange måter blind fordi han ikke ser hva som er til hans eget beste. Han forstår ikke at han trenger et fellesskap, om så bare i private sammenhenger. Han handler blindt i den ene valgsituasjonen etter den andre. Eksempler på dette er at han ikke deltar i sin fars begravelse, ikke følger opp sønnen og ikke knytter seg følelsesmessig eller holder kontakt med verken venner eller familie. Da han selv innser feilgrepa og prøver å nærme seg både bror og sønn, er det for seint. Han er blind for at

det å behandle andre mennesker så dårlig, i lengden ødelegger hans evne til å føle empati. Slik henger blindhet på et ytre plan sammen med at han forblindes også i sitt indre. Som jeg har vært inne på, er det diskutabelt om han har manglende innsikt og blindhet allerede fra barnsben av.

Geirs personlighet kommer tydeligst fram i begynnelsen og i avslutningsscena. Han er under press, i panikk. Dilemmaene er tydelige. Langeland hevder at det er tilstrekkelig å vise fram hovedpersoners valg for å presentere deres personlighet. Jo raskere valgene må tas, jo tydeligere vises personligheten (Langeland, 2011, s. 79). Geir velger flukt og avvisning når ubehagelige episoder og kritikk rammer. Han må raskt avgjøre om han skal stå til ansvar for sine ugjerninger overfor stipendiaten Lena eller rømme. Han velger som vanlig flukten, men mislykkes og blir "henta" (s. 243). Jeg tolker dette utsagnet som at han ved romanens slutt blir innhenta av sin manglende evne til valg, innsikt, tilpasningsevne og omtanke for andre. Han må stå til ansvar for sine handlinger. Evig flukt er et normbrudd i alle samfunnstyper til alle tider. En kan ikke være blind for etiske levereregler en må forholde seg til.

5.5.3 Faren

Faren til Geir nevner jeg flere ganger i analysen. Han er viktig som farsfigur, og fordi han, som nevnt foran, har noen felles individuelle trekk med Geir. Faren har også et uforklarlig sinne. Han er en klar kontrast til Geir når han poengterer at: "Om du ikkje finn deg til rette i kollektivet, blir du ulykkeleg", og: "Den er svakast den som står åleine." En må kjenne sin plass - på Smelteverket, sier han: "Like barn leikar best" (s. 47-48). I deler av romanen framstilles faren som en stilisert representant for sentrale verdier og idealer i arbeidermiljøet. Det stiliserte ved faren understrekes av at han for eksempel bruker Bourdieus begreper som sosial, økonomisk og kulturell kapital (s. 78). Da framstår han som en idealtipe. Han blir en tydelig kraft som taler fellesskapets sak. Det kollektive teller, enten en snakker om historien eller arbeidskameratene på gulvet i Smelteverket. Det er den tause, innarbeida kunnskapen som driver Smelteverket. Hvert ledd i prosessen er like viktig, sier faren, men han er tydelig motstander av ledelse, byråkrater og byråkrati. Han håner moderne lovverk og reformer som tar fra arbeiderne råderetten (s. 70). Et dannelsesideal og en uttrykt holdning i arbeidermiljøet er at industriarbeiderne er seg selv nok som fellesskap, og ingen andre fellesskap har verdi.

Et uttrykk for farens fellesskapsverdier er også, som tidligere nevnt, forholdet til

arbeiderkoret. Faren har en usedvanlig vakker stemme, en klar tenor. Han tar likevel plass bakerst blant de mandigste bassene. Hans motsetning er "Italieneren". Han er også er tenor, tar en framskutt plass blant tenorene, og i motsetning til Geirs far synger han gjerne solo. Farens posisjonering i koret befester hans rolle i fellesskapet. Han gjemmer sin individualitet. Korets hierarki samsvarer med arbeidermiljøets og Odda-samfunnets rangering. Navnet "Industriens sønner" eller kallenavnet "Fagforeningens mannskor", viser historiske og organisasjonsmessige normer med lange tradisjoner. Kormerket, fabrikkpiper i gull mot en blå himmel, symboliserer industriarbeidernes storhet (s. 60). Når Internasjonalen synges, får det karakter av en religiøs opplevelse.

Sanggleden gir også innblikk i en mykere og mer medmenneskelig side ved faren. Sangen gjør faren mindre endimensjonal. Han tyr til ei rallarviser for å overbevise Geir om hvor han hører hjemme. Han synger for sønnen etter å ha slått han, noe jeg oppfatter som uttrykk for farens anger. Gjennom sangen får faren fram fortvilelse, men også positive ønsker. At faren ikke vil synge solo, kan også tolkes som en svakhet, at han ikke tør å stå fram. Det er til tider vanskelig å få et entydig bilde av hva som ligger til grunn for farens adferd og synspunkter. Han går inn i den sterke og maskuline linja fra oldefaren. Med bygdas sterkeste mann på toppen, løfter oldefaren i året 1865 en kjempestein på kirkebakken. Steinen hadde ingen rikka på 600 år. Dette er en voldsom kraftanstrengelse, og klærne revner på Sterke-Nils. Dette er ingen realistisk skildring, men av stor symbolverdi. Dette er idealer og tilhørende normer som faren legger stor vekt på. Han er sterk som en bjørn.

I den mannlige delen av arbeidermiljøet knyttes også styrken til det seksuelle. Kvinnene lar seg imponere av Sterke-Nils, og synet av all denne mandigheten gir dem en multiorgasme. Den surrealistiske framstillinga understreker koplinga mellom mannlig styrke og seksualitet. Åsfrid Svensen skriver at det fantastiske beskriver og understreker "skjulte og uhåndgripelige krefter fra dypet av psyken" (Svensen, 1985, s. 53). Sterke-Nils får av mennene aksept for kreftene, men mennene oppfatter ikke kvinnenes reaksjon og forstår heller ikke kvinnenes seksuelle ønsker. Maskuline idealer i miljøet gjør mennene og også Geirs far "blinde" for sine kvinner. Styrken er kombinert med et voldsomt temperament hos både Geir og faren, en felles arv. Sterke-Nils mobiliserer kjempekreftene sine ved hjelp av dette sinnet. Sterke-Nils taklet ellers dårlig å bli ertet med at mora hans "gjorde det" mot å få mat. Geir får unngjelde for sinnet når han blir kasta i veggen av faren, og som hos Geir, er sinnet ustyrlig. Faren

kommenterer i etterkant: “Unnskyld, eg veit ikkje kva som gjekk av meg”. Ligger det muligens en snev av svakhet i dette?

Geirs far minner stadig om kollektivets styrke, og kanskje kan det være uttrykk for en viss mangel på selvtillit? Tanken kan samsvare med farens sterke mistro til utdanningssystemet. Det trekker ungdommen vekk fra arbeiderfellesskapet. Men kan hatet mot skole og lærere samtidig bunne i savn av noe utenfor hans rekkevidde? Faren blir overraskende engasjert, personlig og lite prinsipiell når han argumenterer for at lærerne ikke skal få en ekstra fridag (s. 68). Mer prinsipiell er han når han konstaterer at utdanning bare passer for borgerungene, for de kan få økonomisk hjelp ved studieslutt når lånet begynner å løpe. Alle andre taper lønn, kommer seint med på huskarusellen og får ikke lån til bolig. Her ser han klare klasseskiller. En blir født inn i godt selskap og til å ta utdanning, sier faren (s. 77). Vi aner Bourdieus tanker om at resultatet av sosialisering er som ei seig masse, habitus, en alltid vil bære med seg (Broady & Palme, 1989).

For faren er skillelinjene mellom de borgerlige idealene og arbeideridealene skarpe og uoverstigelige. Verden kategoriseres i to. Fiendebildet er klart. Sosialøkonomi og idéhistorie er borgerlige fag. Naturvernere er talerør for borgerlige idealer. I tillegg mener faren at alle samfunnsgrupper er arbeiderne takk skyldig, for det er bare de som skaper verdier. Andre er å oppfatte som “gratispassasjerer” (s.73-74). Faren forfekter på denne måten det moderne samfunnets normer og preferanser, nær knyttet til Marxs teorier. Farens forelda normsett verdsetter bare en type arbeid.

Italieneren er interessant som kontrast til Geirs far og den idealtypiske arbeideren. Hans skvis er å befinne seg i sjiktet mellom arbeiderne og funksjonærene, og han beskrives som en “jævla overløper” (s. 49). Italieneren tør å synge ut sin tenorstemme, har dametekke som arbeiderne ikke forstår seg på, og snur kappa etter vinden. Han bruker latteren bevisst, men glad er han ikke, mer et tomt skall (s. 49). Han går ikke opp i kollektivet. Han synger for å promotere seg selv (s. 50), men blir i miljøet. Italieneren opplever de samme dilemmaene som Geir og mora, men drar ikke. Han blir en kontrast til disse to. Italienerens vei er å tilpasse seg, blir ved “sin lest”, men samtidig å hevde sin individualitet. På denne måten overlever han, uten å være lykkelig. Han viser hvilke ofre som er nødvendig å gjøre hvis en fortsetter å leve i

et miljø, uten å dele dets idealer.

5.5.4 Mora

Mora framstår annerledes enn faren. Hun vil at sønnen skal komme seg ut av arbeidermiljøet. Hun er kritisk til hvordan arbeidet etter hvert stjeler styrken, humøret og overskuddet til arbeiderne, og hun misliker sterkt hvordan kvinnene oppfattes og behandles. Hun føler at ektemannen tar fra henne både seksuell lyst, selvtillit og selvrespekt. Mennene forstår ikke at kvinner både sanser og tenker på en annen måte. Mora tar avstand fra den “maskuline arbeider- oppfatningen” av å eie kvinners seksualitet og kropp. Hun opplever det nedverdiggende ikke å være likeverdig. Hun peker på svært negative normer i arbeiderfellesskapet. Miljøet favoriserer menn og tar fra kvinnene, slik mora ser det (s. 96). I ungdommen fikk hun som hushjelp i en borgerlig familie innblikk i andre livsformer og verdier. Mora hadde omgang med “dei fine familiane i Bergen” (s. 90). Hun lærte seg andre normer og så andres adferdsmønstre med større grad av likestilling. Slik sett har hun et annet utgangspunkt enn mange i Odda-samfunnet.

Hun opprettholder en delvis selvråderett ved å ta vaskejobb. En viktig grunn er at hun får for knapt med penger til seg selv, barna og husholdningen av en gniende mann. Etter en fornedrende tur til sykehuset med sønnen, uten penger til verken mat eller retur, er det trassen som får henne til å vaske. Hun viser en spesiell stolthet som driver henne til å vaske de verste brakkene og bli kjent med arbeidere lavest på rangstigen. Også hun har høy arbeidsmoral og en slags yrkesstolthet. Hun og sønnen har begge et driv og en målbevissthet utenom det vanlige. Hun “forbanner seg på “- akkurat som sønnen gjør etter henne. Moras stolthet er av en annen type enn ektefellens ved at den ikke er så kategorisk. Som nevnt tidligere, har hun innsikt nok til for eksempel å ta imot ei gave vederlagsfritt. Ektemannen tror hun yter andre tjenester til gjengjeld. Geirs mor ser nok et eksempel på hvor forkvakla mennene i det barske mannssamfunnet er, både seksuelt og ellers i forhold til kvinner. Hun vil at sønnen skal få oppleve noe annet og viser veien ut med sitt eksempel. Hun gifter seg med en lege, trer ut av arbeidersamfunnet og gjennomfører på sin måte en klassereise. Hun velger å følge en slags individualisme og egosentrisme, men bare til det hun uttrykker er en realistisk grense. Som sønnen seinere gjør, forlater hun barna sine for å realisere egne ønsker. Hun ser ut til å lykkes bedre enn sønnen. Hun har tilsynelatende en mer jordnær realisme som grunnlag for sine vurderinger, og hun klarer å forene kvaliteter fra ulike miljøer. Kan mors historie leses som at

klassereiser under visse betingelser fungerer positivt? Skyldes dette at hun ikke totalt bryter med miljøet hun forlater? Hun ser fremdeles positive verdier i arbeidsmiljøet og vender det ikke ryggen. Tilpasning er hennes vei, akkurat som for svigerfaren til Geir. Hun endrer ikke hele sitt verdigrunnlag. Hennes sosiale mobilitet måles og vurderes ut fra å skifte sosial posisjon, selv om det i dette tilfellet bare er “å gifte seg oppover” og ta kort hjelpepleierutdanning.

Selv om hun støtter sønnen i ønsket om å bryte med Odda-samfunnet, er forholdet problematisk. Mora er den som først får unngjelde for Geirs avvisning og fysiske straff. Ungguttene sparker etter henne fra sjukesenga etter Isbryter-episoden. Han anklager henne for bare å like han som skoleflink og slik realisere hennes uoppfylte drømmer. Mora beskylder sønnen for å være en sutrende klager som ikke tar ansvar. Hun setter ord på Geirs manglende handlingskraft i mange situasjoner, og seinere i livet kritiserer hun han for å forlate sønnen sin til fordel for karriere. Da er hun sterk i kritikken, selv om han gjentar hennes handling. Mora er på flere vis “den seende” i romanen. Dette gjelder også i karakteristikken av sønnen. Hun tar han på kornet når hun i bryllupstalen til sønnen sier: “Geir kan være ganske spontan, berre han får tenkt seg om” (s.146). Dette er en klisje og en morsomhet servert i selskapssammenheng, men andre eksempler underbygger at mora ser Geirs problemer med å velge. Et annet eksempel på moras klarsyn er hennes skjennepreken fordi Geir unnviker å sette premissene for samværet med sønnen. Hun er også den som peker på at sønnen aldri blir fornøyd med det han oppnår (s. 232 og 233). Som “seende” med skarp observasjonsevne, er hun en kontrast til Geir Kinsarvik.

5.5.5 Svigerfaren

Geirs svigerfar befinner seg i en liknende situasjon som Italieneren. Han lever i et borgerlig miljø, men uten nødvendigvis å føle seg hjemme.. Geir og svigerfaren kommer godt ut av det med hverandre. 40 år tidligere har svigerfaren selv vært igjennom en klassereise, og i forholdet til kona har han følt på hvordan det er å bli sett ned på fordi en ikke mestrer kodene i et miljø. Han opplever suksess på det ytre, økonomiske planet. Penger gir status og sørger for innpass i borgerstanden. Mistrivselen i sin nye, sosiale posisjon håndterer han ved ikke å sette ord på den. Han trekker seg unna, tier og går bokstavelig talt under bakken og ned i kjelleren for å leve ut sine interesser og opprinnelige preferanser (s.123). Der dyrker han oppvekstmiljøets interesser som hornmusikk, dyre lekebiler og russisk historie. Det er med

selverfart bakgrunn han formulerer sitt motto om at statskupp ikke lønner seg, og at alt er ved det gamle i det nye Russland.

Kanskje er det farens tilsynelatende vellykka klassereise som styrer Amalies forventninger til Geir. Faren har lagt lokk på fortida si og på overflaten tilpasset seg borgerlige og feminiserte dannelsesidealer. At denne livsførselen kan ha sine omkostninger, viser Geirs tanker om svigerforeldrenes brudebilde. Geir oppfatter svigerfaren som “dressed to be killed” (s. 125). Her antydes at det er nødvendig å fornekte sitt eget for å bli akseptert. Svigerfaren viser en måte å takle en klassereise på som tilsynelatende fungerer. Et annet “positivt” eksempel står Geirs mor for. Dette er imidlertid ikke noe Geir ønsker å gjenta og forholde seg til. Selv om Geir og svigerfaren lenge er på bølgelengde, mister svigerfaren respekten for Geir da han reiser fra kone og barn. Ansvarsunndragelse tolerer heller ikke han. Slik blir svigerfaren en av dem som peker på Geirs verste brist. Svigerfaren peker også på allmenngyldige etiske normer, hevet over enhver grense for alle typer “sosiale rom”.

5.5.6 Geirs kone og sønn

Med trygghet i egen rolle og i sitt miljø viser Geirs kone, Amalie, hvor utrygg Geir er, og hvordan han frykter det uforutsigbare. Hun vokste opp i et solid, borgerlig hjem og krever med største selvfølge likestilling i ekteskapet. Geir har store problemer med å forholde seg til dette. Han har aldri sett eller lært likestilling i praksis. Middagene i svigerfamilien er en tradisjon i det borgerlige hjemmet. Der er de kvinnelige hovedpersonene selvbevisste og styrer, mer enn de lar seg styre. Både Amalie og hennes mor framstilles slik.

Amalie er en handlingens kvinne når hun forlater Geir, men hun trenger noen å støtte seg til. Som person er hun ikke åpen, noe jeg tidligere har omtalt. Sønnen er et produkt av mors vilje, miljø og personlighet, noe som faller Geir tungt for brystet. Som far er han plutselig av den oppfatning at en sønn skal ligne sin far. I forholdet til en ny generasjon trer klassebakgrunn, innlærte normer og holdninger tydelig fram hos Geir.

Skildringen av Amalie viser hvordan språk og adferd brukes til å framheve forskjeller på miljøer. Ytre trekk er ulike, og samtidig er det forskjell på hva det kan snakkes om i de ulike miljøene. For eksempel er det ikke mulig for Amalie å uttrykke at hun har opplevd seksuell trakassering. Det opplever hun så nedverdiggende at hun ikke betror seg til noen. I

arbeidermiljøet kan sex både omtales og forsimples i manges påhør. Jeg tenker på simlefittede episoden på brakka, ei scene prega av grov ordbruk, forkastelige holdninger og manglende respekt, uten at “Jegeren” legger bånd på seg (s. 105). Slik blir romanens språklige stiltone et virkemiddel som fargelegger og tydeliggjør de ulike miljøene og uskrevne regler. Selv om Amalie ikke greier å omtale sine opplevelser, velger hun å forlate Geir blant annet på grunn av negativ seksuell erfaring med han. Delvis av samme grunn går Geirs mor fra sin mann. Arbeidermiljøets holdninger og utøvelse av sex holder ikke “moderne standard”.

5.6 Oppsummering

Analysen min viser hvordan *Blind* i stor grad dreier seg om hovedpersonens utfordrende klassereise og hans bal med ulike dannelsesidealer. Den sosiale mobiliteten blir belyst på ulike måter. I en sirkelkomposisjon starter og avslutter romanen på nåtidsplanet. Leseren får innblikk i resultatene av reisen, og Geir gjør opp status. I store deler av romanen trekkes utgangspunktet for reisen, arbeidermiljøet i Odda, inn. Ellers deltar leserne i Geirs prosess fram mot det endelige oppgjøret. Dette skjer gjennom tilbakeblikk, “flashbacks”, bruk av parallellhistorier og kontraster. Synsvinkelskifter gir innblikk i hvordan endringene og normforventningene oppfattes av både hovedpersonen og de han har rundt seg. De ulike synsvinklene representerer ofte ulike miljøer. Personskildringene presenterer kontrasterende miljøer og tilhørende normsett. Slik blir det flytende grenser mellom person- og miljøskildringene. Som en utskillelig del av dette står forholdet eller konflikter mellom ulike dannelsesidealer. Spørsmålene om dannelse tematiseres i liten grad eksplisitt i romanen. Dette gjelder også rent språklig, men ulikt ordvalg og tema i ulike samfunnsgrupper understreker forskjellene. Dannelsesidealene ligger imidlertid like under overflaten når adferd og grunnleggende verdier i ulike miljøer eller klasser settes opp mot hverandre, slik de gjøres gjennom hele boka. Å knytte *Blind* til dannelsesdiskusjonen bidrar til å gjøre romanen allment mer interessant, og ikke minst til å understreke dens didaktiske relevans i forhold til litteraturlæring i skolen.

Romanen formidler med all tydelighet utfordringene som venter de som gjennomfører en klassereise. Hovedpersonen går nærmest til grunne, og det er mulig å tolke hans oppsummerende refleksjoner på slutten som om han har vært deltaker i et gjennomførbart prosjekt. Spørsmålet er hva som er årsakene til dette. I debatten om romanen etter utgivelsesåret 2005 har det, som vist i kapittel 3, vært et ganske ensidig fokus på problemer

knyttet til klasseforskjeller og klassereiser. På den måten kan Geirs utfordringer og fallitt forklares ut fra de vanskelighetene som ligger i radikal sosial mobilitet. Det er utfordrende å gjøre seg kjent med, samt å internalisere nye normer og dannelsesidealer en ikke er fortrolig med fra barnsben av. Jeg har flere ganger understreket hvor normforvirret, delvis handlingslammet og utilpass Geir er i valgsituasjoner. Han har vansker med både å velge og å vite hva han skal velge.

Det er også interessant å merke seg at romanen gir eksempler på det som i hvert fall tilsynelatende, kan oppfattes som positive eksempler på klassereiser. Jeg nevner dette både når det gjelder hans mor og svigerfar. Dette understreker betydningen av en symptomal lese måte som legger vekt på det komplekse og gjerne motsetningsfylte i en litterær analyse (Svensen, 1985, s. 139). Dette innebærer en analyse som også peker på styrende krefter utenfor teksten som påvirker en persons holdninger og indre motsetninger. Geir Kinsarvik er full av indre konflikter. Han vil for eksempel både delta i voldtekten sammen med vennene fra Odda, men også gå sin vei (s. 192). Av styrende krefter utenfor teksten har jeg pekt på den marxistisk-prega arbeiderideologien som Geir må forholde seg til i oppveksten. Hans individualitetsforherligelse blir en kontrast til denne ideologien som til de grader preger både faren og industriettsstedet. Dette kan også tenkes å gjelde forfatteren Seljestad. Selv om forteller og forfatter skal holdes adskilt, viser gjennomgangen av resepsjonen og debatten at forbindelseslinjene mellom de to er relativt tette. Fortelleren framstår med splittet syn og holdning til arbeiderklassefellesskapet, mens det blir antagelser bygd på resepsjonen, om også Seljestad har et motsetningsfylt forhold til arbeiderfellesskapet.

I tillegg kommer et ekstra moment som jeg i materialet mitt ikke kan se andre har trukket inn. Det gjelder i hvor stor grad hovedpersonen i romanen er seg bevisst de nye trekkene ved det samfunnet han forsøker å bli en del av, og dermed også hvilke dannelsesidealer som ligger til grunn for det. Romanen gir holdepunkter for å mene at Geirs innsikt på dette punktet er mangelfull. Et eksempel er hvordan han ser det nye samfunnets ideal om selvrealisering som ensbetydende med total individualisering og fragmentering uten noen form for enighet om felles verdier. Ethiske, felles normer opplever han ikke som styrende for oppførselen. I en slik situasjon blir den naturlige konsekvensen at individene isoleres og har ansvar kun for seg selv. Geir har dermed ingen forståelse for hvordan det etableres nye former for gruppetilhørighet. De nasjonale og mer altomfattende sosiale miljøene eller klassene som

bygde på normer og verdier av mer universell karakter, har utspilt sin rolle. Grupper eller nettverk med større grad av lokal forankring, har fått økt betydning. Geir mangler et slikt nettverk i Bremen. Dannelsesidealer basert på et sett av allment aksepterte verdier slik de er omtalt i kapittel 2, kommer på samme måten til kort. Dannesperspektivene vil i en slik sammenheng være avhengig av hvor du ser verden fra, og at du samtidig er bevisst på at verden kan oppfattes på andre måter.

I romanen får vi innblikk i at Geir ikke får kontroll på sitt nye liv. Ut fra romanen er det i første rekke grunnlag for å se dette som resultat av utfordringene ved en klassereise. Poenget mitt er at vi kan føye til at hovedpersonen mangler innsikt i hva det nye samfunnet innebærer, noe jeg mener å finne belegg for i romanen. Geirs manglende kontroll skyldes også mentale problemer. I tillegg mener jeg det kan være på sin plass å spørre om hva som er romanens norm. Går romanen som helhet tilstrekkelig inn i og formidler en nødvendig innsikt i hva det nye samfunnet består av? Romanen viser hvordan hovedpersonen, i møtet med det nye, går seg fullstendig vill og spiller fallitt. Dette skjer uten at det er mulig å oppdage noen vei bort fra sporet han velger. Den mest nærliggende konsekvensen av den situasjonen han har havnet i, er å vende blikket bakover for om mulig å finne tilbake til et eller annet som har gått tapt på veien. Han forherliger og romantiserer en periode som hører historien til.

6 I skvis mellom dannelsesidealer - avsluttende kommentarer og drøfting

Min hovedproblemstilling for arbeidet med masteroppgava har vært å undersøke på hvilke måter ulike lesninger av romanen *Blind* og didaktiske utfordringer i skolen kan betraktes som deler av en strid mellom dannelsesidealer. Å arbeide med dannelse er en generell didaktisk utfordring i skolesammenheng, men jeg tar hovedsakelig utgangspunkt i litteraturundervisningen. Problemstillinga kan oppfattes som både kompleks og ganske spesifikk, men den er basert på et ønske om å løfte fram temaer som jeg opplever som både faglig spennende og viktige for mitt arbeid med litteratur i skolen. Til grunn ligger egentlig flere sett av impulser. Disse er min egen lesning av romanen i to omganger, opplevelsen av didaktiske utfordringer i litteraturundervisningen og lærergjerningen generelt, og til sist møtet med ny kultur- og samfunnsteori i masterstudiet. Faglitteraturen om sentrale tendenser i dagens postmoderne samfunn og ulike resepsjonsteorier ble jeg kjent med gjennom masterstudiet i forkant av min andre lesning av *Blind*. Det gjorde sitt til at jeg så både romanen og skolens utfordringer på nye måter. Jeg ble fenet av de nye identitets- og dannelsesutfordringene som jeg følte kunne gi spennende didaktiske vinklinger til arbeidet med elever i den videregående skolen. Identitets- og dannelsesfokuset gir samtidig et fruktbart utgangspunkt for å analysere og forstå den aktuelle romanen, noe jeg i neste omgang kan bruke i min egen undervisning. I tillegg virket det forløsende at jeg i faglitteraturen fikk et grunnlag for å se dannelsesidealene i sammenheng med samfunnsutviklingen. Samlet sett gjorde disse perspektivene prosjektet stort og sammensatt, noe som på flere måter har vært utfordrende. Jeg vil i dette avslutningskapittelet gå nærmere inn på noen av de teoretiske og metodiske utfordringene før jeg oppsummerer og drøfter funnene i lys av problemstillingene jeg presenterer i kapittel 1.

6.1 Metodiske og teoretiske utfordringer

De metodiske og teoretiske utfordringene har sammenheng med at jeg dekker et relativt stort spekter av tilnæringer, og at noen av temaene ikke er så godt behandlet i faglitteraturen. Det siste inkluderer spørsmålene om dannelse i dagens samfunn, både når det gjelder skolens generelle og didaktiske forhold til fenomenet, hva de nye dannelsesidealene innebærer, og på hvilken måte de er en del av det nye samfunnet som vokser fram. I tillegg er dannelse i seg selv et tema som på mange måter kan oppfattes som ullent og vanskelig å avgrense. En

løsning kunne vært å prøve å trenge enda dypere ned i dette. Da måtte jeg ha gitt avkall på bredden i min tilnærming, og det er bredden jeg føler harmonerer best med utfordringene lærere møter i skolen. Denne avveiningen har jeg vært bevisst på gjennom hele arbeidet med masterprosjektet. Jeg ville at oppgava skulle være mest mulig relevant for min egen praksis. Sett i sammenheng med det jeg oppfatter som en dominerende akademisk forskningstradisjon, føler jeg at dette har vært utfordrende. Det ville vært tryggere og mindre risikofylt å avgrense prosjektet både teoretisk og metodisk. Jeg synes likevel jeg har kommet fram til sentrale sider ved dagens dannelsesutfordringer som jeg mener er relevante i mitt møte med litteratur og bruken av litteratur i undervisningen i skolen, men også i andre didaktiske sammenhenger.

I ettertid ser jeg at jeg kunne hatt et bredere teoretisk grunnlag innenfor litteraturteori. Jeg har fått fram teoretiske perspektiver som jeg mener kan ramme inn ulike lesninger av litteratur og tilnærminger til resepsjon av litteratur. Samtidig kunne jeg hatt utbytte av å videreutvikle resonnementene på dette området. På den annen side ville det vært vanskelig å få til innen rammene mine, uten at det hadde gått utover bredden i tilnærmingen. Bredden er, som nevnt, begrunnet i det jeg føler er behovene i praksis, men også den faglige vektleggingen i det masterstudiet jeg har gjennomført. I studiet har det vært mye fokus på kulturfag og kulturteori mer generelt, og med muligheter til fordypning i norskfaget. For min del har dette fungert bra, og det er en type tverrfaglighet jeg ønsket å utforske videre i masteroppgava.

Bredden har jeg holdt på også i den metodiske tilnærmingen. Det er delvis en konsekvens av at jeg har gjennomført både litteraturstudier, resepsjons- og romananalyse. Det kan innvendes at dette i seg selv er å gape over litt for mye. Arbeidet med resepsjonen og debatten i etterkant av *Blind* viste seg å bli særdeles arbeidskrevende. Å finne fram til, registrere og lese de enkelte bidragene var isolert sett et stort arbeid. I tillegg måtte materialet analyseres, kategoriseres og presenteres, og i det ligger det ikke bare en formidling av andres synspunkter, men en aktiv systematisering og fortolkning. Samlet sett ga imidlertid de ulike lesningene innenfor resepsjonen og debatten i etterkant viktige innspill til prosjektet mitt. Det gjelder spesielt refleksjoner rundt identitets- og dannelsesprosesser i dagens postmoderne samfunn. Disse er i relativt liten grad behandlet i tilgjengelig faglitteratur. Som utøvende lærer føler jeg stadig behov for didaktiske refleksjoner på dette området. I utgangspunktet ønsket jeg altså å få et bredere tilfang av synspunkter på dannelse, noe som gjorde at jeg etter hvert ønsket å trekke inn resepsjonen og debatten i etterkant av romanutgivelsen. Dette

behovet dukket opp underveis i arbeidet. I starten var det romanen *Blind* og min egen analyse av den som sto i sentrum. Her ligger fortsatt hoveddelen av analysene i masteroppgava, men andres lesning har, som problemstillinga mi poengterer, også fått stor plass. Gevinsten ved såpass mange innspill av ”andres blikk” og den resepsjonsteoretiske tilnærmingen, har vært økt forståelse for andres opplevelser og synspunkter. Disse håper jeg skal bedre min didaktiske praksis, kreativitet og forståelse i den praktiske lærergjærningen.

Romananalysen er også basert på ulike metodiske tilnærminger. I utgangspunktet har jeg argumentert for å gjøre analysen bred, for i størst mulig grad å unngå å bli styrt av de sentrale temaene og synspunktene i resepsjonen. Analysen er hovedsaklig tekstorientert, men jeg har samtidig vært opptatt av å rette blikket mot omverdenen. Analysen får dermed tydelig preg av en sosiologisk perspektivering (Gaasland, 1999) eller en innholdsorientert forståelse (Skei, 2006). I tillegg har jeg, som nevnt, med utgangspunkt i Skeis terminologi benyttet meg av en forfatterorientert og leserorientert forståelse. Den forfatterorienterte forståelsen tilsvarer Gaaslands biografiske perspektivering. Fra Gaasland har jeg i tillegg hentet begrepet ontologisk perspektivering som åpner for allmenne, abstrakte strukturer. Slik blir det mulig å diskutere dannelse. Tilnærmingen min er forfatterorientert når jeg vurderer Seljestads egne kommentarer i perioden etter 2006. Disse ulike tilnærmingene kan oppfattes som noe uoversiktlige og kan ende i overflatiske vurderinger. Det er en fare. For min del har jeg i første rekke sett dette som en positiv form for metodepluralisme som har gitt meg mange muligheter og perspektiver på romanen. Dette anser jeg som en didaktisk gevinst. I kapittel 2 har jeg viet ekstra oppmerksomhet til leserorienterte tilnærminger og resepsjonsteori. Disse har i en viss grad vært relevante i mine analyser av både romanen, resepsjonen og debatten. Jeg synes hovedgevinsten ved resepsjonsteoretisk tilnærming er mangfoldet i vinklingene og tolkningene jeg sitter igjen med. Resepsjonsteoriene har gjort det mulig både å fange opp de spesielle synspunktene, men også få en viss forståelse for begrunnelsene som ligger bakenfor den uttalte meningen. Den resepsjonsteoretiske tilnærmingen gir god bakgrunn for å forstå dreiningen fra de brede og nyanserte vurderingene av *Blind* i 2005, til en samfunnsdebatt om klasseperspektiv med utspring i romanen fra 2006 og framover.

Av de resepsjonsteoretikerne jeg har valgt å presentere i kapittel 2, er Wolfgang Iser den som tydeligst ser betydningen av sammenhengen mellom verket, leseren og lesningens øyeblikk. Slik muliggjør Iser en forståelse av de mange innfallsvinklene til 2005-resepsjonen. Videre

kan de ulike lesningene forklares ut ifra en kreativ meddiktning basert på romanens tomme plasser, og de er det relativt mange av. Eksempler på dette fenomenet er den uforklarlige blindheten hos Geir, eller hans forrykende sinne. Dette står også sentralt i min egen analyse. Iser tankes om leseøyeblikkets betydning for tolkning, er noe mange lærere har erfart. Hans forestillinger om at enhver tekst har iboende strukturer og føringer, synes jeg også er fruktbar. Disse samsvarer med de omtalte tankene til Sylvi Penne om at elever må øves opp til å lese fiktivt og få et metaperspektiv på lesningen sin. Litteraturlesing må læres og trenes, noe som legitimerer både norsklærerens profesjon, men også litteraturlesingens plass i norskfaget. Denne tanken understreker videre at dannelses som fenomen er mer enn utdanning, og altså noe elever selv må skape gjennom en tolkningsprosess. Videre mener jeg at resepsjonsteoriene i størst grad vil være fruktbare å ta utgangspunkt i når det gjelder det didaktiske arbeidet med romanen i skolen. Norman Hollands tanker om lesing som terapi og en mulighet til å omdanne ullent tankegods til noe bevisst, er også interessante. De støtter en oppfatning om at å lese *Blind* kan stimulere dannelsesprosesser hos elevene. Også Iser skriver at leseren går gjennom en mental prosess. Dette kan føre til økt bevissthet rundt ulike dannelsesidealene, et uttalt hovedpoeng i masteroppgava mi.

6.2 *Blind* og dannelsesidealene

Når jeg har tatt for meg romanen *Blind* og didaktiske utfordringer i skolen som deler av en strid mellom dannelsesidealene, har det vært nødvendig å beskrive de grunnleggende forskjellene mellom en klassisk dannelsesforståelse og dagens dannelsesidealene. Dette forklarer mitt valg av den første av de tre delproblemstillingene. I framstillingen av de ulike dannelsesidealene har jeg lagt vekt på sammenhengen med samfunnsutviklingen. De klassiske dannelsesidealene knyttes til utviklingen av det moderne samfunnet og har mye av sitt tankegods fra opplysningstida. Her ligger det sentrale forestillinger om framskritt, teknologisk utvikling og objektive sannheter. En slik dannelses er basert på et sett av allment aksepterte, universelle verdier og identitet som noe fast og varig. Å bli dannet vil si å ta del i det allmenne verdigrunnlaget i samfunnet og gjøre det til sitt eget. Det var også målet for den klassiske dannelsesromanen. Dannelsesidealene i arbeidermiljøene har som de klassiske borgerlige en forutsetning i universelle verdier, men en viktig forskjell er at de kollektive ideene står langt sterkere. Dannelsesprosessen er imidlertid ensbetydende med å ta innover seg de verdiene som arbeiderklassen gjennom historien har gjort til sine.

Denne måten å se dannelse på, står i sterk motsetning til det som gjelder i postmoderne samfunn. Utgangspunktet er et samfunn som stiller spørsmålstegn ved framskritt og vedtatte sannheter. Globalisering og multikulturelle samfunn gjør det vanskelig og kanskje umulig å beskrive samfunnet ut fra et felles perspektiv. Dannelse basert på et sett av universelle verdier er vanskelig å forestille seg. Verken identitet eller kultur kan forstås som faste eller varige størrelser. Dermed blir dannelse å betrakte som del av kontinuerlige prosesser som aldri kan avsluttes. Dette synspunktet samsvarer godt med at lesing, i følge Iser, medfører en evigvarende endringsprosess av leseren. Dannelse er avhengig av ståsted og den aktuelle konteksten og vil i betydelig grad måtte bygge på individuell refleksjon. På den andre siden reiser dette interessante spørsmål om forholdet mellom individ og kollektiv, mellom individuelt og kollektiv ansvar. I dette ligger muligheter for personlig frihet og verdippluralisme, noe som også kan ende i verdirelativisme (Svendsen, 2013). Jeg tror noen vanlige misforståelser om individuell frihet i dagens samfunn har sitt utgangspunkt her, og at dette også er av betydning for analysen av *Blind*. Individuell frihet framstilles gjerne som fullstendig uavhengighet av fellesskap og kollektive verdier. Jeg mener det er viktig å utvikle det unike, men vi er avhengige av å fungere i et fellesskap (Thuen, 2008). Slik blir det i en identitets- og dannelsesprosess sentralt å etablere en balanse mellom det individuelle og kollektive (Ongstad, 2006; Svendsen, 2013). En slik læringsprosess forutsetter bevisste, didaktiske grep fra lærerens side, noe jeg har berørt i kapittel 3.

Beskrivelsene av dannelsesidealer i et moderne og postmoderne samfunn er et viktig utgangspunkt for analysene av både romanen, resepsjonen av den og den etterfølgende debatten. Dette er den andre av tre delproblemstillinger i prosjektet mitt. Jeg opplevde å ha en slik referanseramme som fruktbart, og på denne måten ble jeg i stand til å oppdage trekk som jeg ellers ville oversett. Selv om både resepsjonen og romanen i liten grad kan sies å tematisere dannelse eksplisitt, så vektlegges temaer som er viktige for identitetsutvikling og i neste omgang dannelse. Det som er et hovedfunn i mine analyser, er at både resepsjonen, debatten i etterkant og romanen gir innblikk i sentrale verdier som utgangspunkt for å forstå identitetsutvikling og dannelse i arbeiderklasse miljøer. De gir imidlertid få holdepunkter for nye perspektiver på dannelse i et postmoderne samfunn. Når dannelse helt unntaksvis blir tematisert i resepsjonen, så er det som et generelt fenomen. Det er tilfelle når Alf van der Hagen i *Morgenbladet* kommenterer klassereiser og blant annet *Blind* ved å konstatere at reisen fra familiens opprinnelige utgangspunkt via utdanning og nye yrker innebærer “både en

dannelsesreise og en klassereise”. I den forbindelse trekker han fram det universelle og allmenngyldige, og han forsvarer ”alle menneskers mulighet til å forflytte seg geografisk, kulturelt og sosialt” (Hagen, 2005). Tilsvarende effekt har det når Margunn Vikingstad framhever likhetstrekkene mellom en bondestudent fra 1883 og en arbeiderstudent fra 2005 (Vikingstad, 2005).

De tydeligste signalene om nytenkning finner jeg i resepsjonen i 2005. Noen anmeldere går inn i de individuelle utfordringene ved overgangen til det nye samfunnet og trekker også inn psykologiske vurderinger. Dette gir et utgangspunkt for å reflektere over nye dannelsesidealer og bruke dem som en forklaring på hvorfor Geir Kinsarvik mislykkes. Slike individuelle aspekter i møte med et nytt samfunn forsvinner i debatten om *Blind* etter utgivelsesåret, og bringes i liten grad fram igjen. Etter 2005 blir samfunnsviterne sentrale i debatten omkring *Blind*, og boka gjøres til et utgangspunkt for en mer generell debatt om klasser og økte forskjeller. Et viktig mål blir å påpeke at de politiske visjonene knyttet til utjevning har slått feil. Det er imidlertid noen få interessante unntak. Noen stiller seg spørrende til selve grunnlaget for debatten. De lurer på om det i det hele tatt er meningsfullt å operere med felles begreper og størrelser som arbeiderklasse og et felles verdigrunnlag. Tilsvarende er det ikke mulig å forestille seg enhetlige, borgerlige dannelsesidealer, noe som gjør et begrep som klassereise lite fruktbart. Så lenge det verken er mulig å definere et klart utgangspunkt eller et mål, blir forestillingen om en “reise” vanskelig å holde på. Dette betyr ikke at det klassesdelte samfunnet forsvinner, men heller at det blir mer sammensatt. Nye grupper kommer til syne. Undertrykte grupper eller klasser kan ikke lenger presenteres ved et samlende perspektiv eller som del av en felles arbeiderklasse. I denne forbindelse er det nærliggende å snakke om ulike klasseperspektiv. Nyere engelsk forskning, basert på svar fra 161000 informanter, underbygger denne påstanden ved å operere med sju ulike klasser med tilhørende kjennetegn. Arbeiderklassen er eksempelvis delt inn i tre kategorier (BBC, 2013).

Per Petterson er inne på tilsvarende tanker i et intervju med *Klassekampen* i 2006. Han ser for seg bøker som på en fordomsfri måte åpner for nye områder av norsk virkelighet, og han framstiller det som problematisk at mange som tilhører det som kan oppfattes som en ny arbeiderklasse, blir utdefinert på grunn av en “P2-aktig måte å tenke på” (Haugen, 2006). Med dette utgangspunktet opponerer også Petterson mot debatten om klassereiser fordi den bare fokuserer på de som reiser bort, og ikke på de som er igjen. Det er de siste som er

avgjørende for Petterson. En slik tilnærming gir rom for større grad av subjektivitet og individualitet, nettopp det Kari Løvaas (2011) legger vekt på i et innlegg i *Morgenbladet*. Hun omtaler mye av den nye, svenske arbeiderlitteraturen til Johan Jönson og Kristian Lundberg, henholdsvis *Efter arbetschema* fra 2008 og *Yarden* fra 2009. Hun ser et felles motiv for disse to forfatterne i å skrive fram en “arbeiderklassesubjektivitet”. De er deler av en ny, mer sammensatt arbeiderklasse, men vektlegger at de i stor grad presenterer sine individuelle historier. Kjetil Rolness (2008) er inne på noe av det samme i en artikkel i *Prosa* der han trekker fram at dagens arbeiderklasse ikke lenger preges av “barske, skitne menn ved smelteovnene, men kvinnelige rengjørere i dagens kontor- og butikklokaler”. De lar seg ikke lett heroisere, og de ønsker heller ikke noen klassereise. Slik hevder Rolness at tematiseringen av klassereiser innebærer at middelklassen snakker om seg selv. Det mener han også er grunnen til at klassedebatten har blitt et motefenomen. Hvordan middelklassen har definisjonsmakten for oppfatninger om klassesamfunnet, viderefører Kjetil Rolness (2013) seinere i *Dagbladet*.

Det interessante med disse innleggene er at de peker på det utilstrekkelige i å basere en debatt på motsetningen mellom et allment, kollektivt verdigrunnlag i en enhetlig arbeiderklasse, og et tilsvarende alternativ med grunnlag ellers i samfunnet. Innleggene forholder seg til en ny virkelighet med en ny, svært sammensatt arbeiderklasse. Objektive, kollektive verdier er lite fruktbare. Hvordan verden fortøner seg, avhenger av hvor den betraktes fra. En innvandrers vil ha andre oppfatninger enn en norsk kollega, og en renholder i en butikk andre enn en industriarbeider. Dette åpner for større grad av subjektivitet, selv om et klasseperspektiv bevares. Det store arbeiderkollektivet løses opp i mindre fellesskap eller nettverk. Dette rimer godt med mine antakelser om utviklingen i et postmoderne samfunn og har fått plass i analysen min av *Blind*. Jeg tror at disse perspektivene er gjenkjennelige for elever og kan bli et egnet utgangspunkt for individuell refleksjon.

Hovedtendensen etter 2005 er, som sagt, en politisert klassedebatt med *Blind* som et av flere elementer. Oppmerksomheten rettes mot individualisering som uttrykk for oppløsningstendenser, for at fellesskapet er på vikende front, og at likhetsidealene og de kollektive verdiene går tapt. Debatten får på denne måten et slags nostalgisk skjær. Knut Olav Åmås er inne på dette når han kommenterer de nye utfordringene i samfunnet og viser til at de kan føre til “en trygghetssøkende og nostalgisk lengsel etter en fast identitet” (Åmås, 2005).

På mange måter mener jeg at romanen også kan settes inn i en slik sammenheng. Forklaringen på Geir Kinsarviks fallitt søkes i større grad i det faktum at han forlater kollektivet, enn at han ikke takler de individuelle utfordringene i det postmoderne samfunnet. På den andre siden mener jeg at romanen gir såpass mange refleksjoner om og perspektiver på hva de nye utfordringene innebærer, at det kan stimulere en leser til å resonnerer videre rundt hva alternative identitets- og dannelsesprosesser vil bestå i. Det mener jeg i for liten grad er synliggjort, og er noe jeg har prøvd å få fram i min analyse. Min hovedtese for å forstå hvorfor Geir Kinsarvik får så store kvaler, er derfor ikke å ha hovedfokus på det han mister, men at han befinner seg i en skvis mellom dannelsesidealer. Dette er en form for krysspress som han ikke holder ut. Dette går både på at han har mistet fotfestet i et verdigrunnlag, og at han ikke greier å finne noe alternativ. Jeg tolker dette som et resultat av manglende innsikt i hva det nye innebærer. På et ytre handlingsplan ser Geir mange av utviklingstrekkene og mulighetene som kjennetegner det nye samfunnet, og han ønsker å ta del i det spillet de legger opp til. En avgjørende mangel mener jeg imidlertid er at han forveksler individualisering med total uavhengighet av ethvert fellesskap. Han tar avstand fra alle og forventer samtidig å skulle lykkes.

Hovedpersonen befinner seg nærmest i fritt fall mellom ulike dannelsesidealer uten å finne fotfeste. Han baler med arbeidsmiljøets idealer, men velger dem bort, for til slutt rent tankemessig, å gjenforene seg med dem. Her ser jeg likheter med et mønster fra den klassiske dannelsesromanen med fasene: hjemme-hjemløs-hjem. Dette kan utgjøre en brokete spiralbevegelse. På slutten er det en tilbakevending til startpunktet, men med den forskjellen at dannelsesromanens hovedperson har nådd personlig innsikt og modenhet (Svensen, 1985, s. 137). Dersom en ser på Geirs indre utvikling, så kan en si at han i tankene og fantasien går igjennom en lignende prosess. På slutten forsoner han seg med at han burde vært tro mot sin arbeiderbakgrunn, men han er ikke troverdig. Livet hans er et kaos. Han mangler i stor grad personlig innsikt, og noen særlig modning har ikke foregått. Forskjellen fra en tradisjonell dannelsesroman er tydelig. Utgangspunktet har felles trekk. Geir utdanner seg for å komme bort fra hjemmemiljøet. Han opplever store utfordringer fordi ryggsekken hans er full av tyngende tankegods. På slutten tenker han i all sin elendighet at han ikke burde reist fra sitt opprinnelige miljø, og at han bør vende tilbake. Her uttrykkes et håp. Det er lite som tyder på at det er mulig for Geir å vende tilbake, eller at det vil føre noe godt med seg. Han virker redningsløst fortapt og ute av stand til å få grep om et verdigrunnlag eller dannelsesidealer

han kan bygge livet sitt på. I motsetning til i en klassisk dannelsesroman, så lærer Geir for sent hvordan livet skal leves. Livet hans er uten framtidshåp.

Oppgjøret med arbeiderkollektivet virker definitivt, og Geir har i realiteten vært på kant med det mesteparten av sitt liv. Det har ikke vært noen plass for han og hans individualitet. Han verken kan eller vil lytte til budskapet om frelse ved tilpasning til kollektivets verdier. Han mener å kunne skape sin egen framtid. Han vil velge sine “egne” normer og forme sin egen identitet. Han uttrykker et klart materielt mål og et uttalt hevnmotiv overfor skolekameratene, mens andre forventninger forblir ulne. Klassereisen er nøye planlagt og basert på egne erfaringer og ønsker. Samtidig har mora bidratt til dragningen mot kunnskap og middelklasseliv. Det er likevel ikke noe vanlig middelklasseliv Geir ser for seg. Han finner seg heller ikke til rette i det borgerlige miljøet som svigerfamilien og kona er en del av. Det samme gjelder det etablerte, radikale miljøet dominert av gamle 68-ere ved universitet i Bremen. Disse miljøene har Geir absolutt ikke sansen for. Slik tar han også avstand fra dannelsesidealer bygd på universelle verdier forankra utenfor arbeidermiljøet. Geir framhever i større grad individualitet, selvrealisering og mulighetene til å bygge sin helt egen identitet. Slik fremmer han dannelsesidealer med tydelige postmoderne trekk. Han trives i sitt eget selskap og legger mye energi i å framstå som den han ønsker å være. Han kjøper seg bevisst nye merkeklær som bygger opp under hans egen identitet (s. 197). Han videreutvikler disse tankene til en slags samfunnsbeskrivelse:

Ideologiane var døde og gravlagde. Kollektivet var dødt og gravlagt. (...) Historia var avlyst. Kvar enkelt var no frisset til å skriva sin eigen biografi. Det moderne samfunnet var egsamfunnet, opplevingsamfunnet og kunnskapssamfunnet (Seljestad, 2005, s. 108).

Individualitet og selvsentrering settes i høysetet, men blir også hans bane. Han behersker ikke dette livet, og mye tyder på at det skorter på hans innsikt i det nye samfunnet og betingelsene for det. Han fremmer sin egen individualitet uten at den på noen måte er forankret i et verdigrunnlag utover refleksjoner rundt egne ambisjoner. Geir tar konsekvent avstand fra alle kollektiver og dermed også danningsidealer som tar utgangspunkt i allment aksepterte verdier. Dette er tydelig på universitetet i Tyskland der han tar avstand fra de gamle “raddisene” han mener henger igjen i utdødde idealer, ideologier og et fellesskap som har opphørt. Hans oppfordring til dem er at de må ta “å stikka hovudet ut av den ideologiske søttitalsskya”

(ibid., s. 108). Den samme forakten viser Geir overfor det borgerlige miljøet som kona kommer fra, og de dannelsesidealene som springer ut av det. Hans sterke framheving av individualiteten og manglende tilpasningsevne gjør det umulig for han å følge den samme klasse- og dannelsesreisen som svigerfaren og for så vidt mora har gjennomført. Geir har også et problematisk forhold til valg, både når det gjelder å velge helt bort eller å slutte seg helt til noe nytt.

Oppgjøret med de borgerlige dannelsesidealene er imidlertid sammensatt. Hans sterke individualitet og skepsis til fellesskapsidealene spiller inn. I tillegg har den versjonen av borgerlig dannelse han møter, klare negative trekk som fasade, overflatiskhet, borgerlig etikette og tradisjonell skikk og bruk. Grunnleggende allmennmenneskelige verdier som varme og nestekjærlighet, mangler til dels. Dette har svigerfaren klart å tilpasse seg. Svigerfaren reagerer negativt, men formulerer ikke misnøyen. Han har gradvis blitt borgerlig sosialisert. Det fungerer ikke for Geir. I tillegg har Geir med seg noen holdninger knyttet til kvinner og seksualitet som ikke er forenlig med borgerlige dannelsesidealene i svigerfamiliens miljø. Geir misliker likestilte kvinner og samtaler på kvinners vis, to kjennetegn ved konas familie på Vinderen. Hjemmefra er han sosialisert til handling og kvinnediskriminering. Geir føler at det maskuline presses sakte, men sikkert ut av hans nye hjem, og han konstaterer at han mangler den klassiske dannelsen som setter han i stand til å håndtere dette (ibid., s. 129). Det er likevel et spørsmål om i hvor stor grad dette dreier seg om ulike dannelsesidealene eller mer allmennmenneskelige opplevelser av å bli avvist. Det er flere eksempler på at Geir i liten grad tåler avvist. Som barn føler han seg avvist av både faren og kameratene, og han bygger opp et forsvar i å skulle være seg selv nok. Når han som voksen føler på utestenging og avvist, går han tilbake til barnets reaksjonsmønster.

6.3 Skolens dannelsesutfordringer - muligheter som litteraturlæsning gir

Den tredje delproblemstillinga i mitt prosjekt har gått på skolens forhold til dannelse og mulighetene som litteraturlæsning gir til å gå inn i dannelsesprosesser som er aktuelle for dagens elever. De mulighetene som ligger i å lese skjønnlitteratur, er på mange måter implisitt i de analysene som jeg har gjort av resepsjonen, debatten og romanen, men jeg vil forsøke å gjøre dem mer uttalt i det følgende. I utgangspunktet er det imidlertid avgjørende å være klar over at dannelse ikke er noe høyt prioritert område i skolens plandokumenter. De signalene som gis, er dessuten motsetningsfylte og mangelfulle. I den generelle delen av den gjeldende

læreplanen står dannelse sentralt, men det er tradisjonelle dannelsesidealer som vektlegges. I fagplandelen til Kunnskapsløftet fortrenger fokuset på ferdigheter og kompetanse i stor grad dannelse som tema. Indirekte påpekes nye dannelsesutfordringer gjennom beskrivelser av en ny type samfunn og et samfunn i kontinuerlig endring, men det er vanskelig å utlede nye dannelsesidealer på dette grunnlaget.

I tillegg kan det oppleves som utfordrende å arbeide med dannelse i dag, nettopp fordi den i så stor grad bygger på individuelle erkjennelsesprosesser. Samtidig gir dette gode muligheter for at elevenes egen hverdag og egne erfaringer kan trekkes inn i faglig sammenheng.

Opplevelsen av at elevenes refleksjoner er betydningsfulle, vil kunne forsterkes av en felles innsikt i nye dannelsesidealer. Det sentrale her er nettopp at det ikke finnes noen etablert sannhet som skolen har som oppgave å formidle. Dannelsesprosessene dreier seg om å finne fram nye verdsett som verken lærere eller elever i utgangspunktet har full innsikt i. Dessuten vil det være slik at elever og elevgrupper naturlig vil komme fram til ulike konklusjoner, avhengig av ulike kulturelle og sosiale forhold.

At det subjektive på denne måten får større plass, legitimerer i seg selv bruken av fiktive, litterære fortellinger. De fiktive innslagene kan også i større grad enn i sakprosaframstillinger i fagbøkene, virke frigjørende på elevenes grad av involvering. Jeg har argumentert for *Blinds* egnethet i denne forbindelsen. Romanen beskriver en rekke situasjoner som på flere måter kan ha fellestrekk med elevenes egne opplevelser. Det inkluderer også hovedpersonens opplevelse av å mislykkes i sin identitetsutvikling. Jeg har i tillegg framhevet som en styrke at romanen har mange åpne plasser som gir muligheter for medtolkning. Spennende utgangspunkt kan videre være konfliktene mellom individualitet og kollektivitet som settes på spissen i boka, samt den tverrfagligheten romanen åpner for gjennom sine historiske skildringer av arbeidermiljøer som ikke lenger eksisterer.

Jeg er fullt klar over at jeg omtaler et potensial romanen har i undervisningssammenheng, og at det er mange forhold utover det faglige som skal være på plass for å kunne utløse dette i praksis. Jeg tror kanskje et godt utgangspunkt for å få med elevene, er å peke på hovedpersonens opplevelse av mislykkethet på tross av mange ytre kjennetegn som peker i motsatt retning. Jeg tenker for eksempel på å lykkes i skolesystemet, ta høyere utdanning og nå sine karrieremål. Hvis elevene aksepterer dette som en relevant problemstilling, vil de i

videre refleksjoner kunne bidra med egne tanker og opplevelser. Samtidig vil de kunne ane noen av de strukturene og rammene som påvirker Geir Kinsarvik og dermed kanskje egne valg. Dette kan føre til økt bevissthet rundt dagens identitets- og dannelsesprosesser som vektlegger at det er grenser for individuell utfoldelse, og at det mer allment er nødvendig å balansere individualitet og kollektivet. Noen etiske levereregler eksisterer fortsatt på tvers av både kulturer, nasjonalitet, historien og individer. Jon Haarberg skriver at et ”udannet menneske (...) skjønner ikke at det er en del av en større verden” (Gjerpe, 2012, s.15). Her er vi ved kjernen av en viktig dannelsesdebatt i dag.

Håpet mitt er at nettopp her kan skjønnlitteraturen gi et viktig bidrag, og at den kan gjøre sitt til at elevene prøver å sette ord på noe som er vanskelig å ordlegge. Jeg er i denne sammenhengen inspirert av Paal Helge Haugens presentasjon i *Edda* av Roland Barthes uttrykk “den tredje meninga” (Haugen, 2002, s. 348). Med dette forstår Barthes “noe” som språket ikke kan fange i den fysiske verden, men som allikevel er sanselig virkende i en tekst. Vi snakker verken om å avkode ordenes betydning eller assosiasjoner de kan vekke, men et fenomen som lever sitt eget liv i og utenfor teksten og påvirker mottakeren. Umberto Eco har tilsvarende skrevet at det sagte i teksten alltid er gjennomvevd av det ikke-sagte (ibid.). På samme vis tenker jeg at livene vi velger å leve, er gjennomsyret av valg som allerede er gjort for oss, eller strukturer som hindrer eller stimulerer oss. Bourdieus habitus-begrep kan være en rettesnor i en slik sammenheng (Broady & Palme, 1989). Didaktisk praksis kan forhåpentligvis bidra til en bevisstgjøring om slike fastlagte mønstre og strukturer. Denne erkjennelsen kan være et viktig bidrag til identitets- og dannelsesprosesser som kan gi de unge håp. For dagens unge ligger framtidshåpet i å mestre dannelsesutfordringene i det samfunnet de lever. Skolen kan prøve å bidra med et nødvendig fortolkningsfelleskap for å låne et sentralt begrep fra resepsjonsteoretikeren Stanley Fish. Jeg mener *Blind* er en roman som egner seg til et slikt prosjekt, noe jeg håper kommer fram i masteroppgava mi. Nå gjenstår å prøve ut disse tankene i klasserommet, for det er bare der jeg finner svaret på hva som didaktisk fungerer. ”Korta er delt ut på forhånd i dette spelet, gutten min”, sier faren i sin tale til Geir (Seljestad, 2005, s.43). Kanskje er det mulig å gjøre dette utsagnet til skamme?

Litteraturliste

- Alvesson, M. & Sköldberg, K. (2008). *Tolkning och reflektion. Vetenskapsfilosofi och kvalitativ metod*. Lund: Studentlitteratur.
- Aspaas, Ø. (2006). *Resepsjonestetikk og reader-response*. Tromsø: Eureka Forlag.
- Bakhtin, M. (1981). *The Dialogic Imagination. Four Essays*. Austin: University of Texas Press.
- Barker, C. (2008). *Cultural Studies. Theory and Practice*. London: Sage Publications.
- Bauman, Z. (2006). *Flytende modernitet*. Oslo: Vidarforlaget.
- Borge, T. (2005, 7. februar). Utviklingsroman fra helvete. Anmeldelse i *Klassekampen*.
- Broadly, D. & Palme, M. (1989). Pierre Bourdieus kultursociologi. I H. Thuen & S. Vaage (Red.), *Oppdragelse til det moderne* (s. 181-198). Oslo: Universitetsforlaget.
- Brekke, M. (2010). Praxisopplæringens dannende oppgave. I M. Brekke (Red.), *Dannelse i skole og lærerutdanning* (s. 29-45). Oslo: Universitetsforlaget.
- Christensen, S. (2005, 10. mars). En årstid i helvete. Anmeldelse i *Morgenbladet*.
- Dahlgren, K. & Ljunggren, J. (Red.). (2010). *Klassebilder. Ulikhet og sosial mobilitet i Norge*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Daidsen, H. M. (2003). Tekst og læser. I L. Søndergaard (Red.), *Om litteratur. Metoder og perspektiver* (s. 190-208). Århus: Systime.
- Doseth, M. (2011). Paideia - selve fundamentet for vår forståelse av dannelse. I K. Steinsholt og S. Dobson (Red.), *Dannelse. Introduksjon til et ullent pedagogisk landskap* (s. 13-38). Trondheim: Tapir Akademisk Forlag.
- Dyndahl, P. (2002). *Musikk / Teknologi / Didaktikk. Om digitalisert musikkundervisning, dens diskursivitet og (selv)ironi*. Doktoravhandling. Oslo: Unipub.
- Eide, O. (2006). Frå kanon til literacy? Det nye norskfaget i nærlys og perspektiv. *Norsklæraren*, 2, 6-13.
- Eidsvåg, I. (2005). *Den gode lærer i liv og diktning*. Oslo: J. W. Cappelen Forlag.
- Eriksen, A. (2010). Hvem er du - og hvem kan du bli? I M. Brekke (Red.) *Dannelse i skole og lærerutdanning* (s. 107-123). Oslo: Universitetsforlaget.
- Faber, S. T. (2011). Anmeldelse av K.Dahlgren & J. Ljunggren (Red.): *Klassebilder. Ulikhet og sosial mobilitet i Norge*. *Tidsskrift for samfunnsforskning*, 4, 592-596.

- Farsethås, A. (2005, 22. januar). Moden debutant med egen versjon av Janteloven: Oddaloven. Anmeldelse i *Dagens Næringsliv*.
- Fibiger, J., Lütken, G. B. & Mølgaard, N. (Red.). (2010). *Litteraturens tilgange*. Århus: Academica.
- Fidjestøl, A. (2005, 11. februar). Klassene lever. Intervju med sosiolog Marianne Nordli Hansen i *Klassekampen*.
- Folkenborg, H. R. (2010). Fortidsforestillinger og dannelse. I M. Brekke (Red.), *Dannelse i skole og lærerutdanning* (s. 46-62). Oslo: Universitetsforlaget.
- Fredin, M. A. (2005, 7. februar). Rask reise til suksess. Innlegg i *Dagbladet*.
- Gimmestad, J. (2010, 27. august). Sosiale forskjeller forsvinner ikke. *Aftenposten*.
- Gjerpe, K. (2012). Dannelse under oppussing. *Prosa*, 4, 6-15.
- Granlund, M. R. (2005, 29. januar). Kjønnlitteratur. Anmeldelse i *Dag og tid*.
- Grønengen, L. E. (2006). *Retromaskulinitet: Gamle menn i ny innpakning? Iscenesettelse av maskulinitet i Fatso, Pornopung og Blind*. Masteroppgave i nordisk litteratur. Oslo: Universitetet i Oslo.
- Gunneriussen, W. (1999). *Aktør, handling og struktur. Grunnlagsproblemer i samfunnsvitenskapene*. Oslo: Tano Aschehoug.
- Gaasland, R. (1999). *Fortellerens hemmeligheter. Innføring i litterær analyse*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Haga, S. G. (2005, 26. februar). Den store klassefesten. Innlegg i *Dagbladet*.
- Hagen, A. v. d. (2005, 18.-24. februar). Klassereiser og den daglige folkehøyskole. Leder i *Morgenbladet*.
- Hagen, E. B. (2004). *Litteraturkritikk. En introduksjon*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Halvorsen, B. E. (2012, 31. august). Doktor Facebook. *A-magasinet*.
- Haugen, K. (2006, 23. mai). En hvit flekk i bokhylla. *Klassekampen*. Lokalisert på <http://www.klassekampen.no/36595/article/item/null/en-hvit-flekk-i-bokhylla> Lest 3. mai 2012.
- Haugen, P. H. (2002). "A presence which does not present itself" - eit innlegg om poesien og det visuelle uttrykkets artikuleringar. *Edda*, 3, 346-355.
- Haugsbakk, G. & Norkvelle, Y. (2011). Nye medier og danning. I K. Steinsholt & S. Dobson (Red.), *Dannelse. Introduksjon til et ullent pedagogisk landskap* (s. 339-358). Trondheim: Tapir Akademisk Forlag.

- Heggen, K. & Clausen, S. E. (2006). Høgre utdanning som sosialt prosjekt. *Tidsskrift for samfunnsforskning*, 3, 331-358.
- Hennig, Å. (2010). *Litterær forståelse*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag.
- Hjort, V. (2007). *Hjulskift*. Oslo: Cappelen Forlag.
- Hoel, T. L. (2008). *Skriving ved universitet og høgskolar*. Oslo, Universitetsforlaget.
- Hompland, A. & Elstad, J. I. (2006). Sosiologi som skjønnlitteratur. *Sosiologisk tidsskrift*, 4, 351-367.
- Hovdenakk, S. (2005, 25. januar). Flukten fra seg selv. Anmeldelse i *VG*.
- Hvistendahl, R. (2001). *Elevportretter fra det flerkulturelle klasserommet*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Høier, J. (2010). Revitalisering som nyorientering - et dannelsesperspektiv på samisk skole. I M. Brekke (Red.), *Dannelse i skole og lærerutdanning* (s. 145-161). Oslo: Universitetsforlaget.
- Haagensen, N. Ø. (2005a, 9. februar). Blindveier og brente broer. Intervju med Lars Ove Seljestad i *Klassekampen*.
- Haagensen, N. Ø. (2005b, 15. februar). Øst for Eden. Intervju med Per Petterson i *Klassekampen*.
- Haagensen, N. Ø. (2005c, 19. februar). Best på utsida. Intervju med Karin Sveen i *Klassekampen*.
- Iser, W. (1978). *The Act of Reading. A theory of aesthetic response*. Baltimore: The Johns Hopkins University Press.
- Iser, W. (1980). The Reading Process: A Phenomenological Approach. I J. P. Tompkins (Ed.), *Reader-response criticism. From formalism to post-structuralism* (s. 50-69). Baltimore: Johns Hopkins University Press.
- Jørgensen, M. W. & Philips, L. (1999). *Diskursanalyse som teori og metode*. Fredriksberg: Roskilde Universitetsforlag.
- Kjørup, S. (2008). *Menneskevidenskapene: Problemer og traditioner i humanioras videnskapsteori*. Roskilde: Roskilde Universitetsforlag.
- Kjelstadli, K. (1996). Habitusser og andre troll – på sporet av det underjordiske. En kommentar til Pierre Bourdieus begrep om habitus. *Dugnad*, 3, 3-22.
- Klette, K. (2003). Lærernes klasseromsarbeid; interaksjons- og arbeidsformer i norske klasserom etter Reform 97. I Kirsti Klette (Red.), *Klasserommets praksisformer etter Reform 97* (s. 39-76). Oslo: Unipub Forlag.

- Kendzior, N. (2005, 26. januar). Blind. Anmeldelse i *Kulturnytt, NRK P2*.
- Kobbeltveit, O. (2005, 8. februar). Seljestad-suksess – og Dagbladet. Innlegg i *Bergens Tidende*.
- Korneliussen, Rannveig (2005, 31. desember). I en klasse for seg. *Magasinet Dagbladet*. Lokalisert på <http://www.dagbladet.no/magasinet/2005/12/31/453492.html> Lest 9. mars 2012.
- Krøger, C. (2005, 24. januar). Rystende romandebut. Anmeldelse i *Dagbladet*.
- Kunnskapsdepartementet (2006). *Læreplanverket til kunnskapsløftet*. Oslo: Utdanningsdirektoratet. Lokalisert på <http://www.udir.no/Lareplaner/Kunnskapsloftet/> Lest 29. september 2009.
- Kvalvaag, H. K. (2005, 27. januar). Akademisk American Psycho. Intervju i *På Høyden*. Nettavis for Universitetet i Bergen. Lokalisert på http://nyheter.uib.no/?modus=vis_nyhet&id=270105101724 Lest 3. mai 2012.
- Langeland, H. H. (2011). *Fortellerkunst. Håndbok i litterære teknikker*. Oslo: Tiden Norsk Forlag.
- Larsen, D. E. U. (2011, 26. mars). Nedenom og hjem. *Klassekampen*.
- Larsen, L. J. (2005). Identitet, dannelse og kommunikasjon. I B. K. Nicolaisen & L. Aase (Red.), *Kultur møte i tekstar. Litteraturdidaktiske perspektiv* (s. 88-105). Oslo: Det norske samlaget.
- Lemhagen, I. (2010, 11. september). En vanlig dag på jobben. *Klassekampen*.
- Lillebø, S. (2011, 5. april). Den vanskelige likheten. *Klassekampen*.
- Lorentzen, J. (2005a, 2. mai). Voldelige klisjeer. Innlegg i *Klassekampen*.
- Lorentzen, J. (2005b, 25. mai). Vold og litteratur II. Innlegg i *Klassekampen*.
- Lund, E. & Angen, S. (2006). Bokomtale Blind. *Rødt*, 3.
- Lütke, G. v. B. (2010). Litteraturteori – en have med forgrenede gange. I J. Fibiger, G. v. B. Lütken & N. Mølgaard (Red.), *Litteraturens tilgange* (s. 31-56). Århus: Academica.
- Løvaas, K. (2011, 19. august). Autentisk kapital. *Morgenbladet*.
- Mokleiv, K. (2005, 11. april). Odda – i ein klasse for seg sjølv. Omtale av litteraturdebatt i *Bergens Tidende*.
- Nilsen, K. B. (1994). Del III: Arketype-analyse. I K. Berseth Nilsen, R. Romøren, E. S. Tønnessen & S. Wiland, *Veier til teksten. Litteraturteori og analysepraksis*. Oslo: Landslaget for norskundervisning og Cappelen Akademiske Forlag AS.
- Norevik, S. S. (2005, 26. april). Blind hype. Innlegg i *Klassekampen*.

Nærland, M. H. (2006, 29. november). Rike barn leker best. *Magasinet - Dagbladet*. Lokalisert på <http://www.dagbladet.no/magasinet/2006/11/29/484497.html> Lest 13. mars 2012.

Ongstad, S. (2006). Norskfag og livsverden. I S. Ongstad (Red.), *Fag og didaktikk i lærerutdanningen* (s. 100-121). Oslo: Universitetsforlaget.

Opdal, P. M. (2010). Dannelsesbegrepet som fundamentalbegrep. I M. Brekke (Red.), *Dannelse i skole og lærerutdanning* (s. 19-28). Oslo: Universitetsforlaget.

Opstad, K. D. (2010). Estetisk dannelse - estetiske fags bidrag i skolens dannesperspektiv. I M. Brekke (Red.), *Dannelse i skole og lærerutdanning* (s. 124-144). Oslo: Universitetsforlaget.

Penne, S. (2013). Skjønnlitteratur i skolen i et literacy-perspektiv. I D. Skjelbred & A. Veum (Red.), *Literacy i læringskontekster* (s. 43-54). Oslo: Cappelen Damm Akademisk.

Qvortrup, L. (1998). *Det hyperkomplekse samfund. 14 fortællinger om informationssamfundet*. København: Gyldendal.

Qvortrup, L. (2001). *Det lærende samfund. Hyperkompleksitet og viden*. København: Gyldendal Fakta.

Rolness, K. (2008). Tiden går, klassesamfunnet består. *Prosa*, 5.

Rolness, K. (2013, 22. februar). Jeg er ikke eliteklassen. Innlegg i *Dagbladet*. Lokalisert på http://www.dagbladet.no/2013/02/22/kultur/debatt/lordagskommentaren/kjetil_rolness/klasse/25890642/ Lest 22. februar 2013.

Rygg, K. (2010, 12. februar). Støtteark til forelesning om vitenskapsteori ved Høgskolen i Hedmark.

Rørnes, K. (2010). Dannelse i praksis. I M. Brekke (Red.), *Dannelse i skole og lærerutdanning* (s. 162-181). Oslo: Universitetsforlaget.

Raaen, F. D. (2010). Dannelsens vilkår i lærerutdanningen - idealer og realiteter. I M. Brekke (Red.), *Dannelse i skole og lærerutdanning* (s. 182-203). Oslo: Universitetsforlaget.

Sandvik, H. (2005, 25. mai). Ubehaget i kulturen. Omtale av litteraturredebatt i *Bergens Tidende*.

Saugstad, A. (2001). Postmodernism: What is it, and what is wrong with it? *Go inside*. Lokalisert på <http://goinside.com/00/11/media.html> Lest 30. oktober 2009.

Seljestad, L. O. (2005). *Blind*. Oslo: Cappelen.

Seljestad, L. O. (2010). I begynnelsen var klassereisa. I K. Dahlgren & J. Ljunggren (Red.), *Klassebilder. Ulikhet og sosial mobilitet i Norge* (s. 28-39). Oslo: Universitetsforlaget.

- Seljestad, L. O. (2012a, 6. januar). Oppløysinga av karakteren. *Klassekampen*.
- Seljestad, L. O. (2012b, 20. juli). Verdilaust arbeid? I somme miljø er åndsverkstjuven rekna som ein moralsk helt. *Klassekampen*.
- Seljestad, L. O. (2012c, 17. august). Mitt ville hjerta. Først då eg opna døra til skjønnlitteraturen, kom eg heim. *Klassekampen*.
- Showalter, E. (2003). *Teaching Literature*. Malden, MA: Blackwell Publishing.
- Sjøli, H. P. (2005, 9. februar). Sinne, sinne, sinne. Anmeldelse i *Klassekampen*.
- Skaftun, A. (2009). *Litteraturens nytteverdi*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Skei, H. H. (2006). *Å lese litteratur*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Smidt, J. (2001). ”Om ljod bed eg alle...”. Elevytringer i klasserommet i den store dialogen. I O. Dysthe (Red), *Dialog, samspel og læring* (s. 289-308). Oslo: Abstrakt forlag.
- Steffensen, B. (2001). Receptionsæstetik. I J. Fibiger, G. v. B. Lütken & N. Mølgaard (Red.), *Litteraturens tilgange. Metodiske angrebspunkter* (s. 303-336). København: Gad.
- Steinsholt, K. (2011). Oppdragelse, pedagogikk og opplysning. I K. Steinsholt & S. Dobson (Red.), *Dannelse. Introduksjon til et ullent pedagogisk landskap* (s. 39-120). Trondheim: Tapir Akademisk Forlag.
- Steinsholt, K. & Dobson, S. (2011). (Litt mer enn et) Forord. I K. Steinsholt & S. Dobson (Red.), *Dannelse. Introduksjon til et ullent pedagogisk landskap* (s. 7-10). Trondheim: Tapir Akademisk Forlag.
- Stemland, T. (2005, 31. januar). Drivende romandebut. Anmeldelse i *Aftenposten*.
- Storey, J. (2003). *Inventing Popular Culture. From Folklore to Globalization*. Oxford: Blackwell Publishing.
- Svendsen, L. F. H. (2013). *Frihetens filosofi*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Svensen, Å. (1985). *Tekstens mønstre. Innføring i litterær analyse*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Telhaug, A. O. (2011). Dannelsesbegrepet i grunnskolens læreplaner - fra 1939 til 2006. I K. Steinsholt & S. Dobson (Red.), *Dannelse. Introduksjon til et ullent pedagogisk landskap* (s. 211-254). Trondheim: Tapir Akademisk Forlag.
- Thuen, H. (2008). *Om barnet. Oppdragelse, opplæring og omsorg gjennom historien*. Oslo: Abstrakt forlag AS.
- Tomasgard, A. (2005, 13. februar). Debatt klassereisen. Kollektivet hindrer ikke individet. Kommentar i *Klassekampen*.

Tompkins, J. P. (1980). An Introduction. I J. P. Tompkins (Ed.), *Reader-response criticism. From formalism to post-structuralism*. Baltimore: Johns Hopkins University Press.

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

Utdannings- og forskningsdepartementet (2006). *Framtidas norskfag. Språk og kultur i eit fleirkulturelt samfunn*. Rapport fra arbeidsgruppe nedsatt av Utdannings- og forskningsdepartementet. Oslo: Departementet.

Vikingstad, M. (2005, 1. februar). Hemnsvolten Bondestudent. Anmeldelse i *Bergens Tidende*.

Volckmar, N. (2011). Fra solidarisk samværskultur til (solidarisk) kunnskapssamfunn. Etterkrigstidens utdanningspolitikk som dannelsingsprosjekt. I K. Steinsholt & S. Dobson (Red.), *Dannelse. Introduksjon til et ullent pedagogisk landskap* (s. 255-278). Trondheim: Tapir Akademisk Forlag.

Wallgren, T. (1999). Från texttolkning och receptionestetik till en teori om estetisk verkan. I E. S. Tønnessen & E. Maagreø (Red.), *Tekstblikk. Rapport fra forskersymposium i nordisk nettverk for tekst- og litteraturpedagogikk* (s. 40-50). København: Nordisk Ministerråd.

Wærhaug, S. (2005, 25. januar). Arbeidergutt med brakdebut. Intervju med Seljestad i *VG*.

Zariat, I. (2012, 25. september). Jeg sitter fast mellom to kulturer. Innlegg i *Aftenposten*.

Østli, K. S. (2005, 13. februar). Vis billetten – du er på klassereise. *Aftenposten*.

Åmodt, T. (2011, 2. april). Vakkert vitnesbyrd. Anmeldelse i *Klassekampen*.

Åmås, K. O. (2005, 2. februar). En debut med reaksjonære trekk. Kommentar i *Aftenposten*.

Åmås, K. O. (2006, 4. januar). Ny tid for gammelt begrep. Innlegg i *Aftenposten*. Lokalisert på <http://www.aftenposten.no/meninger/kommentatorer/aamaas/Klasse-pa-mote-igjen-6604552.html> Lest 15. februar 2012.

Aanesen, K. H. (2008). Sideblikk: Myten om janteloven. *Nytt Norsk Tidsskrift*, 1, 57-64.

Aareskjold, S. (2005a, 19. februar). Fullhyrande mannfolk. Innlegg i *Klassekampen*.

Aareskjold, S. (2005b, 8.-14. april). Maskulint eller infantilt? Innlegg i *Morgenbladet*.