

Når ein engel går gjennom klasserommet: Vegar og omvegar mot ein meir performativ litteraturdidaktikk

Jon Olav Sørhaug*

Universitetet i Agder, Kristiansand, Norge

Samandrag

Denne artikkelen undersøker på kva måtar litteraturundervisning kan skape undring og engasjement i klasserommet. Med utgangspunkt i to ulike undervisningssituasjonar i vidaregåande skole drøftar artikkelen elevrespons og andre forhold ved iscenesetting av tekstendingar i klasserommet. Det er særleg den kropslege effekten av tekstendinga og den kollektive responsen som blir undersøkt i denne artikkelen. Fagdebatt, litteraturteori og fagdidaktiske perspektiv blir henta inn og drøfta undervegs i framstillinga. Avslutningsvis diskuterer artikkelen korleis teoriar om performativitet kan bidra til ei auka forståing av det komplekse samspelet mellom litteratur og elevgruppe i slike undervisningssituasjonar.

Nøkkelord: *Teksthending; norskfaget; læreplan; lesar-respons; emosjonar*

Abstract

The target of this article is to examine the ways in which a literature class may lead to student amazement and engagement in the classroom. Evolving from two different educational situations, the article examines potential effects that literary events may have in student groups. As the article proceeds, perspectives on the Norwegian subject curriculum, literary theory and didactics are brought into the discussion. Based on the iterative findings, the article will conclude with an emphasis on performative theory as a common ground to understanding the complex interplay between literature and student groups in such educational situations.

Keywords: *Literary events; Norwegian subject; curriculum; reader-response; emotions*

Mottatt: Januar, 2018; Antatt: Desember, 2018; Publisert: Desember, 2018

*Korrespondanse: Jon Olav Sørhaug, Universitetet i Agder, Postboks 422, 4604 Kristiansand. Epost: jon.olav.sorhaug@uia.no

© 2018 Jon Olav Sørhaug. This is an Open Access article distributed under the terms of the Creative Commons Attribution 4.0 International License (<https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/>), allowing third parties to copy and redistribute the material in any medium or format and to remix, transform, and build upon the material for any purpose, even commercially, provided the original work is properly cited and states its license.

Citation: Jon Olav Sørhaug. «Når ein engel går gjennom klasserommet: Vegar og omvegar mot ein meir performativ litteraturdidaktikk» Nordisk tidsskrift for pedagogikk og kritikk, Vol. 4, 2018, pp. 184–197. <http://dx.doi.org/10.23865/nmpk.v4.1130>

Introduksjon

Norskfaget er langt som landet, og det famnar vidt. Det handlar om demokrati, om danning, om språkkompetanse og kulturarv. I dei nye kjerneelementa i norskfaget heiter det at elevane skal lese tekstar for å «få estetiske opplevelser, bli engasjert, undre seg, lære og få innsikt i andre menneskers tanker og livsbetingelser» (Regjeringen, 2018). Denne undringa og dette rommet kan litteraturen opne opp. Men på kva måtar kan det skje? Kan vi som underviser i faget, planleggje estetiske augeblinkar i klasserommet – eller er det engasjementet vi somme tider erfarer noko ugripeleg, som berre skjer når det skjer?

Dette med engasjement og undring er viktig for meg. Då eg sjølv var elev, var det kanskje det viktigaste. I skjønnlitteraturen kunne eg ta del i eit univers som andre hadde skapt og skrive, men som eg sjølv kunne gå inn i og gjere til mitt eige. Det eg las, forandra meg, det gjorde meg til ein annan, og det er noko eg eigentleg aldri har slutta å undre meg over. Tjue år seinare står eg sjølv som lærar i klasserommet. Og eg vil jo så gjerne at elevane mine skal bli gripne av litteraturen, slik eg sjølv vart. Det er mogleg at eg romantiserer fortida, at det ikkje var heilt sånn det skjedde. Var eg like entusiastisk og engasjert i alle lesetimane? Eg kan ikkje heilt hugse det. Men som litteraturlærar erfarer eg at elevane mine med jamne mellomrom ser ut til å ha blitt engasjerte, slik eg sjølv var. Dei har fått noko, erfart noko i møtet med litteraturen, som påverkar dei. Det kan vere i arbeidet med klassikarar, som når det blir heilt stille etter pistolskotet i siste akt i *Hedda Gabler*, og elevane ser vantru på kvarandre. Noko av det same kan like gjerne skje i møtet med nyare tekstar. Somme tider spør eg meg sjølv: Kvifor vart denne timen så bra? I *Gnostiske essay* skriv Jon Fosse om liknande situasjonar frå teateret. Han brukar det ungarske teateruttrykket «når ein engel går gjennom scenen» som metafor for noko som skjer

i dei magiske glimta, i dei privilegerte augneblinkane då eit eller anna uforklarleg oppstår i møte mellom scene og sal (...) ei slags brå djup innsikt som ikkje er omgrepsleg, men emosjonell (...) [som] ikkje er individuell, men kollektiv, det oppstår eit slag sårt menneskeleg fellesskap som lar seg merke. (Fosse, 1999, s. 241).

Også i klasserommet kan denne nærmast kroppslege erfaringa somme tider kome til syne, både under sjølve lesinga/lyttinga og etterpå. Men ikkje alltid. Av og til kan det også synast som om elevane ikkje har blitt nemneverdig berørte av tekstane klassen arbeider med. La meg bruke to undervisningssituasjonar som eksempel på det.

To ulike litteraturtimar

I den eine norskklassen min hadde vi jobba ei stund med språk og språkutvikling, då eg bestemte meg for å bryte opp det språklege emnet med noko heilt anna. Eg tok utgangspunkt i ein skjønnlitterær tekst eg sjølv likte godt. Vi lytta til ei digital, nettbasert innspeling frå diktsamlinga *Solaris korrigert* av Stavangerpoeten Øyvind Rimbeid (Poetry International Rotterdam, udat.). Språket i dette diktet er eit konstruert

framtidsspråk som tilsynelatande ser uforståeleg ut, men som likevel er rimeleg greitt å forstå om ein arbeider litt med det. Etter ein nølande oppstart og litt spreidd himling med auga under opplesinga av dei første verselinjene begynte klassen å respondere annleis etter kvart som forfattaren las. Nokre begynte å nikke på hovudet. Etter kvart breidde eit kollektiv smil seg gjennom rommet. Ingen hadde sagt noko, ingen hadde tolka, forklart eller omsett diktet. Men frå den staden eg stod i klasserommet, kunne eg merke at elevane vart engasjerte. Kroppsspråket deira forandra seg, dei vart fram-overlente, interesserte. Det viste seg at fleire av elevane i klassen hadde gjort spennande funn i Øyvind Rimbereids dikt, og i samtalen som oppstod etterpå, vart desse observasjonane delt, diskutert, forsterka, redigert og forankra i elevgruppa. Klassen ville gjere noko meir med det. Kanskje kunne dei lage noko, ein veggmontasje om framtida, ein samarbeidstekst, eller dikte eit eige dikt? Slik eg opplevde det, var dei tydeleg engasjerte! Kontrasten kunne nesten ikkje vore større til ein litteraturtime eg nettopp hadde hatt i den andre norskklassen min. I denne klassen hadde vi nettopp starta på eit nytt tema i litteraturhistoria, denne gongen var det tidleg norsk modernisme. Eg hadde gått gjennom fagstoffet og delt ut eit dikt av Sigbjørn Obstfelder. Elevane las teksten for kvarandre med føremålet å finne typiske modernistiske trekk. Men det var noko som ikkje stemde. Dei vart altfor fort ferdige. Stemninga i rommet virka likegyldig. Eg prøvde å sprite ho opp gjennom ei improvisert miniførelsing. Til trass for at eg forklarte kor viktig denne teksten er og kor god han er, og kvifor han er viktig, og kvifor han er så god, så var klasserommet heilt tømt for energi. Elevane var der, men det var akkurat som om eg hadde mista dei. Dei pakka seg inn i jakkene og hettene sine og sveipte på Facebook under pulten. Hadde dei ikkje opplevd noko, erfart noko som helst i møte med denne teksten? Det er vanskeleg å seie, eg kunne ikkje lese tankane deira. Den utvendige observasjonen min av undervisningsgruppa treng ikkje å vere representativ for korleis dei hadde det på innsida. Dette veit eg: Graden av entusiasme og undring i klasserommet var diametralt motsett av det eg opplevde med Rimbereids framtidsspråk.

Det planlagte og det uplanlagte?

Kvifor skapte den eine situasjonen tilsynelatande eit rom for undring og engasjement i klassen, medan den andre gjorde det tilsynelatande ikkje? Eg kunne ikkje forstå det. Obstfelder-timen var jo så godt planlagt og førebudd. Eg følgde læreboka sitt opplegg med omtale av tekstens samtidsperiode, kulturelle straumdrag og litterære kvalitet. I den timen vi arbeidde med Øyvind Rimbereids framtidsspråk, var stoffet mindre førebudd. Dette verkar som eit paradoks. Ein skulle tru at Obstfelder-timen var mykje meir nyttig for elevane. Ikkje minst relevant med tanke på eksamen. Her handla det om å setje eleven inn i ein historisk kontekst, seie noko om kva som kjenneteikna denne tida, kva tema som dominerte samtidskunsten, korleis stilen, språket og skrifta var. Og så lese eksempeltekstar frå den same tidsperioden. I dei litterære tekstane kan ein finne att kjenneteikna på tidsperioden, for på den måten å forstå

historia. Dessutan er det vel ikkje sånn at elevane blir meir entusiastiske jo mindre førebudd timen er? Men kanskje var det noko med spontaniteten i Rimbereid-timen som smitta over i elevgruppa? Kanskje var Obstfelder-timen litt for oppskriftsmessig, litt for safe? Med ein metafor frå reiselivet kallar norskforskarer Sylvi Penne det for ei litterær *pakkereise* (Penne, 2001, side 259). Her er målet klart definert, og vegen fram dit er nøye planlagt. Elevanes viktigaste bidrag er å melde seg på turen, og å følge opplegget. Dei stadene vi skal sjå undervegs, har alle god nytte av å besøke. Men kanskje ligg det også ein risiko i denne godt gjennomtenkte pakkereisa, eller rettare sagt ein *mangel på risiko*? For kva blir elevens eigeninnsats når alt er gjort klart på førehand? Kvifor gå ut i gamlebyen for å finne ein spennande og ny restaurant når hotellet serverer *all inclusive*? Og er det forresten sånn at elevar automatisk blir motiverte av alt som er så dødeleg eksamensrelevant? Kan vi tenke oss at opplegget i Rimbereid-timen hadde ein annan og meir grunnleggjande kvalitet, som ikkje først og fremst handlar om nytte? Elevane konsentrerte seg for å forstå teksten. Og medan dei gjorde det, oppstod det noko som kanskje ikkje var så relevant, men likevel – det skapte begeistring! Kva var det Wordsworth sa? *A spontaneous overflow of powerful feelings!* Med mitt nærmast romantiske forhold til litteraturtimane i min eigen skolegang føler eg at vi er i nærleiken av noko no. Er det denne skjønnlitterære begeistringa norskfaget og litteraturundervisninga skal handle om?

Nostalgipiller i norskfaget

Med kronikken «Norskpensum på villspor» (Hoem, 2016) sette NRKs litteraturkritikar Knut Hoem i gang ein lengre, offentleg debatt om skjønnlitteraturens plass i norskfaget. Hoem opplevde at den trettenårige sonens manglande engasjement for norskfaget hadde med altfor lite skjønnlitteratur i norskfaget å gjere: «å lære ungene å bli foredragsholdere er blitt så vesentlig at de får det presentert først i sin lærebok i norsk», skreiv Hoem. Reaksjonane lét ikkje vente på seg. Det låg 400 svarinnlegg under kronikken då kommentarfeltet etter kvart vart stengt. I debatten som følgde, meinte forlag og forfattarar av læreboka at Hoem hadde misforstått læreverket, då boka han hadde lese, var «reiskapsboka» og ikkje «leseboka» (Wisløff, 2017). I ein replikk på NRKYtring gav norsklæraren Assad Nasir ei viss støtte til Hoem, men meinte han bomma på adressaten; det var ikkje norskboka, men læreplanen det var noko gale med. Nasir oppmoda til vidare engasjement, og stilte avslutningsvis spørsmåla: «[H]vor har litteraturen blitt av i mylderet av strategier og annet? Skal skolefaget være et dannings- og identitetsfag, eller det skal det være et redskapsfag?» (Nasir, 2016). I ein annan replikk forsvarte tre norsklærarar ved ein vidaregåande skole i Oslo dagens læreplan. For å gi elevane gode føresetnader til å fungere i dagens samfunn meinte desse tre lærarane at skolen «må gi elevene en verktøykasse full av ulike læringsverktøy, og vi må lære dem å bruke disse» (Nyhus, Øvern og Talsethagen, 2016). «Vi tror også litteraturkritikeren har tatt en nostalgipille for mye», skreiv dei i same replikken. Debatten vart avrunda med ein times direkteoverført TV-debatt frå eit fullsett Litteraturhus, med både Hoem, lærarar

og kunnskapsministeren til stades. Diskusjonen om lærebøker stoppa her. Skjønnlitteraturens plass i norskfaget har også vore gjenstand for diskusjon i arbeidet med nye læreplanar, som har pågått den siste tida. Etter at dei første utkasta vart publisert, var det fleire lærarar som gjekk offentleg ut og etterlyste meir litteraturhistorie i planen (Budal, 2018; Haugen, 2018). I skrivande stund ser desse perspektiva ut til å ha blitt imøtekomne av arbeidsgruppa i den nyaste skissa til kompetansemål i planen (Regjeringen, 2018). I debatten kan det somme tider synast som om fagets innhald ikkje berre handlar om fagets identitet, men også om *min* identitet som norsklærer. Skal eg drive meisterlære i skriveteknikk, er eg ein slags handverkar i faget. Kunnskap er viktig, ja. Men for ferdigheitens skuld. Dette kan vi også kalle eit teknisk-instrumentelt kunnskapssyn (Repstad, 2013, s. 20). Skal eg drive *skjønnlitterær formidling*, er eg ein slags guide, ein kjentmann i litteraturens geografi. Ein motivator, på gode dagar. Den kunnskapen som oppstår under slik formidling, handlar mindre om ferdigheiter og meir om *smak, erfaring, danning*. Han er eit *mål i seg sjølv*. Kanskje eg likevel tok feil om Rimbereid-timen, som eg skreiv om ovanfor, når eg tenkte at han ikkje var så nyttig. Han var nyttig nok – men for eit anna formål. For seg sjølv? Det høyrest ikkje heilt overtydande ut. Kan vi løyse opp i denne tautologien? Då Rimbereid begynte å deklamere sitt eige dikt over høgtalarane i rommet, kva var det egentleg som skjedde då?

Språk og persepsjon

Elevane rynka på nasen då diktaren begynte å lese. Diktet, språket, kanskje heile settinga verka litt rar og uvand. Det oppkonstruerte framtidsspråket dei møtte i diktet, var heilt nytt, men samstundes var det også mange ord dei drog kjensel på. Det lét seg ikkje gripe, men det lét seg gripe også. Denne effekten kan minne om det den russiske litteraturteoretikaren Viktor Sjklovskij i 1916 kalla *underleggjering*. I essayet «Kunsten som grep» viser han korleis symbol og metaforar i tekstar kan overraske og opne verda opp på nye måtar for lesaren:

Men nettopp for å gi oss livsfølelsen tilbake, for at vi igjen skal føle tingene, for igjen å gjøre stenen til sten, eksisterer det som kalles kunst. Kunstens mål er å gi oss følelse for tingen, en følelse som er et syn og ikke bare en gjenkjennelse. Kunstens virkemiddel er «underliggjørelsens» virkemiddel (...) for i kunsten er persepsjonsprosessen et mål i seg selv (Sjklovskij, 2003).

Her ser vi korleis det litterære språket kan gi ny forståing eller erkjenning av det vi les. For å forstå verda må vi først venne oss av med det blikket vi har på ho. Dette kallar Sjklovskij *avautomatisering*. På denne måten har litteraturen ein funksjon, han lar oss «føle tingene» og erfare verda på nytt. Først kjem ei erfaring av noko framandt. Så kan vi eventuelt snakke om å forstå. Det er sjølv opplevinga som er utgangspunktet for det Sjklovskij kallar *persepsjonsprosesssen*. Sjklovskij var rett nok primært interessert i formelle trekk ved sjølv teksten. Persepsjonsprosessen, det vil seie møtet mellom tekst og lesar, fekk si store merksemd nokre tiår seinare. Den tyske forskaren Wolfgang Iser var ein av dei første som undersøkte korleis teksten og lesaren av teksten

påverka kvarandre under lesinga. Iser forska rett nok ikkje på reelle lesarar, men viste korleis teksten, i sin struktur, er avhengig av ein lesar for å kunne fungere (Iser, 1991, s. 27). I det litterære verket ligg det ei potensiell meining som det er opp til lesaren å fylle ut. Dette kallar Iser «ubestemttheit» eller «tomme hol». Meininga er ikkje fastsett, men open, tvitydig og til ei kvar tid gjenstand for tolking. Iser var, saman med Hans-Robert Jauss, talsmann for den tyske *resepsjonsetetikken*. Å forstå ein tekst handlar her ikkje berre om dei formelle trekka ved teksten, men like mykje om korleis lesaren, og den kulturelle konteksten som lesaren står i, påverkar lesinga. Jauss brukte det hermeneutiske omgrepet *forventningshorisont* på lesesituasjonen. Kvar lesar har med seg sin kulturelle og personlege bakgrunn, som påverkar den meininga han eller ho gir teksten. Når lesaren møter teksten, smeltar tekstens horisont saman med lesarens horisont. For å forstå kva som skjer i denne samansmeltinga, må vi då også forstå lesaren, og lesarens bakgrunn.

Eit rom for det personlege

Det resepsjonsetetiske perspektivet inneber ei aktiv rolle hos eleven som les. Det er eleven sjølv som konstruerer meining, i møte med teksten. Var det kanskje dette som skjedde i Rimbereid-timen? Elevane måtte anstrenge seg for å forstå kva denne teksten handla om. Var det dette som gjorde at elevane tilsynelatande vart meir engasjerte her enn i Obstfelder-timen? Kva slags konsekvensar får det i så fall for meg som litteraturlærar? Som litteraturlærar likar eg jo å ha kontrollen sjølv. Eg har mine tankar om teksten, om tekstens kvalitet, og den litterære geografien som teksten er ein del av. Men om eg lar elevane delta i både det å oppdage teksten og forstå han, blir dei truleg meir ansvarleggjorte og aktiviserte i timane. For å gi elevane plass, for å opne det som Atle Skaftun og Per Arne Michelsen kallar «mulighetsrom», må eg kanskje sjølv gå eit steg til sides:

Det å gi avkall på noe av kontrollen med det som skjer, innebærer en viss risiko for læreren. Men denne risikoen er en forutsetning for å skape mulighetsrom i tekstarbeidet. I dette rommet inviteres elevene til selv å bevege seg inn i åpne hendelser knyttet til faglige problemstillinger, og å by på seg selv i kritisk dialog med medelever og lærer (...). Det skjer rett som det er at elever kan uttrykke gullkantete formuleringer som åpner veier inn i teksten (Skaftun & Michelsen, 2017, s. 173).

Skaftun og Michelsens moglegheitsrom opnar opp for eit meir personleg og individuelt perspektiv på arbeid med litteratur i klasserommet. Eleven går frå å vere passiv tilskodar, underlagt lærarens kunnskapsformidling, til å bli ein aktiv deltakar i ein felles meiningsproduserande prosess. Dette perspektivet finn vi også igjen i ressursboka *Inn i teksten - ut i livet: nøkler til leseglede og litterær kompetanse*. Boka byggjer på eit treårig litteraturprosjekt i Agderfylka ved årtusenskiftet, der bokformidling og leseglede i skolane er sett i fokus, og eit sett med ulike arbeidsmåtar er prøvd ut. Det er elevens egne, personlege møte med teksten som er sett i fokus her. Ikkje minst er ein opptatt av kor viktig det er å gi rom til det personlege, for å skape leseglede:

Det har ikke alltid vært naturlig for elever å hente fram hele registeret av personlige reaksjoner og erfaringer når de leser litteratur i skolesammenheng. Men skal de få gode leseopplevelser og bli glade i å lese, må vi slippe til de personlige lesemåtene (Skaftun & Michelsen, s. 19).

Boka skildrar ulike verktøy og arbeidsmåtar der eleven sjølv deltar med personlege refleksjonar, spørsmål, logg, meddikting med meir. Forfattarane viser på denne måten korleis litteraturundervisninga kan bli ei personleg oppdagingsreise for eleven, som kanskje kan opne det moglegheitsrommet som Skaftun og Michelsen etterlyser. Korleis var dette i mine to undervisningssituasjonar? Var ikkje moglegheitsrommet større i den eine timen samanlikna med den andre? Då elevane møtte det underleggjerande framtidsspråket frå *Solaris korrigert*, var det ingen som presenterte ein fasit for korleis dette skulle bli forstått. Teksten var krevjande, ja – men undervisningssituasjonen gav samtidig eit rom for elevane å bevege seg inn i teksten i. Det var ei *open hending*, om vi brukar Skaftun og Michelsens ordlyd. Denne hendinga var kanskje også personleg, på den måten at kvar elev sjølv måtte investere noko i si eiga forståing av teksten. Fekk alle elevane like mykje ut av det, då? Det er vel heller usikkert. I klasserommet fanst eit mangfald av elevar, med ulik oppvekst, sosiokulturell bakgrunn og leseerfaring. Det påverka nok også denne prosessen. Slik blant anna Sylvi Penne (2010, s. 54) har vist, er elevanes førforståing, kulturelle kapital og skriftkompetanse avgjerande for kva utbytte dei får av litteraturundervisninga i norskfaget. Dette får meg til å tenke at det kanskje er ein risiko for *laissez faire*-undervisning når ein som litteraturlærar skal gi rom til det personlege. Det vil vere uansvarleg av meg – ikkje minst med tanke på dei minst erfarne lesarane i rommet – om eg som norsklærar berre trekker meg tilbake og overlèt meiningsskapinga fullt og heilt til eleven og hans eller hennes personlege møte med teksten. Ei liknande utfordring kan vere den *subjektivismen* vi somme gongar kan møte i klasserommet. *For meg betyr teksten dette. Og for meg betyr han noko heilt anna.* Eg tenker at vi må samhandle i klasserommet, for å finne fram til eit felles perspektiv på teksten; kva vi meiner han handlar om, kva moglege tydingar han har. Ein slags felles fagleg konsensus, der eg – som den mest erfarne lesaren i rommet – kan legge nokre føringar for tolkingsfellesskapen, utan at eg grip for langt inn i elevens eige møte med teksten.

I sitatet over såg vi at Skaftun og Michelsen knyter den opne hendinga i elevens møte med teksten saman med «faglige problemstillinger». Ein annan stad kallar dei denne doble rørsla mellom subjektiv oppleving og fagkompetanse for «faglig fantasi» (Skaftun & Michelsen, 2017, s. 164). Det finst ein fagtradisjon å støtte seg på, og det finst lesingar av ein tekst som er meir relevante (og på den måten meir rette, kan vi kanskje seie) enn andre. Personlege møte med teksten handlar difor også om å utvikle ein litterær *kompetanse*. Kva denne kompetansen er, gir ulike didaktiske retningar ulike svar på. I *Inn i teksten*-prosjektet dreier litterær kompetanse seg om elevens evne til å tre inn i ulike roller under lesinga. Det er for eksempel å veksle mellom oppslukt opplevingslesing og det å ta eit meir distansert og reflekterande blick på det ein les (Lillesvangstu, Tønnessen & Dahll-Larsson, 2007, s. 188). Å ha kompetanse

dreier seg difor også om å forstå teksten. Den semantiske avkodinga av Rimbereids framtidsspråk er ein ting. *Wat = kva. Vil = vil*. Ei tolking av tekstens moglege tema og meningsinnhald er noko anna. I Rimbereid-timen spurte eg ikkje om kva elevane forstod. Men kroppsspråket, haldninga, blikket deira – det gav meg eit inntrykk av at dei forstod noko som kanskje fanst, noko som kanskje var der, men som enno ikkje var språkleg artikulert. Eitkvart som enno berre var emosjonelt og kroppslig fundert, som i sitatet frå Jon Fosse innleiingsvis. Kva slags forståing snakkar vi om då? Finst det kanskje ein tredje veg (eller omveg) inn i det? Den kollektive og sårbare fellesskapen som Jon Fosse erfarte, var det også noko som kjenneteikna dette (vellinga) møtet mellom ein klasse og ein tekst?

At teksten er noko som skjer

Tradisjonelt tenker vi kanskje på det å møte ein tekst som ein intern, kognitiv prosess hos den enkelte lesar. Men i Rimbereid-timen var det jo ei felles oppleving. Den underlege stemninga som oppstod i klasserommet, var lett å observere. Elevane såg vekselvis på kvarandre og på orda som kom opp på skjermen. Dei lytta med heile kroppen, konsentrert og litt framoverlent mot høgtalarane i klasserommet. Då ei av jentene begynte å smile, smitta dette smilet til fleire av jentene i klasserommet. Kan hende begynte eg å smile også. Det var ingen tvil om at vi var saman om dette. Etter kvart som dei begynte å kome inn i det underlege språket, vart orda meir og meir forståelege for dei. I ein avgjerande augneblink gjekk det opp for dei at teksten faktisk lét seg lese. Eg hadde ikkje forklart det til dei på førehand. Det berre skjedde. Ei slik hending, der teksten er sentrum for merksemda i klasserommet, kan vi kalle ei *teksthending*. Dette opphavleg amerikanske omgrepet (*literacy event*) skriv seg frå antropologen og engelskprofessoren Shirley Brice Heath, som tidleg på 1980-talet definerte det som «any occasion in which a piece of writing is integral to the nature of participants' interactions and their interpretive processes» (Heath 1982, s. 93). Den britiske engelskprofessoren Mary Hamilton har med bakgrunn i Heaths definisjon systematisert fire sentrale grunnelement i ei teksthending (Hamilton, 2000, s. 17):

1. *Deltakarar*. Teksthendinga skjer når ei gruppe deltakarar interagerer med ein tekst.
2. *Sosial setting*. Teksthendinga skjer i ein konkret situasjon og på ein bestemt stad.
3. *Artefakter*. Ressursar blir brukt, til dømes bøker.
4. *Aktivitetar*. Deltakarane *gjer noko* i ei teksthending, hendinga er ein aktivitet.

Oppsummert kan vi seie at ei teksthending er ein konkret situasjon der fleire deltakarar samhandlar om å tolke, lese eller på annan måte vere i aktivitet med ein tekst. I ein norskfagleg tradisjon har mellom anna Elise Seip Tønnessen og Magnhild Vollan ved Universitetet i Agder undersøkt teksthendingar i småskolen (sjå Tønnessen og Vollan, 2010, s. 34). Her har dei blant anna sett på repetitive teksthendingar, til dømes dagsprogram. Dette kallar dei ritual. Men teksthendingar kan

også vere meir sporadiske hendingar av typen høgtlesing, fagarbeid med tekstar eller store fellesskaphendingar, som til dømes korsong. Slik ser vi at teksthendin- gar kan ta ulike former og ha ulik frekvens i klasserommet. Kanskje kan den måten elevane samhandlar med kvarandre på om å forstå ein tekst, forklare forskjellen på suksess og fiasko? I Obstfelder-timen var det ikkje noko kollektivt smil eller glimt av forståing som breidde seg i klasserommet. Elevane smitta ikkje kvarandre med energi. Ligg det ein didaktisk nøkkel i det å setje opp undervisningssituasjonar der deltakarane i større grad samhandlar med kvarandre om å forstå teksten? Er det kanskje sånn at den kroppslege erfaringa av ein tekst kjem først – og så den meir fagleg funderte forståinga etterpå? At teksten er noko *som skjer* i klasserommet, der elevane deltar i ei felles meiningsdanning, er uttrykk for eit sosiokulturelt perspek- tiv på læring. Ifølgje Lev Vygotsky (1978) er læring uløseleg knytt til samspelet mellom sosialt aktive menneske. Læring skjer når menneske utfører noko. Eitt av dei meir kjende eksempla hans er at matteelevlar ikkje lærer desimalsystemet ved å bli forklart kva desimalsystemet er. Dei lærer det gjennom å rekne. På same måte vil det å delta i ei litterær oppleving også kunne føre til litterær kompe- tanse. Det verbale og det ikkje-verbale utgjer ei kroppsleg, kollektiv og emosjonell læring. Er vi no tilbake der vi begynte? Dette liknar jo på den situasjonen Jon Fosse skildra frå teateret. Klasserommet er blitt ei scene. Den litterære teksten er blitt *performance*.

Litt om det performative

Å nytte omgrepet performance eller performativitet om ei litterær teksthending i klasserommet kan utvide det perspektivet vi har på litteraturundervisninga. Det kan forklare kva som er på spel i møtet mellom tekst og elev, og korleis dette skjer. Men la oss først ta ein liten omveg, så vi forstår litt betre kva som ligg i sjølve omgrepet. Når vi snakkar om performance eller språkleg performativitet, er det naturleg å begynne hos språkfilosofen J.L. Austin. I 1955 heldt han ei førelesingsrekke om språkfilosofi på Harvard University. Førelesingane vart seinare transkribert av studentar og post- humt utgitt under tittelen *How To Do Things With Words*. Her skriv Austin at språket er noko meir enn representative utsegn om verda. Slike representative utsegn kallar han *konstantivar*. Konstantivar kan validerast som sanne eller usanne. Men det finst også andre måtar å bruke språket på. Av og til brukar vi språket på ein måte som ikkje berre *skildrar* verda, men som også *gjer noko* med ho. Dette kallar Austin *per- formative utsegner*:

Utterances can be found, satisfying these conditions, yet such that A. they do not 'describe' or 'report' or constate anything at all, are not 'true or false'; and B. the uttering of the sentence is, or is a part of, **the doing of an action** (...) Examples: 'I do (sc. take this woman to be my lawful wife)' - as uttered in the course of the marriage ceremony. 'I name this ship the Queen Elizabeth' - as uttered when smashing the bottle against the stem (Austin 1975, s. 12, mi utheving).

Den måten språket blir brukt på i desse døma, *skaper verkelegheit*. Men for at eit performativ skal kunne fungere, finst det nokre reglar. Deltakarane i den gitte konteksten må akseptere at språket blir brukt performativt. For at giftarmålet skal vere gyldig, må det helst skje på den rette staden (kyrkja eller tinghuset) og med den rette autoriteten til stades (ein person med offentleg rett til å vigsle). Dette fører til at Austin logisk utelukkar *litterært språk* frå sitt performative omgrep. Når skodespelarar siterer ein tekst på ei teaterscene, er ifølgje Austin det eit *ugyldig* eller *ureint* performativ. Dei meiner jo eigentleg ikkje det som dei seier. Dei berre siterer noko som allereie har blitt skrive. Sitatet reflekterer ikkje den faktiske skodespelarens reelle intensjon. Den franske filosofen Jacques Derrida har problematisert den måten Austin utelèt kunstspråket på, gjennom å vise korleis *alt språk* i sin grunnstruktur er ugyldige performativ:

For finally, is not what Austin excludes as anomalous, exceptional, «non-serious», that is, citation (on the stage, in a poem, or in soliloquy), the determined modification of a **general citationality** - or rather, a **general iterability** - without which there would not even be a «successful» performative? (Derrida 1982, s. 325, mi utheving)

I Derrida sin språkfilosofiske diskurs har ikkje dei teikna vi brukar i språket, nokon opphavleg eller rein intensjon, men koplinga mellom ord og innhald blir produsert *arbitrært*, gjennom den måten teikna blir *sitert* – det vil seie *gjenbrukt* på. Dette kallar han språkets *iterabilitet*. Meininga er iterativ, ho veks fram gjennom den måten vi brukar teikna på. Og det som kjenneteiknar måten teikna blir brukt på, er at dei skaper forskjellar (det Derrida kallar *différance*) og alltid unndrar seg ei fast mening. Å skilje mellom gyldige eller ugyldige performativ er difor ei umogleg oppgåve. Forstått på denne måten vil alt språk på sett og vis vere performativt; både det skriftlege språket vi kan møte i ei bok eller på ei teaterscene, og det talespråket vi brukar til dagleg. Språket etterliknar ikkje noko som finst utanfor eller bak teiknet. Det er gjennom teiknet vi skaper det som finst. Austins omgrep om det performative, og Derridas dekonstruksjon og redefinisjon av det, har hatt stor påverknad på den måten vi tenker om språk på i dag. Framføringa av eit litterært verk blir ikkje lenger utelukkande forstått som ein estetisk *representasjon* av verda (mimesis), men også som ein *skapande aktivitet* (eit performativ).

Emosjonell respons

Å bruke språkets performativitet som analytisk verktøy, eller å setje det performative i fokus, er ofte knytt til studium av utøvande kunst som teater, installasjonar, kroppsperformance osv. Men også for vår problemstilling er dette kjøtt på beinet. For det første er det ikkje langt frå teaterscenen til klasserommet. I dei situasjonane der litteraturundervisninga får ein nærmast magisk kvalitet, er det noko ved denne tekstthendinga som mange opplever, samtidig. Teksthendinga skaper ein kollektiv, emosjonell

respons. Professor Per Thomas Andersen ved UiO koplar emosjonell respons saman med litteraturens grunnleggjande funksjon:

Uten noen form for emosjonell lading ville nesten all litteratur fordampet ganske ubemerket og blandet seg med den tomme luft. Forfatterne har skrevet sine tekster med engasjement, kanskje i frustrasjon, sinne, fortvilelse, lengsel eller sorg. Leserne eller publikum responderer likeledes, man føler sympati, antipati og lever med de litterære skikkelsene i spenning, gleder seg med dem og føler med dem i deres sorg (Andersen, 2016, s. 146).

Den emosjonelle responsen som Andersen skildrar i boka *Fortelling og følelse – en studie i affektiv narratologi*, lar seg også samanlikne med våre to klasseromseksempel. Teksthendinga med Rimbereids dikt gav ein kollektiv, emosjonell respons som tilsynelatande først var kroppsleg fundert, og etterpå skapte eit sterkt fagleg engasjement i klassen. Den likegyldige stemninga i Obstfelder-timen kan tyde på det motsette. I Andersens prosjekt er blikket først og fremst retta mot emosjonelle lag i dei litterære tekstane, men ettersom dette også handlar om kjensler, må også *lesarens respons* tas med:

Det spiller en viktig, men ikke avgjørende rolle at man hele tiden vet det dreier seg om oppdiktede skikkelser. (...) På en merkelig måte innebærer dét at det er glede, sorg eller frykt vi føler når vi leser, men ikke den samme typen glede, sorg eller frykt vi ville føle i den virkelige verden. Litterære personer på sin side «har» ikke følelser, men de har fortalte følelser. De er gode nok. De virker (Andersen, 2016 s.146).

Spenningstoppen i ein prosatekst kan framkalle høg puls. Eit trist dikt kan gi lesaren ei kjensle av sorg. Samtidig veit lesaren at dette er fiksjon; ugyldige performativ. Denne doble rørsla mellom innleving/oppleving og eit meir distansert utanfrå-blikk på teksten kjenner vi også att frå kjenneteikna på litterær kompetanse ovanfor. Det reflekterande blikket elevane får på teksten, kan gjerne ta utgangspunkt i deira eigne kroppslege erfaringar. Det gjer den amerikanske kjønns- og kunsthistorikaren Amelia Jones i det ho kallar *performativ kritikk* (omsett og sitert i Christensen, 2007, s. 5):

Jeg mener det er en kritik, som fremfor at påtvinge værket noget, åpner sig i forhold til det. Selvfølgelig vil man altid projicere en vis form for egenforståelse over på både verk og fortolkningsresultat, men hvis man reagerer negativt på noget, vil (...) [man] sette spørsmålstejn ved hvorfor netop dette værk fremprovokerer en så voldsom reaktion.

Inngangspunktet til refleksjonen er altså *kjenslene*, det emosjonelle, det ikkje-verbale. Her spelar ikkje berre eleven ei rolle. Teksten spelar også med. Du opnar deg for ein tekst, og kjenner etter på kva du føler. Kvifor reagerte eg negativt eller positivt på denne teksten? Her blir kjenslene verbaliserte. Ein vanskeleg tilgjengeleg tekst kan til dømes skape frustrasjon hos eleven som ikkje med ein gong forstår han. Vi kan tenke

oss at læraren stiller spørsmål og at elevane verbaliserer sin eigen emosjonelle respons i samtalar med kvarandre.

Performativ literacy

At elevane opplever at teksten kan vere vanskeleg, er noko ein norsklærer ser med jamne mellomrom. Ofte er det også sånn at ein tekst kan opplevast vanskeleg til å begynne med, og så – når elevane har fått jobba litt med han – opnar han seg meir opp. Dette handlar då både om estetisk oppleving, men også om leseferdigheiter. Litt tidlegare i denne teksten diskuterte vi norskfagets (og norsklærarens) identitet, og vi peikte på straumdrag i fagdebatten som kan tyde på at estetikken og nytteperspektivet står i eit spenningsforhold til kvarandre. Men er dette spenningsforholdet eigentleg reelt? Den emosjonelle responsen og det engasjementet som oppstod i Rimbereid-timen, la eit grunnlag for vidare arbeid i faget, mellom anna inspirerte det elevane til å lage eit nytt produkt. Det byggjer også ferdigheiter i faget. *Literacy* er eit omgrep som omfattar fleire ulike ferdigheiter, både dei meir instrumentelle (å skrive for å kommunisere) og til dømes kulturelle (tilgang til symbolkompetanse gjennom kjennskap til litteraturhistoria). Eit utvida literacy-omgrep finn vi hos den amerikanske litteraturpedagogen Sheridan D. Blau. Han opererer (blant fleire kategoriar) med det han kallar *performativ literacy*. Det er ein type ferdigheit der lesaren, gjennom tekstuell og intertekstuell kompetanse, har utvikla evna til sjølv å skape mening av tilsynelatande vanskelege tekstar (Blau, 2003, s. 210). Det performative består i at lesaren *utøver* sin eigen kompetanse blant anna gjennom å akseptere at meininga i teksten ein arbeider med, ikkje umiddelbart er tilgjengeleg. Slik opparbeider lesaren seg ei litterær uthaldenheit og eit meir distansert blikk på sin eigen lesepraksis. Elevar som har denne kapasiteten, toler å stå lenge i tekstar som dei ikkje umiddelbart forstår, og som kanskje heller ikkje skal forståast på den måten mange vil tenke. Igjen kan vi vende tilbake til den vellukka undervisningssituasjonen vi skildra innleiingsvis. I Rimbereid-timen opplevde eg at elevgruppa aksepterte nettopp det å stå i denne teksthendinga lenge nok til at dei fekk hol på teksten. Det kollektive arbeidet etterpå verbaliserte og forankra den litterære forståinga i elevgruppa. Oppsummert: Iscenesett tekst – kroppsleg respons – tolkingsfellesskap.

Avslutning: å stå i den performative sona

Vi begynte denne reisa med å sjå på to ulike klasseromssituasjonar. Kva var det med desse to situasjonane som trigga refleksjonen over min eigen didaktiske praksis? Smilet til jenta, då ho plutsleg oppdaga diktet? Hettejakka som eleven i den andre timen gøymde seg i? Dette er detaljar eg må prøve å hugse. Kva var det som skjedde då timen vart vellukka, og kva var det som skjedde då timen feila? På den eine sida

tenker eg at det som skjer i klasserommet, er umogleg å profetere. Ein lærar legg ein tekst på bordet, og så kan kva som helst skje. Kva som helst? Eg trur at det moglegheitsrommet som opna seg (mest) i Rimbereid-timen, oppstod fordi teksthendinga vart iscenesett på ein vellukka måte. Det litt framande ved teksten hadde ein underleggjerande funksjon, som klassen responderte positivt på. Moglegheitsrommet opna seg for at elevane sjølve kunne vere med på å (av)kode framtidsspråket, men også å tolke teksten. Til dette trengs meir enn berre å fylle på med skjønnlitteratur i faget, slik somme røyser i debatten om framtidens norskfag kan få det til å høyrast ut som. Det trengs også øving i å møte tekstar og øving i å opne dei. Den mest vellukka av dei to teksthendingane var sosialt situert på ein positiv måte; eit kollektiv smil breidde seg gjennom rommet. Ho innebar både ei kroppslig og ei fagleg erfaring for elevane. Og når teksten var sett i scene, klarte klassen å halde fast ved det uhandgripelege, akkurat lenge nok til at det gav meining.

Nokre gongar går engelen gjennom klasserommet, andre gongar ikkje. Kvifor dette skjer, har vi vel eigentleg ikkje gitt noka ordentleg løysing på her. Men denne artikkelens prosjekt har vore å undersøke *måtane* det kan skje på. Då dreier det seg om at elevgruppa opplever å ha eit rom å undre seg i, i eit personleg møte med teksten og samtidig i ein kollektiv, emosjonell respons. Gjennom å leggje til rette for at elevane kan verbalisere denne emosjonelle responsen, kan læraren også vere med på å gi samtalen ei fagleg relevant retning, og styre tolkingsfellesskapen i klasserommet. Då står vi i sona. Då nærmar vi oss ein meir performativ litteraturdidaktikk.

Forfatteromtale

Jon Olav Sørhaug er master i Nordisk språk og litteraturvitskap (UiA, 2007) og i Organisasjon og leiing (NTNU, 2013). Skjønnlitterær og faglitterær forfattar. Sørhaug arbeider til dagleg som norsklektor på Tangen vgs og på Universitetet i Agder, der han også begynner som stipendiat i norskdidaktikk i 2019.

Referansar

- Andersen, P. T. (2016). *Fortelling og følelse – en studie i affektiv narratologi*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Austin, J. L. (1975). *How to do things with words : the William James lectures delivered at Harvard University in 1955*. Oxford: Clarendon Press.
- Blau, S. D. (2003). *The literature workshop. Teaching texts and their readers*. Portsmouth: Heinemann.
- Budal, I. B. (2018, 6.4). Nedtur for norskfaget. *Dag og tid*.
- Christensen, S. (2007). At flætte hår. *Vagant*, 2007 (1), 2–6.
- Derrida, J. (1982). *Margins of Philosophy*. Chicago: The University of Chicago Press.
- Fosse, Jon (1999). *Gnostiske essay*. Oslo: Samlaget.
- Hamilton, M. (2000). Expanding the new literacy studies. Using photographs to explore literacy as social practice. I D. Barton, M. Hamilton, & I. Roz (Red.), *Situated Literacies. Reading and Writing in Context* (s. 16–34). London/New York: Routledge.
- Haugen, J. A. (2018, 23.03). Norske kjerneelementer til besvær. *Utdanningsnytt*. Henta frå <https://www.utdanningsnytt.no/debatt/2018/mars/norske-kjerneelementer-til-besvar/>
- Heath, S. B. (1982). Protean Shapes in Literacy Events: Ever-shifting Oral and Literate Traditions. I D. Tannen (Red.), *Spoken and Written Language: Exploring Orality and Literacy* (s. 91–118). New Jersey: Ablex Publishing Corporation.

- Hoem, K. (2016, 28.11). Norskpensum på villspor. *NRK*. Henta frå <https://www.nrk.no/ytring/norskpensum-pa-villspor-1.13241743>
- Iser, W. (1991). *The act of reading: a theory of aesthetic response*. Baltimore: John Hopkins University Press.
- Lillesvangstu, M., Tønnessen, E. S., & Dahll-Larsson, H. (Red.). (2007). *Im i teksten - ut i livet. Nøkler til leseglede og litterær kompetanse*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Nasir, A. (2016, 29.11). Hva skal norsk være? *NRK*. Henta frå <https://www.nrk.no/ytring/hoems-kritikk-mangler-kontekst-1.13250462>
- Nyhus, J. Ø., Øvern, I., Tålsethagen, A. S. (2016, 12.12). Litteraturkritiker på villspor. *NRK*. Henta frå <https://www.nrk.no/ytring/litteraturkritiker-pa-villspor-1.13271591>
- Penne, S. (2001). *Norsk som identitetsfag: læreren i det moderne*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Penne, S. (2010). *Litteratur og film i klasserommet : didaktikk for ungdomstrinn og videregående skole*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Poetry International Rotterdam (udat.). Øyvind Rimbereid. solaris corrected (extract). Henta frå <http://www.poetryinternationalweb.net/pi/site/poem/item/19825/auto>
- Regjeringen (26. juni 2018). Kjerneelementer i fag. Fastsatt av Kunnskapsdepartementet som føringer for utforming av læreplaner for fag til LK20 og LK20S. Henta frå <https://www.regjeringen.no/contentassets/3d659278ae55449f9d8373ff5de4f65/kjerneelementer-i-fag-for-utforming-av-lareplaner-for-fag-i-lk20-og-lk20s-fastsatt-av-kd.pdf>
- Repstad, K. (2013). *Yrkesretting av fellesfagene i videregående skole*. Oslo: Pedlex.
- Sjkløvsj, V. B. (2003). Kunsten som grep. I A. Kittang, A. Linneberg, A. Melberg, & H. H. Skei (Red.), *Moderne litteraturteori. En antologi* (s. 13–28). Oslo: Universitetsforlaget.
- Skraftun, A. (2009). *Litteraturens nytteverdi*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Skraftun, A., & Michelsen, P. A. (2017). *Litteraturredidaktikk*. Oslo: Cappelen Damm.
- Thomassen, M. M. (2016). *Litteraturlaboratoriet i praksis: en undersøkelse av hvordan man kan legge til rette for en litteraturredidaktisk praksis i norskfaget som fremmer skjønnlitterær kompetanse*. (Mastergradsavhandling). NTNU, Trondheim.
- Tønnessen, E. S., & Vollan, M. (2010). *Begynneropplæring i en sammensatt tekstkultur*. Kristiansand: Høyskoleforlaget.
- Utdanningsdirektoratet (2013, 01.08). Læreplan i norsk (NOR1-05). Henta frå <https://www.udir.no/kl06/NOR1-05>
- Utdanningsdirektoratet (2018, 05.03). Fagfornyelsen - siste innspillsrunde kjerneelementer. Henta frå <https://hoering.udir.no/Hoering/v2/197>
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society. The development of higher psychological processes*. Cambridge/London: Harvard University Press.
- Wisløff, L. M. (2017, 01.03). Debatten om norskfaget: Hva er greia? *NRK*. Henta frå <https://www.nrk.no/kultur/norskfagstriden-pa-1-2-3-1.13401944>