

Krogh, L.C. (2025). Som en stopper i skogen og spør om veien. Dialog i og om tekst i kontekst. I Y. Frøjd & A. Norendal (Red.), *Noveller i undervisning* (s. 131–148). Fagbokforlaget. DOI: <https://doi.org/10.55669/oa650907>

7

Som en stopper i skogen og spør om veien

Dialog i og om tekst i kontekst

Liv Cathrine Krogh

Sammendrag: Hvordan kan fortolkningsteori fremme utforskning av tekst og kontekst i litteraturundervisning? Svaret på denne problemstillingen skal også romme dialogisk undervisning i møte med en tekst der dialogen er fåmælt eller lydløs, si noe om hvordan en kan jobbe med en novelle som både er vanskelig å tolke og har en agenda, og det uten å ty til undervisning om epoken før teksten er lest. I dette kapitlet analyserer jeg novella «Naken» (Vesaas, 1946), der motivet er et spedbarn etterlatt i naturen for å dø. Analysen er basert på Mikhail Bakhtins fortolkningsteori, og lander på at novella drøfter en påtrengende tematikk i Vesaas' samtid: behandlingen av krigsbarna. Jeg bruker også Ecos resepsjonsteori og klasseromserfaringer til å skissere litteraturundervisning som inviterer elever til å utforske tolkninger. Dette gjør jeg ved å identifisere hull i teksten som en modell-leser er forventet å fortolke, og fylle disse med spørsmål som elever kan svare på.

Nøkkelord: tarjei vesaas, dialogisk litteraturundervisning, dialogisme, resepsjonsteori, tekst i kontekst

Abstract: How can interpretive theory promote the exploration of text and context in literature teaching? The answer to this question will include dialogical teaching in the encounter with a short story where the dialogue is almost entirely without stated words, suggest how one can work with a text that is both difficult to interpret and has an agenda, and that, without resorting to teaching about the era before the text has been read. First, I will analyse the short story 'Naken' (Vesaas, 1946), where the motive is an infant left in nature to die. The analysis is based on Mikhail Bakhtin's dialogism and concludes that the short story discusses an urgent theme in Vesaas' time: the treatment of war children. I also use Eco's reception theory and classroom experiences to outline literature lessons that invite students to explore interpretations. I do this by identifying gaps in the text that a model reader is expected to interpret and filling these in with questions that students can answer.

Keywords: tarjei vesaas, dialogical teaching, literature, dialogism, reception theory

Innledning

Hvordan kan elever arbeide med en novelle som både i språk og innhold utfordrer leseren? «Naken» av Tarjei Vesaas ble i 1946 publisert i tidsskriftet *Kvinnen og tiden*. Publiseringstidspunktet sammenfaller med det norske krigsoppgjøret etter annen verdenskrig. Dette gjelder også motivet: Et spedbarn er forlatt i skogen for å dø, fordi barnet er et resultat av en ungentes møte med en tysk soldat. Erfaringer jeg har gjort i klasserommet, viser at elevene strever under første lesning av novella, fordi språket er fremmed og tomrommene store. Tomrom kan virke tiltrekkende på elever, men kan også bidra til å kaste dem ut av teksten.

Teoretisk utgangspunkt for analysen er Mikhail Bakhtins definisjon av alle yringer, også litterære, som kjennetegnet av svaret de foregriper. Bakhtins teori skal bidra til å belyse hvordan et fenomen i etterkrigs konteksten, behandlingen av krigsbarna, er innarbeidet i novella. Dette gjør også novella egnet til å vise at heller ikke skjønnlitterære tekster er nøytrale, en sentral innsikt i kjerneelementet kritisk tilnærming til tekst. Vesaas-forskeren Steinar Gimnes kaller novella et eksempel på *engasjert* litteratur og slår fast at koplingen mellom motivet og historisk virkelighet er klar (2013, s. 62). Gimnes skriver også at novella «samtaler» med flere av samtidas sakprosatetekster, og viser at det i all hovedsak var lite sympati å hente for tyskerjentene og deres barn (2013, s. 73). Å lese novella som en ytring i et ordskifte etter annen verdenskrig, er å søke svar på hvordan Vesaas innarbeider ordskiftet og skaper sympati med krigsbarna. Elisabeth Oxfeldt kaller dette å fremme en sak, og da gjerne en motfortelling som motsier et offentlig skript, for *litterær aktivisme* (2022, s. 44). Oxfeldt mener slike tekster er til gagn for demokrati og medborgerskap (2022, s. 38).

I overgangen til klasserommet vil jeg foreslå en didaktikk der elevene arbeider utforskende ved å gå i dialog med seg selv og hverandre om teksten og konteksten. Dette krever en lærer som er forberedt på å undervise underveis, snarere enn i forkant av elevenes arbeid med novella.

I en studie om lesing av samtidstekster verdsatte elevene at læreren ikke hadde en fasit i tolkning. Tilliten til dem som lesere ble opplevd som befriende og engasjerende, og de satte det opp mot undervisningen i tradisjonslitteraturen. Læreren hadde selv opplevd seg som en som ikke formidlet autoritative tolkninger, men erkjente at dette kan være vanskelig når tekstene eller forfatterne er kanoniske, fordi tolkningene gjerne løper foran. Bare det

at læreren innleder om epoken før teksten, kan bidra til at elevene plukker opp føringer for sine tolkninger.

En implikasjon for forskning og undervisning, påpekt i denne studien, er å bruke mer utforskende innganger, også til tradisjonstekstene (Krogh og Oddvik, 2024). Et eksempel på dette er beskrevet i en studie fra videregående skole. Den viste at elevene manglet kunnskap om relevante historiske forhold og tekstkonvensjoner, særlig i møte med epoker der forkunnskapene deres er få. Hvis lærerens kontekstualisering i forkant av lesing kan bidra til å låse elevenes tolkning, blir spørsmålet om når læreren skal veilede og svare på spørsmål et didaktisk dilemma. Forskerne argumenterer for at dette bør skje som oppfølging mens elevene arbeider utforskende (Fodstad og Vetnes, 2021, s. 19).

En tekst kan være aldri så god, men fallhøyden kan bli stor når den skal leses i et klasserom. Umberto Eco skriver i essayet «Å dvele i skogen» om en kanonisk tekst fra sin tid som skoleelev, og at han elsket den fordi faren hans hadde oppfordret ham til å lese den før han ble tvunget til det på skolen. De som ble tvunget, hatet den nemlig (Eco, 1994, s. 70). Så hvordan kan litteraturlæreren bidra til at elever ikke hater tekstene de leser? Spørsmålet er spissformulert, men tilhører en kjerne innenfor litteraturdidaktisk forskning og undervisning.

Det er relativt stor enighet om at elever bør få møte tekster med sin egen forståelse. Samtidig er skolelesing noe annet enn fritidslesing. Elever leser også for å lære, ikke bare noe om seg selv og andre, men etter hvert også for å trenge inn i tekster så vanskelige at de kan utvide forståelsen sin ved å lese dem. Dette kan skje ved at de leser utforskende og dermed engasjerer seg i å tilegne seg det Eco kaller spilleregler. Elevleseren er ingen innforstått Vesaas-leser. Lesingen skal likevel føre til forståelse og meningsfull litteraturdidaktisk praksis.

Litteraturundervisningen blir instrumentell når elevene leser for å jakte på sjangertrekk og kjennetegn ved epoker. Samtidig er ikke læreren fristilt fra en læreplan der elevene også skal tilegne seg analytisk kompetanse fra og med ungdomsskolen (Utdanningsdirektoratet, 2024). Derfor søker problemstillingen som ble presentert innledningsvis, en didaktikk som tar hensyn til både fortolkningsteorier og elevenes egne forutsetninger.

Modell-leserens sti og novella som ytring

Jeg tar med meg to teoretiske perspektiver til analysen og drøftingen av implikasjoner for klasserommet. Det ene er resepsjonsetetikken slik den kommer til uttrykk hos Umberto Eco, som skal ramme inn en leserorientert og utforskende didaktikk. Dette er i tråd med læreplanens formuleringer av for eksempel kjerneelementet *Tekst i kontekst*, som jeg kommer tilbake til i den didaktiske delen. Både kjerneelementet og læreplanen i norsk er også analytisk orientert. Derfor vil jeg forsøke å sette nåtidsleseren i kontakt med verkets modell-lesere, gjennom en analyse av teksten som henvendelse, i tråd med Bakhtins fortolkningsteori.

I essayet «Å gå inn i skogene» kaller Eco teksten «en doven maskin som ber leseren gjøre en del av dens arbeide» (1994, s. 11). Alt som er en del av fortellingen, men som ikke blir fortalt, er hull som leseren må fylle ut. Det er mange slike i «Naken». Dermed blir leseren sentral i fortellingen, eller skogen, som Eco også kaller den (1994, s. 15). Hvis skogen ikke er merket, må den som går stadig ta retningsvalg. Her bruker han begrepene modell-leser og modell-forfatter (Eco, 1979).

Modell-leseren setter Eco opp mot den empiriske leseren, altså den som faktisk leser teksten (Eco, 1994). Modell-leseren er en lesertype «som teksten ikke bare forutsetter som samarbeidspartner, men som den også anstrenger seg for å skape». Og mens det er Vesaas som er den empiriske forfatteren, er modell-forfatteren instansen som gjennom sjangersignaler kan gi anvisninger til modell-leseren (Eco, 1994, s. 19–20). Eco sier videre at stemmen til modell-forfatteren «viser seg som forteller-tekniske strategier, som en samling anvisninger som blir gitt oss for hvert skritt og som vi er nødt til å adlyde når vi bestemmer oss for å oppføre oss som modell-leser» (Eco, 1994, s. 27–28). Dette setter grenser for fortolkningen, noe Eco også er inne på i *The role of the reader*. Leserens kan ikke bruke en tekst som leseren vil, men som teksten vil, og uansett hvor åpen en tekst er, tåler den ikke en hvilken som helst tolkning (Eco, 1979, s. 9). I nevnte essay skriver han det slik:

Når jeg går i en skog, har jeg rett til å bruke alle opplevelser, alle oppdagelser, for å hente ut lærdommer om livet ... Men i og med at skogen er skapt for alle, må jeg ikke lete etter ting og følelser der som bare har med meg selv å gjøre. Ellers ... *fortolker* jeg ikke

teksten, men *braker* den. Det er ikke forbudt ... Men å dagdrømme er ikke noen offentlig aktivitet. Det gjør at vi beveger oss i skogen som om den var vår egen private hage. Det finnes altså visse spilleregler, og modell-leseren er den som evner å være med på spillet. (Eco, 1994, s. 20)

Modell-leseren er altså en fiktiv leser forfatteren har forutsett under skrivingen, som kan plukke opp kodene forfatteren har lagt inn i teksten (Eco, 1979, s. 7). Det er dette Eco kaller spilleregler, og skillet mellom å fortolke og å bruke en tekst er relevant i møte med lesing i klasserommet.

Bakhtin var også opptatt av at svaret på teksten, eller ytringen, ble forutsett av forfatteren. Hans språkteori er blitt kalt translingvistikk (Slaateid, 1998), men anvendt litteraturteoretisk og -didaktisk har dialogisme vært et vanligere begrep (Todorov, 1984; Dysthe, 2020). Sentralt i Bakhtins dialogiske kommunikasjonsmodell er ytringens adressivitet. Taleren venter en aktiv, svarende forståelse fra dem ytringen er laget for (Bakhtin, 1998, s. 39). Adressaten kan være én eller flere, og tanken bak ytringen oppstår i prosess og kamp med andres tanker. Ytringen inngår i en kjede av kommunikasjon der de foregående leddene definerer og fyller ytringen med dialogisk gjenklang. Språket er et kollektivt fenomen. Det vil si at vi alltid er påvirket av hva andres stemmer har sagt.

Ytringer kan være alt fra hverdagsreplikker på ett ord til romankunst i flere bind. Bakhtin skiller mellom primære (enkle) og sekundære (komplekse) ytringstyper, altså talesjangre. De enkle ytringstypene tas opp i de komplekse, endres og «misser sine umiddelbare relasjoner til den reelle røynda og til andre sine ytringar; kvardagsdialogens replikkar eller brev i romanen til dømes, held berre på forma og si kvardagslege mening på romanens innholdsplan, og inngår berre i den reelle røynda gjennom romanen som heilskap» (Bakhtin, 1998, s. 3). Videre er ytringer «overføringsreimene som fører frå samfunnshistoria til språkhistoria». Det har alltid vært førende talesjangre, og ser en på ikke-litterære sjikt av språket, ser en at de stort sett er dialogiske. Ifølge Bakhtin har dette forårsaket en dialogisering av de komplekse sjangrene (1998, s. 7).

Bakhtins dialogisme er erkjennelsesteoretisk. Språkets tankeproduserende funksjon krever kommunikasjon. All forståelse har et svar i seg, og før eller siden «finn det som er hørt og aktivt forstått, gjenklang i lyttarens tale eller handling» (Bakhtin, 1998, s. 11). Taleren er også selv en som svarer

på tidligere ytringer i kjeden, noe som er tydeligst i reell dialog. I komplekse sjangre svarer taleren gjerne selv innenfor sin egen ytring. Dette er en symbolsk iscenesetting av dialog og enkle talesjangre (Bakhtin, 1998, s. 15).

På samme måte som replikken i en dialog, er *verket* innstilt på den andres aktive, svarende forståelse. Ytringens *fullføring* vises ved at det er mulig å svare på den. Her er det snakk om svar i videste forstand, gjerne tidsutsatt.

Ytringen er altså skapt for svarets skyld. Det er også derfor taleren velger ut *alle* sine språklige virkemidler under større eller mindre press fra det svaret taleren venter seg (Bakhtin, 1998, s. 43). En analyse er kun mulig som analyse av *hele* ytringen og bare i ytringskjeden den sitter fast i. Dette er et viktig poeng i møte med skolens analytiske tekstarbeid og det nevnte kjerneelementet *Tekst i kontekst*: Når enkeltsetninger og -ytringer blir analysert løsrevet fra konteksten, taper vi sporene etter adressiviteten og innvirkningen fra svaret.

Samtidig er avstanden i tid noe som gjør lesing av eldre tekster i skolen til en slags egen gren, der elever skal svare på en ytring som i den opprinnelige konteksten ikke var rettet til dem.

Bakhtin brukte selv dialogismen analytisk, blant annet i møte med Dostojevskij. Her kaller han mennesket et subjekt i henvendelse. Det er dypet i mennesket som åpner seg i henvendelsen til seg selv og andre. Uansett relasjon er dialogen alltid mellom det menneskelige i dem (Bakhtin, 2003, s. 197).

Her viser Bakhtin hvordan en kompleks litterær ytring består av flere enkle ytringer. Fortellerens stemme og en persons indre stemme, noen ganger splittet, er surrogater for reelle stemmer. Videre står denne indre mikrodialogen, i skjønnlitteratur ofte kalt fri indirekte diskurs, i et gjensidighetsforhold med den ytre dialogen. Det er snakk om en krysning mellom replikker fra dialogen personene har med seg selv og dialogen de har med hverandre: Forfatteren fører temaet gjennom flere forskjellige stemmer (Bakhtin, 2003, s. 219).

Olga Dysthe har skrevet om dialogisk undervisning og introduserte Bakhtin til norskdidaktikken (1995). Dysthe hevder at det er mye å lære gjennom litteratur en har lest sammen. En av grunnene er de divergerende stemmene om den, men også at ikke alle i en klasse har samme forkunnskaper om for eksempel språkbruk i diskusjoner. Ved å legge opp til dialog kan de som behersker mindre skolsk diskurs fra før, starte med å etterlikne andres språkbruk.

Det hun kaller «en dialogisk helhetstilgang til undervisning» (Dysthe, 2020, s. 154), er å ta konsekvensen av et sosiokulturelt syn på læring og bygge

en klassekultur der det er trygt nok for alle til å komme med sin stemme. Det betyr ikke at læreren skal abdisere som faglig autoritet, men legge til rette for dialogisk litteraturundervisning preget av respekt, høye forventninger og engasjement ved å knytte livsverdenen til litteraturen og tro på at motstand skjerper tanken (Dysthe, 2020).

Sentralt i en slik dialogisk undervisning er bruk av autentiske spørsmål (Dysthe, 1995). Dette er spørsmål som ikke har gitte svar, og de egner seg særlig i møte med litteratur som krever tolkning. Anne-Kari Skarðhamar (2011) skriver at læreren likevel kan ha flere svar på lager når slike spørsmål blir stilt, men at en ved å stille dem på en autentisk måte, for eksempel: «Hvorfor tror du at ...», likevel åpner for dialog og refleksjon. Skarðhamar supplerer med spørsmålskategoriene refleksjons- og overføringsspørsmål, som jeg vil komme tilbake til i den didaktiske drøftingen.

Begrepene mikrodialog, ytre dialog, fortellerstemme, splittet stemme og flerstemt vil bli brukt til analytisk nærlesing av teksten, mens ytringens adressivitet benyttes i analysen av konteksten. I analysen tar jeg også med erfaringer fra å lese «Naken» med elever uten å undervise i kontekst først. Jeg har gjort noen erfaringer med hvor i teksten dagens elever stopper opp, identifiserer tomrom og spør seg selv og andre om hvordan disse kan fylles med mening. I analysen viser jeg enkelte eksempler på slike spørsmål.

Når dialogen har forstummet: analyse

«Naken» er en tredelt novelle på tre sider. I første del møter leseren han som er naken, navnløs og «ligg her att etter henne» – og hans omgivelser og motpart: «eit krenkt, fåmælt land». I andre del kommer et tilbakeblikk til hvorfor han ligger der. Han er et resultat av en ungjentes relasjon med en tysk soldat. I møtene mellom henne, søsteren og mora, tar hun imot deres skuffelse før de forlater henne.

I tredje del fortsetter dialogen mellom hovedpersonen og omgivelsene. Han ligger alene og henvender seg gjentatte ganger til det som omgir ham: en vind som gir gåsehud, noen andre som er i nærheten, spisse strå og steiner som skjærer inn i ham, gul tåke som får ham til å hoste, og til slutt den mørke

natta. Når sola igjen står opp, kommenterer fortellerstemmen at han fortsatt lever og venter. Likevel er det trolig ikke lenge før livet hans ebber ut.

Tarjei Vesaas' novelle ble publisert 15. januar 1946. Med Bakhtin er novella å regne som en kompleks ytring. Tidsskriftet *Kvinnen og tiden* var en fortsettelse av det illegale motstandsbladet *Kvinnefronten*. Det gir oss en idé om hvem fortellingen om det avviste barnet er rettet mot. Redaksjonen har også gitt Vesaas' ytring sitt første svar med parateksten «Tarjei Vesaas har sendt *Kvinnen og tiden* denne gripende lille novellen som kan gi oss alle noe å tenke på». Gjennom denne formaningen bekrefter de forfatterens agenda, som jeg leser til å tale de uskyldige krigsbarnas sak.

Vesaas skriver og publiserer teksten i en kontekst der beskrivelsen «krenkt, fåmælt land» kan treffe godt på Norge. Selv om det meste av teksten er taus i den forstand at lite blir sagt direkte, tjener fortellerens gjentakelser av guttens søken mot og tillit til alle avvisingene han blir møtt med, til å illustrere et forløp der dialogen dør. Da dør også barnet. Eller som Bakhtin sa det: «Når dialogen slutter, slutter alt ... To stemmer er et minimum for livet og væren» (2003, s. 197).

Jeg leser novella i denne første versjonen. Den er også utgitt som en del av Tarjei Vesaas' novellesamling *Vindane* i 1952 og i andre samlinger senere. Hvilken versjon en leser, vil ha betydning for fortolkning og undervisning (Bjørkøy, 2012). Den første versjonen er ledsaget av paratekster og en illustrasjon som kan påvirke fortolkningen.

Vesaas gjorde endringer i teksten før den ble publisert i 1952, mens gjengivelser i for eksempel lærebøker i norsk vil framstå ytterligere dekontekstualisert¹.

Ytringens grenser defineres av byttet av taler, skriver Bakhtin. Byttet er enklest å registrere i en replikkveksling. Novella er som nevnt en kompleks ytring, men ifølge Bakhtin skal det likevel være mulig å identifisere rester av enkle ytringer i dem (1998, s. 3). Som replikkvekslinger finnes de ikke i novella. Det er henvendelser, men det aller meste er usagt. Det at en mor har forlatt sitt nyfødte barn, sier oss at hun er underkastet ytringer som ikke

1 I *Moment* for vg3 er konteksten redusert til en kort redegjørelse for Vesaas mest kjente utgivelser og forlesingsaktiviteten: «Søk på internett etter den vanlegaste betydninga av ordet krigsbarn på norsk» og en av arbeidsoppgavene etter lesing: «Kva slags spor kan du finne i teksten på at faren til spedbarnet er ein tysk soldat under andre verdskrigen?»

blir uttalt i teksten, men som det blir gjort tydelig at hun ikke kan besvare på noen annen måte. Dette kommer jeg tilbake til.

På tross av tausheten er det altså dialog. Man kan identifisere en veksling mellom en fortellerstemme som står ved siden av dem det fortelles om, og gjengivelsen av deres mikrodialog. Med Bakhtin kan man se at fortelleren er en taler som svarer seg selv innenfor sin egen ytring, i det han kalte symbolsk iscenesetting av dialog og enkle talesjangre (1998, s. 15).

De tydeligste dialogene som kommer til syne på denne måten, finnes i retrospektive møter mellom den gravide jenta og hennes søster og mor i andre del, samt i vekslingene i første og tredje del mellom barnet og omgivelsene. I første del står dette:

Her ligg att ein namnlaus etter henne. I eit krenkt fāmælt land.

Aldri har det vori noken så aleine som denna. Han er berre komen, og ligg i dagen. Dagen breier klåren sin utover han, og han kavar mot det, og tenker det er eitkvart for han i alt dette.

Ingen bøyer seg ned til han og spør kva han heiter. Det er visst aldri fastsett noko namn på han. Her har aldri vori noken så naken frå mors liv.

Han lagar ein boge over seg med ein vakskvit finger. Det er berre ei lita rørsle nedi botnen av eitkvart som ikkje vedkjem noken.

Den ytre dialogen har forstummet eller blitt redusert til nådeløse grenser mellom rett og galt. Noen har lagt barnet fra seg fordi det tilhører den gale siden, men barnet vet ikke det, og han tenker at det må være noe for ham i dette. Fortellerstemmen svarer på vegne av landet: *Ingen* vil spørre ham hva han heter, slik folk gjerne gjør når et nytt barn er kommet til verden, og aldri har noen vært så alene og naken som denne som ikke angår noen. Dialogen mellom fortellerstemmen og barnet avdekker også en mangel på dialog mellom barnet og omgivelsene. Bakhtin sier at dialogen er mellom det menneskelige i menneskene, og teksten viser hvordan mangelen umenneskeliggjør barnet.

Andre del er et tilbakeblikk til møter mellom barnets mor, søsteren og mora hennes. Den gravide er taus der hun tar imot søsterens anklage før moras

avvisning. Også her har dialogen mer eller mindre forstummet og gjengis som tenkte replikker, ordløs kommunikasjon og en splittet stemme i mikro-dialogen til den gravide. Først skildrer fortellerstemmen søsterens blick som «den stumme strenge strålen» som tvinger henne til å møte blikket. Videre:

Ho hadde å halde dette ut, og det visste ho sjølv no.

Ho stod der framfor systera og vart alt teken i bruk av livet: halde barn under hjarta sitt. Men bakgrunnen for det heile var mørk.

Mørk. Ein veit ikkje meir. Kva veit ein om mørkret?

Kva er det du har selt?

Det liksom brast i systerandletet som var vend mot henne – som at det ville bryte ut eit rop i sorg og harme: Gå! - til dine grønne –

Her stopper gjerne elever opp. Eksempler på spørsmål de kan stille og svare på her, er: Hva har skjedd i mørket? Og hvorfor avviser fortellerstemmen at man kan vite noe om bakgrunnen? Videre kan spørsmålet «Kva er det du har selt?» tolkes som at den gravide anklager seg selv, eller at søsteren gjør det. I utgaven fra 1952 er det her lagt til: «Vi er i krig med dei». Aasta Bjorvand Bjørkøy, som har sett på begge versjoner, skriver at tillegget presiserer at dette handler om tyskerne (2012, s. 282). Oppfordringen «Gå! - til dine grønne –» er søsterens, men den er uten lyd, et undertrykt rop. Dette kan ses som eksempler på det Bakhtin kalte surrogater av reelle stemmer (2003, s. 201), og fungerer på den måten som rester eller gjenklang fra ordskipet i Norge etter krigen.

Møtet med mora er taust. Et håp blåser over: «det for noko underleg dei i mellom. Trong etter å få lagt alt tilside. Fordi det er du og eg. - Men det var berre ein liten blunk. Det gleid av att. Var ikkje lov». Dette er et sted der man kan stille spørsmål i klasserommet, om de ikke allerede er stilt av elever: Hva er det som ikke er lov? Og hva tenker de to når det står «Fordi det er du og eg»? Dette kan uttrykke det Bakhtin skriver, at dialogen er mellom det menneskelige i menneskene. Det er som om de et øyeblikk husker at de er mor og datter, før de må glemme det. Mora må gå og ungjenta stå tilbake, mens mikrodialogens splittede stemme blir gjengitt om det som skjedde mellom dem: «Hadde ho

hatt ei slags vill, rådlaus von istad? Men det kunne ikkje skje noko under. Ho hadde skjemt ut noko som var altfor kostbart. Ho hadde etterkvart kjensle av det sjølv». Jenta går fra håpet om at kjærligheten mellom henne og mora kan redde henne fra konsekvensene, til å erkjenne at det har hun selv ødelagt for. Tankene hennes viser rester av opprivende møter i familier som faktisk opplevde slike oppgjør i tiden da novella ble skrevet.

I tredje del møtes barnet igjen: «Han er sju gonger naken han som ligg her att etter henne. Om henne sjølv er det heilt stilt. Ho er berre ikkje her. Men børa ho bar, er att i landet». Her vil nok elever trenge svar på spørsmål om hva eller hvem denne børa er. Og hva vil det si at han er sju ganger naken? Spedbarnet fortsetter her sine henvendelser til omverdenen. Ved å skrive fram kontrasten mellom mennesket som søker kontakt og menneskene rundt som avviser, viser fortelleren hvordan det kan stå til med kommunikasjonen i det krenka og fāmælte landet:

Han ligg på ryggen sin og sparkar, og er full av tiltru mot det som er kring han. Dei fire vindene blæs mot han. Dei er ikkje varme, den tynne huda hans knuprar seg av det. Men han snur seg venleg mot dei, ettersom dei er her. Vinden i eit slikt land er sviande kald, men den namnlause gaper venleg, og vinden yler over det opne gapet. Han lyer til det som det var ein fin song.

Igjen veksler fortelleren mellom barnets og fortellerens stemme. De fire vindene er et begrep som elever vil kunne spørre seg hva betyr. Det kan være en allusjon til Bibelen, der bildet blant annet blir brukt profetisk, eksempelvis dommedagsprofetien i Daniels bok (Dan 7,2, Bibel 2024), og da gjerne som bilder på krefter fra verdens kanter. Man kan også lese bruken av de fire vindene som en høystemt måte å understreke at vinden blåser fra alle kanter, før den senere i avsnittet får entall og knyttes til landets sviende kalde vind.

Som i første del møter barnet dette med åpenhet, «ettersom dei er her». Lenger borte fornemmer han «ein ring av levande» som han gjerne vil til, men som ikke nærmer seg. I stedet er han overlatt til leiet av «skarpe avbrotne strå og ørsmå kvasse steinar», som han også er vennlig stemt til «sidan det er her». At han er vennlig blir gjentatt i guttens møte med den vonde bakken «fordi det kjem til han». Gutten tar det han får.

Seks ganger blir det gjentatt at barnet er vennlig stemt til omgivelsene. Også her: «Ei gul skodde pustar opp frå eit kjørr. Kryp langs marka. Kryp over den namnlause ... Det drep han ikkje. Det er mangt som kan bli til i eit krenkt land, og no pustar det mot han. Men livet er seigt: *han* har ikkje krenkt noken». Dette er et sted mange elever stopper ved: Er det noen som har satt fyr på et buskas i nærheten, eller skal det leses i overført betydning som noe giftig eller fiendtlig som menneskene møter ham med? Uansett er poenget at kontrasten mellom guttens åpenhet og landets lukkethet blir gjentatt, før fortelleren minner om at denne gutten er uten skyld: Han har ikke krenket noen og har livets rett.

Dette er også et eksempel på en normativ fortellerstemme. Først vises dialogen mellom henvendelse og avvisning, deretter kommer fortellerens vurdering, som gjerne inneholder en dom. I første og siste del over de som avviser, i andre del jentas dom over seg selv idet hun gjør de andres anklager til sine. Dette leser jeg som spor av ytringer fra tiden novella er skrevet i, og uttrykk for det jeg har kalt en agenda. Fortelleren er normativ når han sier at joda, hun var kanskje tankeløs en stund der, men vi kjenner ikke bakgrunnen, og nå forstår hun at det ble galt, men ungen har ikke gjort noe galt.

Det var daggry da novella åpnet. Nå kommer natta: «Ikkje så godt å vera einsam inni der, men det kjem til han og *er* for han». Fortellerstemmen antyder at nå er det kanskje over, før avslutningen:

Men det er. Han lever. Sola går som eld einstad, og er for alle. Han dukkar fram att, i eit oppatnya blindande ljøs. Han sette ikkje til i natta heller. Han ligg på ryggen og ventar på eitkvart som han slett ikkje veit. Han er sju gonger namnlaus, men enda ventar han. Den valne fingeren hans gjer ein valen veiv. Ein ørliten boge i eit svært himmelrom – men frå øst til vest i det likevel. Eit risp tvers over, som det skulle kløyvast i tvo, av ei slik useieleg avmakt.

Den siste setningen antyder at avmakten i møte med avvisningen av krigsbarna har potensial til å splitte jord og himmel, og ikke minst mennesker. Bibelske referanser både her og underveis i teksten gjør teksten flerstemt, men gir også mulige tomrom i dagens klasserom, som har et mindre dagligdags forhold til slike forsterkninger.

En kan også merke seg at den siste setningen ikke ble med fra 1946 til utgivelsen i 1952. Bjørkøy skriver at strykningen gjør slutten mer åpen og mindre svulstig (2012, s. 287). At det gjentas at gutten er naken, impliserer likevel noe bibelsk, særlig gjennom bruken av forsterkningen «sju», som er et frekvent tall i Bibelen. Jeg var inne på de profetiske fire vindene, som kunne gi en gjenklang hos modell-leseren av 1946. Den klareste referansen er likevel tittelen og tematikken, som alluderer til Jobs bok, han som blir utstøtt uten selv å ha skyld og som sier når ulykken har rammet: *Naken kom jeg fra mors liv. Naken vender jeg tilbake. Herren ga, Herren tok, velsignet være Herrens navn!*» *Gjennom alt dette syndet ikke Job. Han krenket ikke Gud* (Job 1, 21–22, Bibel 2024).

Det flerstemte kan også leses i sammenheng med at Vesaas' novelle både er en ytring og et svar på tidligere ytringer, i dette tilfellet bibeltekster. Det samme kan gjelde de mytologiske undertonene i barnets kontakt med elementene luft, jord og ild, som personifiserer innbyggerne i landet som avviser ham. Solas gang fra soloppgangen der leseren innledningsvis møter ham, og til soloppgangen han dør i, gir også en slik undertekst.

Dialogen i klasserommet: drøfting av didaktiske implikasjoner

Det er flere steder i læreplanen en kan forankre litteraturredidaktisk praksis i tråd med leserorienterte og dialogiske prinsipper. Jeg tar utgangspunkt i relevante sider ved tre av kjerneelementene, knytter dem til kompetansemål og tilhørende undervisningsvurdering fra vg3, der teksten finnes i læreverk.

I tabellen under er det vist at læreplanen ber om både leser- og analytisk orienterte innganger. På den måten rommer den en kjent spenning i faget, som jeg innledningsvis var inne på.

Tabell 7.1 *Litteraturundervisning på læreplanen*

Kjerneelement	<i>Tekst i kontekst:</i> lese tekster for å oppleve, bli engasjert, undre seg, lære og få innsikt i andre menneskers tanker og livsbetingelser ... utforske og reflektere over skjønnlitteratur ..., og knytte tekstene til kulturhistorisk kontekst og egen samtid.	<i>Kritisk tilnærming til tekst:</i> reflektere kritisk over påvirkningskraft og troverdighet tekster har ... opptre etisk og reflektert i kommunikasjon med andre.	<i>Muntlig kommunikasjon:</i> lytte til og bygge på andres innspill i faglige samtaler.
Kompetansemål	Analysere og tolke romaner, noveller, drama, lyrikk og sakprosa på bokmål og nynorsk fra 1850 til i dag, og reflektere over tekstene i lys av den kulturhistoriske konteksten og egen samtid.		Bruke fagkunnskap og presist fagspråk i utforskende samtaler.
Undervisvurdering	Læreren skal legge til rette for elevmedvirkning og stimulere til lærelyst ved at elevene får utforske faglige problemstillinger og arbeide kreativt for å finne svar på disse.		

Fra læreplan til didaktisk praksis ser jeg for meg å starte på den umerkede stien. Elevene leser og setter ord på forståelsen ut fra egne forkunnskaper og erfaringer. I en tekst med mange hull forårsaket av ellipser og språkformer, vil noen oppleve at de kommer til kort. Likevel, fordi teksten er kort, egner den seg for gjentatt nærlesing. Novella fra 1946 inneholder en del ord som er ukjente eller på andre måter fremmede for dagens leser. For å arbeide med bokstavelig forståelse kan læreren lage en ordliste hvis elevene skal lese alene først, eller lese høyt og forklare ord underveis eller til slutt. Her kan en start være de 17 ord-forklaringene som følger versjonen i læreverket *Moment* (Fodstad mfl., 2022).

Deretter vil jeg lede oppmerksomheten mot noen merker langs stien. Jeg vil først forsøke å få elevene til å identifisere disse ved å be dem finne steder der teksten ikke sier alt, og hvor leseren må fylle ut. Likevel må jeg selv ha forberedt merker jeg ønsker at de skal undersøke. Til dette bruker jeg funn fra analysen. Her viste jeg også fram noen slike hull i teksten på bakgrunn av klasseromserfaringer, samt spørsmål som kan støtte elevene i å fylle dem. En kan be dem veksle mellom å tenkeskrive (mikrodialog) og samtale om (dialog) sitater og momenter fra teksten. Det er også mulig å be elever forberede et intervju med søsteren eller mora til hun som måtte forlate ungen sin. Dette

handler om å sette leserne i dialog med mennesker fra tiden teksten ble til, forankret i læreplanens kreative utforskning.

Det er også en overgang til å trekke inn Vesaas' adressater og refleksjon over akkurat hvilke valg han har tatt i visshet om at denne novella skulle bli en ytring i møte med folk i hans samtid. Hva har han gjort for at leseren skal få sympati med barnet? Går han noen steder så langt at han argumenterer? Her bør elevene være så konkrete som mulig og begrunne med eksempler. Igjen bør læreren ha gjort det samme, for intet tolkningsfellesskap er likt. I noen klasser vil slike refleksjonsspørsmål og utforskende innganger være nok til at fellesskapet plukker opp tekstens anvisninger, mens det i andre vil være for mange lesere som har forvillet seg ut i sin egen private hage og dermed trekker fellesskapet bort fra modell-leserens sti. Der må læreren, som en mer kvalifisert leser, tre inn, peke på merkene og løfte fram mulige tolkninger. Målet med undervisningen er likevel at elevene selv får gått på stien og ikke opplever at tolkningen var bestemt på forhånd. Skarðhamar skriver om refleksjonsspørsmål at de skal lokke fram tanker om det som finnes i teksten, og at de gir mulighet for analyse av innhold og formspråk på elevenes nivå (2011, s. 82).

Dette er en balansegang, for eleven må ville gå på stien som heter spilleregler. Ved å lete etter det som kun angår den ene eller de få, bruker en bare teksten, og det er kun fortolkningen som er en offentlig virksomhet (Eco, 1994, s. 20). En kan ikke helt vite hvilken modell-leser novellen «Naken» forutsatte å samarbeide med, men det var nok ikke en tenåring som har levd sitt liv i et annet årtusen. Denne empiriske tenåringsleseren, som leser litteratur som skoleelev i norsktimer, skal helst likevel kunne gjøre en del av tekstens, den dovne maskinens, arbeid. Gjør ikke leseren det, har ikke eleven forstått teksten, og undervisningen har mer å gå på. Leseren er ikke fristilt teksten om denne vil bli tatt på alvor blant andre lesere, men spillereglene skal være til støtte, ikke overstyring.

Kritisk tekstrefleksjon handler blant annet om å undersøke hvem sin versjon av samfunnsforhold som kan finnes i teksten. Her skal elever reflektere rundt hvordan teksten kan ha påvirket samfunnet og ulike lesere, i 1946 og i dag. Det kan være hensiktsmessig å stille elevene refleksjonsspørsmål om hvilke verdier en kan lese av ordvalg. Det er få nøytrale ord, men både positive og negative adjektiv framstiller en kontrast mellom tilliten barnet møter verden med og mangelen på svar han møter. Om ikke elever allerede har pekt på dette, vil det passe med refleksjonsspørsmål som leder dem i den retning.

Når redaksjonen skriver at Tarjei Vesaas «har sendt» novella til tidsskriftet og den ble trykket i utgaven som kom ut 15. januar, kan en se for seg at Vesaas skrev og sendte fra seg novella i 1945. Her kan en be elevene reflektere over hva som kan ha skjedd i forkant av at Vesaas så behov for å ytre seg på denne måten. En kan også spørre om elevene kan se for seg leseren som Vesaas skrev til i 1946. Dette kaller Skarðhamar overførings- eller aktualiseringsspørsmål, som skal knytte fiksjonen og virkeligheten sammen (2011, s. 83). Til dette kan det være nyttig å gjengi kilder som Gimnes redegjør for i sin analyse (2013, s. 70–74).

Vesaas' tekst rommer motsetninger som det i 1946 kunne være vanskelig eller umulig å snakke om. Dagens klasserom har avstand til dette, og teksten kan derfor også være et trygt utgangspunkt for dialog om samtidige motsetninger i klasserommet. I denne tekstens nåtidskontekst kan en også søke opp og vurdere informasjon om lignende historier i andre lands krigsoppgjør. Mange barn, for eksempel IS-barna, har fedre som var soldater fra den andre siden. I vår del av verden kan vi være raske med å fordømme krenkelser og uforstand andre steder, men Vesaas' tekst peker på at dette også skjedde her.

Oppsummert

Dette kapitlet er skrevet i et forsøk på å sette ord på litteraturredidaktisk praksis som jeg har hatt gode erfaringer med. Å se lesing som redskap for tanken, slik Bakhtin gjør, er å komme til egen tenkning ved å ta stilling til andres tanker. Det handler om å vende oppmerksomheten mot det at novella i dette tilfellet er dialogisk, både gjennom sin adressivitet og ved at den har tatt opp i seg ytringer fra verdenen den er henvendt til.

Fordi slik kritisk tenkning kan være en strevsom praksis, er det dialogiske klasserommet et godt sted å gjøre det.

Jeg avslutter med Olga Dysthes poeng om viktigheten av læreren som underviser. Dialogisk pedagogikk er ikke til hinder for en autoritativ lærer. Dennes ord er basert på kunnskap, tillit og respekt.

«Men ordene blev først elevenes egne, når hun delte sin autoritet og kontroll i klasserommet, og elevene følte seg trygge nok til at utfordre og etterprøve alle autoritative ord – også lærerens. Det kaldes kritisk tænkning» (Dysthe, 2020, s. 172).

Referanser

- Bakhtin, M. M. (1998). *Spørsmålet om talegenrane*. Oversatt av R. Slaattelid. Ariadne forlag.
- Bakhtin, M. M. (2003). *Latter og dialog: utvalgte skrifter*. Oversatt av A. J. Mørch. Cappelen akademisk forlag.
- Bibelen* (2024). Bibelselskapet. Nettbibelen.
- Bjorkøy, A. M. B. (2012). «Når Vesaas reviderer. Teksthistorien til fem noveller», i Gujord & Michelsen (2012). *Norsk litterær årbok*. Cappelen Damm.
- Dysthe, O. (1995). *Det flerstemmige klasserommet: skriving og samtale for å lære*. Ad Notam Gyldendal.
- Dysthe, O. (2020). Lærerens betydning og rolle i dialogisk pædagogik: casestudie fra en præstasjonsorienteret skolevirkelighet, i O. Dysthe, I. J. Ness, P. O. Kirkegaard, C. H. Rickmann & L. Rindholt (2020). *Dialogisk pædagogik, kreativitet og læring*. Klim.
- Eco, U. (1979). *The role of the reader: explorations in the semiotics of texts*. Indiana University Press.
- Eco, U. (1994). *Seks turer i fortellingenes skoger*. Essaysamling. Tiden norsk forlag.
- Fodstad, L. A., & Vetnes, M. R. (2021). «Psykologi var jo ikke så stort på 1600-tallet»: utforskende lesing av eldre lyrikk i norskfaget på videregående skole. *Acta Didactica Norden*, 15(1). <https://doi.org/10.5617/adno.8022>
- Fodstad, L. A., Antonsen, P., Blikstad-Balas, M., Hjortland, O. T., Lånke, M., Minken, M., Norendal, A., Saxegaard, J. & Østmoe, T. I. (2022). *Moment vg3: norsk for studieforbere-dende* (D. K. Ellingsen, Tran.; Bokmål/nynorsk [utgave], 2. utg.). Cappelen Damm.
- Gimnes, S. (2013). *Angen frå vår stutte tid. Ein studie i Tarjei Vesaas' forfatterskap*. Akademika.
- Krogh, L. C. & Oddvik, M. (2024). «Vet nå at jeg har kapasitet til dette». Motstand og engasjement når vg3-elever får hele verk på timeplanen. *Norsklæreren: tidsskrift for språk og litteratur*, 2024: 3. Fagbokforlaget.
- Oxfeldt, E. (2022). «Litterær aktivisme. Til gagn for demokrati og medborgerskap», i *Norsklæreren: tidsskrift for språk og litteratur*, 2022: 1. Fagbokforlaget.
- Skarðhamar, A.-K. (2011). *Litteraturundervisning: teori og praksis* (3. utg.). Universitetsforlaget.
- Slaattelid, R. (1998). Bakhtins translingvistik, i Bakhtin, M. M. (1998). *Spørsmålet om talegenrane*. Oversatt av R. Slaattelid. Ariadne forlag.
- Todorov, T. (1984). *Mikhail Bakhtin: the dialogical principle*. University of Minnesota Press.
- Utdanningsdirektoratet. (2024). Læreplan i norsk (NOR01-07) | udir.no
- Vesaas, T. (1946). «Naken», i K. Hansteen, H. Bie-Lorentzen & E. Rønnow. *Kvinnen og tiden* 1946: 2. J. W. Cappelen Forlag. Lest her: *Kvinnen og tiden*. 1946 Nr. 2 (nb.no)
- Vesaas, T. (1952). «Naken», i *Vindane*. Noveller. Gyldendal norsk forlag.