

Pål Hamre

# **Tekst, tid og tolking**

R94/L97 og L06 i hermeneutisk perspektiv



**HØGSKULEN I VOLDA**



**MØREFORSKING  
VOLDA**

2005

<b>Forfatter</b>	Pål Hamre
<b>Ansvarleg utgjevar</b>	Høgskulen i Volda
<b>ISSN</b>	0805-8075
<b>Sats</b>	Pål Hamre
<b>Distribusjon</b>	<a href="http://www.hivolda.no/fou">http://www.hivolda.no/fou</a>

Essay i vitskapsteori, Vestnorsk Nettverk, Forskarutdanninga

**Notatserien** er for ulike slag publikasjonar av mindre omfang, t.d. forprosjektnotat, foredrag, artikkelutkast o.a. Eit hovudføre mål med serien er å stimulere til publisering og fagleg debatt i miljøet. Spreiinga går i hovudsak til fagmiljøet i Volda, til eksterne fagmiljø og personar som forfattar(ar) ønskjer kommentarar frå. Kvar forfattar er ansvarleg for sitt arbeid.

## Innhald

Innleiing.....	4
Hermeneutisk teori .....	6
Romantisk hermeneutikk .....	7
Ontologisk hermeneutikk.....	12
Refleksiv hermeneutikk .....	15
Eit hermeneutisk ”lesekart” .....	18
Analyse av læreplanar .....	20
R94/L97 .....	20
L06 .....	23
Oppsummering og perspektivering .....	26
Litteraturliste .....	29

## Innleiing

Emne for denne teksten er hermeneutikk og dei to siste læreplanane for grunnskulen.

Omgrepet hermeneutikk kjem frå det greske *hermeneuia* og hadde tydinga tale eller seie.

Verbet *hermenéuein* hadde òg tydinga forklare, utleggje og omsetje. Omgrepet har altså ei vid grunntyding som har utgangspunkt i vilkåra for å forstå ei ytring.

Hermeneutikk er ein grunnlagsteori som handlar om forståing og tolking av kulturelle objekt og vilkåra for at det kan skje. Behovet for hermeneutisk avklaring oppstår paradoksalt ved at det motsette skjer – at vi ikkje forstår. Vi kan til dømes lese ein litterær tekst utan å tenkje på forståinga i det heile før vi brått kjem til noko vi ikkje forstår. Det kan vere ord eller uttrykk vi ikkje forstår frå vår samtid, ord med dobbeltydingar, omgrep som får utvida tyding osv.

Dermed oppstår problemet: Korleis skal vi forstå/tolke dette? Behovet for tolking og hermeneutisk avklaring oppstår såleis når meininga ikkje gjev seg sjølv, ”ikkje frambyr seg for ein umiddelbar persepsjon”, som Atle Kittang formulerer det (Kittang 1979a: 12). Eitt vilkår som kan hindre ein slik umiddelbar persepsjon, er avstand i tid. Med opphav i teologi og jura har ”hermeneutiken sidan gammalt haft oppgiften att återskapa en införståddhet, som varit frånvarande eller störd” (Gadamer 1977: 89).

La oss sjå på eit konkret utgangspunkt: Ei ungdomsskuleklasse skal lese eit drama av Henrik Ibsen skrive for ca. 120 år sidan, ein aktivitet som er i samsvar med begge dei to læreplanane eg skal sjå nærare på. Tidsavstanden mellom forfattar og lesar er altså på 120 år, og han skaper i seg sjølv eit behov for tolking. Prinsipielt er hermeneutiske problemstillingar kring forståing og tolking alltid relevante, også for ”nære” tekstar, men ein kan seie at tidsavstanden spissformulerer behovet for tolkingsarbeid. Mitt spørsmål i undersøkinga av læreplanane er: *Kvifor og korleis skal elevar lese tekstar frå litteraturhistoria?*

Ulike teoriar gjev ulike svar på det. Eitt av dei er at formålet med tolking er å setje seg inn i forfattaren sitt sjeleliv og hans samtid for å finne meininga teksten hadde der-og-då. Eit anna vil vere at vi skal tolke tekstane for å forstå oss sjølve og samtida vår betre, altså teksten si meining her-og-no. Vi skal òg sjå at tidsavstanden i seg sjølv vert vurdert på diametralt motsett vis: både som eit hinder som må overvinnast, og som ein føresetnad for at forståing kan skje. Målet med den teoretiske delen av denne teksten er å vise ulike perspektiv på hermeneutisk praksis, gje eit omgrepsapparat til å drøfte synet på ”balansen” i

kommunikasjonen mellom forfattar, tekst og lesarar, korleis tidsavstanden mellom dei skal forståast og kva som er målet med tolking. Eg kjem til å presentere moderne hermeneutikarar frå 1800- og 1900-talet, altså frå Schleiermacher til og med Ricoeur. I presentasjonen av den ontologiske hermeneutikken, representert ved Hans Georg Gadamer, er det eit problem at der er perspektivet vilkåra for forståing som grunnlagsproblem, og han unngår konsekvent – og argumenterer mot – å peike mot tolkingsmessige metodar som er i samsvar med hans grunnsyn. I denne forenkla framstillinga må eg likevel prøve å trekkje ut moment frå Gadamer's tekstar som kan gje grunnlag for ein tolkande praksis.

Objektet for undersøkinga mi er dei to siste læreplanane for det som no vert kalla grunnutdanninga, altså grunn- og vidaregåande skule. R94 er læreplanen for den vidaregåande skulen, og L97 er læreplanen for den tiårige grunnskulen som R94 byggjer på. Den generelle delen av L97 gjeld både grunn- og vidaregåande skule. Den nye læreplanen, L06, har teke konsekvensen av integreringa av den trettenårige grunnutdanninga og presenterer ein samla norskplan for grunn- og vidaregåande skule. Eg kjem til å undersøkje planane berre for norskfaget, og når det gjeld vidaregåande skule, kjem eg til å sjå på det studieførebuande løpet. Læreplanane i norsk diskuterer ikkje hermeneutiske problemstillingar eksplisitt, og langt mindre viser dei til hermeneutisk teori. Bidraget mitt blir å løfte fram dei hermeneutiske føringane som ligg under, i formuleringar og i fagstruktur, og diskutere dei ut frå hermeneutisk grunnteorii.

Hermeneutikk er i si vidaste tyding ei tolkingsslære som tek føre seg alle kulturelle objekt, alle ytringar. I denne undersøkinga kjem eg til å avgrense perspektivet til å gjelde studiet av tekstar, og meir presist, studiet av eldre skjønnlitterære tekstar. Eg vil sjå på korleis læreplanane argumenterer for å lese eldre skjønnlitterære tekstar, og kva for føringar dei legg for måten ein skal arbeide med desse tekstane på i grunnutdanninga. Læreplanane sin status i forhold til kva som faktisk skjer i klasserommet der tekstlesing faktisk skjer, skal eg ikkje diskutere her. Nokre argumenterer for at læreplanane er reine oppskriftsbøker for lærebokforfattarar (og særleg antologidelen med skjønnlitteratur) og lærarar, andre argumenterer for at nye læreplanar knapt blir integrerte i skulen i det heile. Perspektivet eg har på læreplanane i denne undersøkinga, er at dei er ”morsmålsfagets normtekstar”, som Kjell-Arild Madssen har formulert det (Madssen 1999). Det komparative perspektivet som studiet av to læreplanar peiker mot, er medvite: Eg vil påvise at dei to læreplanane inviterer til ulik tolkingsspraksis når det gjeld studiet av litterære tekstar. Kvar ny læreplan får sine fagleg-

teoretiske analysar, og dette arbeidet kan vere eit bidrag i så måte – på sitt smale, men viktige, område.

## Hermeneutisk teori

Teoridelen i denne undersøkinga er ein presentasjon av fire sentrale hermeneutikarar frå 18- og 1900-talet: Schleiermacher, Dilthey, Gadamer og Ricoeur. Med dette utvalet vil eg få fram ulike perspektiv på korleis forståing og tolking kan skje. Desse hermeneutikarane har fått ulike merkjelappar<sup>1</sup>.

Schleiermacher og Dilthey er naturleg å sjå i samanheng, og denne retninga innanfor hermeneutikken har fått både merkjelappen ”tradisjonell hermeneutikk” og ”romantisk hermeneutikk”. Desse namna fangar opp noko av essensen innanfor denne retninga: Forståing og tolking skjer gjennom ei innleving i den opphavlege meininga som forfattaren har gjeve uttrykk for i teksten. Dermed byggjer denne retninga på førestillinga om ein eg-identitet, nærare bestemt forfattaren sin identitet, og at der er eit meiningsberande og ekspressivt forhold mellom forfataridentiteten og teksten han produserer. Interesse for ”mennesket bak teksten”, individet med eit unikt sjeleliv, er i samsvar med romantikken sin geni-estetikk, og eg vel derfor å bruke merkjelappen romantisk hermeneutikk om denne retninga.

Den romantiske hermeneutikken var avgrensa og hadde metodiske siktemål, og med Hans Georg Gadamer vart perspektivet utvida: Han ville finne ut av korleis forståing og meiningsskaping i det heile kan skje. Med eit så vidt og allment utgangspunkt har Gadamer sin hermeneutikk fått merkjelappane ”ontologisk hermeneutikk” og ”filosofisk hermeneutikk”, og eg kjem til å bruke den førstnemnde. Gadamers ontologiske hermeneutikk konsentrerer seg ikkje om eg-identiteten til forfattaren, men saksforholdet sin identitet.

Den siste av hermeneutikarane eg presenterer, Paul Ricoeur, har fått merkjelappen ”djupnehermeneutikk”, utan at det gjev noka presis skildring av det hermeneutiske utgangspunktet hans. Ricoeur er kjend for å opprette merkjelappar sjølv: Han oppretta eit skilje mellom verdistadfestande og verdikritisk hermeneutikk. I denne framstillinga er eg meir oppteken av to andre sider ved Ricoeurs hermeneutikk: for det første at han er oppteken av det

---

<sup>1</sup> Merkjelappane – eller karakteristikkane om ein vil – som eg støttar meg til, er henta frå Thornquist 2003, Skorgen m.fl. 2001, Krogh 2004, Aarseth 1979 og Kittang 1979a og 1979b.

spesifikke ved skriftlege tekstar og skil det frå talens dialogmodell, for det andre at han i siste instans er oppteken av mottakaren (lesaren) si eksistensielle sjølvverkjenning. Med Ricoeur får vi grunnlaget for ein reflektiv hermeneutikk, og eg kjem til å presentere han under den merkjelappen. Såleis ser vi at dei tre retningane eg presenterer, vektlegg ulike sider i kommunikasjonen mellom forfattaren og lesarane: Den romantiske hermeneutikken vektlegg forfattaren sin eg-identitet, den ontologiske hermeneutikken vektlegg saksforholdet teksten tek opp og den refleksive hermeneutikken legg vekt på lesaren sin identitet. Ut frå denne tredelinga vert den hermeneutiske teorien presentert.

### **Romantisk hermeneutikk**

Friedrich Schleiermacher (1768-1834) blir av mange framstilt som ”hermeutikkens far”.

Bakgrunnen for det var at han utvida hermeneutikken til å bli ei meir allmenn forståingslære.

Schleiermacher skreiv aldri eit fullstendig og einskapleg verk om hermeneutikk; det einaste

han let etter seg av skriftlege bidrag var forelesingsmanuskript, notat og ein kommentar til ei

lærebok av Friedrich Ast (Krogh 2004: 225). Læreboka av Ast, *Grundlinien der Grammatik,*

*Hermeneutik und Kritik*, vart gjeven ut i 1808, og filologen Ast var oppteken av korleis tekstar

frå antikken skulle forståast. Ast blir også rekna som ein av dei første som skildrar den

hermeneutiske sirkel: forståing skjer gjennom ei stadig veksling mellom del og heilskap, der

forståinga av dei einskilde delane er avhengig av heilskapen, og forståinga av heilskapen er

avhengig av forståinga av dei einskilde delane. Men det var altså først med Schleiermacher at

hermeneutikken vart ei meir allmenn forståingslære, men han vedgår sjølv at ”det er vanskelig

å anvisa den generelle hermeneutikken en plass” (Schleiermacher 2001: 37).

Schleiermacher var teolog og filosof, og bakgrunnen hans er tydeleg i skriftene. Mange av

eksempla hans baserer seg på tolkingar av religiøse skrifter, og han tilskriv hermeneutikken

eit filosofisk opphav: ”hermeneutikken [har] samanheng med kunsten å tenke, og er altså

filosofisk” (Schleiermacher 2001: 38). Det er likevel slåande når ein les Schleiermacher at

han òg legg stor vekt på den språklege sida ved forståing: Han ser på forståing som ei

veksling mellom ei grammatisk og ei psykologisk tilnærming. Dels kan ein seie at den

språklege vektlegginga har utgangspunkt i omsetjingsproblem knytt til religiøse tekstar skrivne

på hebraisk, men der er òg innsikter i Schleiermachers framstilling som føregrip

strukturalismen sitt skilje mellom språksystem og talehandling:

[Den psykologiske og den grammatiske utlegningen] står likt med hverandre, og man ville med urette ha kalt den grammatiske fortolkning for den laveste og den psykologiske for den høyeste.

1. Den psykologiske er den høyeste hvis man bare ser på språket som et middel den enkelte formidler tankene sine gjennom. Den grammatiske er da bare en måte å rydde de foreløpige vanskelighetene unna på.
2. Den grammatiske er den høyeste hvis man ser på språket som en betingelse for den enkeltes tale, men enkeltmennesket bare som stedet for språket, og talen bare som det dette åpenbarer seg i. Da blir det psykologiske fullstendig underordnet på same måte som enkeltmenneskets tilstedeværelse overhodet (Schleiermacher 2001: 41).

For å forstå ”den enkeltes tale” må ein altså ha kunnskapar om språket slik det var i samtida, sidan talehandlinga spring ut av det:

Før kunsten [utlegningen] anvendes, må man likestille seg subjektivt og objektiv med forfatteren

1. På den objektive side, altså ved hjelp av kunnskap om språket, slik han hadde det, noe som altså er enda mer bestemt enn å likestille seg med de opprinnelige leserne, som først må likestille seg med ham. På den subjektive side ved kunnskap om det indre og ytre livet hans.
2. Men begge deler kan først oppnås gjennom selve utlegningen. For bare ut fra skriftene til hver enkelt kan man lære ordforrådet hans å kjenne og slik også karakteren og omstendighetene (Schleiermacher 2001: 54).

For å forstå teksten må ein altså likestille seg med forfattaren og samtida hans. Det interessante er at Schleiermacher ser at dette har både ei objektiv side, ved at ein oppnår språkkunnskap slik at ein kan identifisere det unike for den aktuelle tekstforfattaren, og ei subjektiv, ved at vi som fortolkarar må innhente kunnskap om det indre og ytre livet hans. Det er særleg denne siste sida ved Schleiermachers tekstar som har blitt ståande som hans bidrag til hermeneutikken. Det har vore hevda at å berre fokusere på dette inneber ei reduktiv forståing av tankane hans. Læg Reid og Skorgen hevdar til dømes at ”den vanligste misforståelsen er at Schleiermacher skal ha gjort seg til talsmann for en psykologisk rekonstruksjon av den historiske forfatterens indre bevissthetsliv” (Læg Reid m.fl. 2001: 26). Samtidig er der etter mi vurdering element i Schleiermachers tekstar som inviterer til ei slik – kall det gjerne reduktiv – forståing av hermeneutikken hans. Schleiermacher sitt stadige credo er at vi ikkje skal misforstå, heile tolkingsakta sitt mål er å unngå misforståingar:

Den løsere praksis i kunsten går ut fra at forståelsen gir seg av seg selv og uttrykker målet negativt: *misforståelse skal unngås*. (Schleiermacher 2001: 51, hans utheving)  
Vi kan altså uttrykke hele oppgaven på denne negative måten: - på ethvert punkt å unngå misforståelsen (Schleiermacher 2001: 57).

Det må kunne seiast at eit hovudelement i Schleiermachers hermeneutikk er nettopp å unngå misoppfatningar, og han formulerer seg på ein slik måte at misforståingar har eit språkleg opphav: ”Misforståelse er forvekslinga av et sted i et ords språkverdi eller form med en



annen” (Schleiermacher 2001: 57). Slik sett kan ein få eit inntrykk av at den grammatiske innfallsvinkelen, som vi såg at han likestilte med den psykologiske, primært har si grunngeving i å unngå misforståingar. Dermed er det kanskje grunnlag for å lese Schleiermacher som ein hermeneutikar som først og fremst legg vekt på ei psykologisk tilnærming til forfattaren sitt indre og ytre liv. Den psykologiske innlevingsakta blir skildra inngåande:

Oppgaven må [...] uttrykkes slik: ”først å forstå talen like godt og siden bedre enn opphavsmannen”. For siden vi ikke har noen umiddelbar kunnskap om hva som er i ham, må vi prøve å bringe mye opp i bevisstheten som kan forbli uvisst for ham, unntatt om han selv reflekterende blir sin egen leser. Objektivt sett har han heller ikke her andre data enn vi (Schleiermacher 2001: 53).

I det som ligger nevnt her, ligger det en identifikasjon med forfatteren, og det følger altså for det første at vi er desto bedre rustet til utlegning jo mer fullkomment vi har dette inne (Schleiermacher 2001: 54).

Så må man opprette det samme forhold mellom seg selv og forfatteren som mellom ham og hans opprinnelige adresse. Altså kjennskap til hele livssirkelen og forholdet mellom de to delene i tillegg (Schleiermacher 2001: 57).

Schleiermacher vektlegg altså rekonstruksjonen av det indre og ytre livet til forfattaren sterkt, og å kalle det ei misoppfatning, som Læg Reid og Skorgen gjer, er å ta hardt i. Det er i alle høve ei misoppfatning som Schleiermachers tekst nær sagt inviterer til.

Eit anna viktig element ved Schleiermachers hermeneutikk er at han vidarefører Ast sine tankar om den hermeneutiske sirkelen: ”det enkelte [kan] bare forstås ut fra helheten, og for å få et overblikk over det hele må derfor en kursorisk lesning gå forut for den mer nøyaktige utlegningen” (Schleiermacher 2001: 56). Men dei fleste av Schleiermacher sine bidrag, både utvidinga av feltet til hermeneutikken, teorien om psykologisk innleving og den hermeneutiske sirkelen, skulle få ei klarare og meir konsistent framstilling i arbeida til Wilhelm Dilthey.

Med Wilhelm Dilthey (1833-1911) vart det hermeneutiske feltet utvida, systematisert og posisjonert i høve til den positivistiske forskningstradisjonen, som gjorde store framsteg på denne tida. Dilthey sitt ambisiøse prosjekt var at han, som ein parallell til Kants ”kritikk av den reine fornuft”, ville utvikle ein ”kritikk av den historiske fornuft” (jf. Krogh 2004: 233 og Thornquist 2003: 146). Kants historielaure omgrep om fornuft var etter Diltheys meining ueigna som grunnlag for åndsvitskapane – fornufta er etter hans meining nettopp historisk betinga.

Omgrepet åndsvitenskap er sentralt i Diltheys hermeneutikk. Målet for Dilthey var å gje ei ”avgrensing av åndsvitenskapene overfor naturvitenskapene ved hjelp av sikre kjennetegn” (Dilthey 2001: 215). Skiljet mellom naturvitenskapane og åndsvitenskapane forklarte Dilthey ut frå omgrepsparet forklare og forstå. Det som har blitt ståande som Diltheys motto i ettertid, er utsegna ”naturen forklarar vi, sjelslivet forstår vi” (Thornquist 2003: 147). Dilthey meinte sjølv at han fann klare avgrensingar mellom dei to vitenskapstradisjonane på dette grunnlaget:

Vi kan nå avgrense åndsvitenskapene fra naturvitenskapene på grunnlag av helt klare kriterier. Disse ligger i åndens beskrevne holdning, hvor åndsvitenskapenes gjenstand dannes til forskjell fra den naturvitenskapelige erkjennelsen. Som gjenstand for åndsvitenskapene oppstår den imidlertid bare i den grad menneskelige tilstander oppleves, i den grad de kommer til uttrykk i livsytringer og i den grad disse ytringene blir forstått. [...]

Såleis er sammenhengen av opplevelse, uttrykk og forståelse overalt den egenartede fremgangsmåten hvorved menneskeheten foreligger som åndsvitenskapelig gjenstand for oss. Åndsvitenskapene er således fundert i denne sammenhengen av liv, uttrykk og forståelse. Først her oppnår vi et helt klart kriterium for en definitiv avgrensing av åndsvitenskapene. En vitenskap hører kun til åndsvitenskapene når dens gjenstand blir tilgjengelig for oss gjennom måten å forholde seg på, som er fundert i sammenhengen av liv, uttrykk og forståelse (Dilthey 2001: 222,223).

Det primært gjevne er opplevingane (die Erlebnisse), seier Dilthey (Dilthey 2001: 216). Dei opphavlege opplevingane er ikkje ei passiv spegling eller registrering av ytre livsomstende, men er ei kreativ handling fordi dei inngår i individet sin livssamanheng, ”sjelelivets erhvervede sammenheng” (Dilthey 2001: 216). Ei oppleving får såleis ei betydning (Bedeutung), som er resultatet av ein indre samanheng mellom subjekt og objekt, og som uttrykkjer ”den totale meningsstrukturen som einskildopplevinga står i eit ekspressivt forhold til, som delen til heilskapen (Kittang 1979b: 41). Dette er ”forståelsens gang fra det ytre til det indre”, og det medfører at kvar ”livsytring utmyntes på en slik måte at den lar oss begripe det indre som livsytringen springer ut av” (Dilthey 2001: 217).

Såleis er det eit ekspressivt forhold mellom liv, oppleving og fiksert uttrykk. Men kva rolle spelar lesaren/tolkaren vidare i denne prosessen? Tolkaren si oppgåve er å fullbyrde og fullføre meningssamanhengen i si forståing:

The rule [that expects us] to understand an author better than he understood himself also allows us to solve the problem of the idea in poetry. [...] A poet does not need to be conscious of this idea and will never be fully conscious of it. The interpreter brings it into relief and this is perhaps the highest triumph of hermeneutics. (Dilthey 1996: 255).

Tolkaren si rolle er altså viktig, men består av at han må setje seg sjølv og si eiga samtid til side, setje seg inn i forfattaren og hans liv, og gjenskape den indre opplevinga forfattaren hadde: "Only through a process of re-creation [...] we complete this inner experience" (Dilthey 1996: 236). Det er i dette perspektivet vi kan forstå Diltheys tese om at åndsvitskapane er fundert i samhengane mellom liv, uttrykk og forståing, jamfør sitata ovanfor. Forståing er "that process by which we recognize, behind signs given to our senses, that psychic reality of which they are the expression" (Dilthey 1996: 236).

Ein kan spørje seg: Er ei slik innleving i eit anna individ og gjenskaping av indre oppleving mogleg? Mange har i ettertida sett på Dilthey sine tankar om dette som naive – og hevda at det er prinsipielt umogleg å leve seg inn i eit anna individ, og at forholdet mellom liv og fikserte uttrykk ikkje er så enkelt som det blir framstilt i Diltheys teoriar. Dilthey sitt utgangspunkt var at det var mogleg, og han ville lage metodiske reglar for korleis "the art of interpretation" (Dilthey 1996: 237) kunne skje. Målet med dette var å gje eit vitskapleg fundament for hermeneutikken:

to preserve the universal validity of historical interpretation against the inroads of romantic caprice and sceptical subjectivity, and to give a theoretical justification for such validity, upon which all the certainty of historical knowledge is founded. (Dilthey 1996: 250).

Slike formuleringar har gjeve grunnlag for å seie at på same tid som Dilthey var oppteken av ta eit oppgjær med positivismen, og skape eit alternativ som fundament for åndsvitskapane generelt og hermeneutikken spesielt, var han sjølv sterkt påverka av positivistisk tankegang. Gjennom rett tolkingsmessig metodikk skulle åndsvitskapane få eit objektivt grunnlag. Det er lett å forstå ein slik kritikk, samtidig som det er lett å forstå at Dilthey i si samtid var sterkt påverka av positivistiske ideal – det er i seg sjølv ei hermeneutisk erkjenning å sjå det. Samtidig er det nokre nær sagt sjølvrefleksivt i Dilthey si forståing av forholdet mellom identitetar og dermed føresetnadene for innleving og gjenskaping:

*Verstehen* is a rediscovery of the I in the thou. Spirit rediscovers itself at ever higher plateaus of organization. The selfsameness [*Selbigkeit*] of spirit in myself, in you, in every subject of community, in every system of culture, finally in the totalitary of spirit and of universal history makes the cooperation of the different accomplishments of the human sciences possible (VII: 191)  
Mutual *Verstehen* assures the community which exists between individuals. [...] The community of living individuals is the point of departure for all relationships of the particular and the universal in the human sciences. (VII: 141) (Begge sitata er her henta frå Dilthey 1989: 24).

Med omgrepet *selfsameness/Selbigkeit* unngår etter mi meining Dilthey den forenkla forståinga av innleving i ein annan person, og det å sjå seg sjølv i andre og andre i seg sjølv inneber ei form for sjølvrefleksivitet – altså at mottakaren spelar ei aktiv rolle i forståing og sjølvforståing. Samtidig formulerer Dilthey seg slik om det ”enganglige, singulære, individuelle” (Dilthey 2001: 223) at det inviterer til eit romantisk syn på forfattaren som eit subjektivt, unikt, skapande geni.

For å oppsummere kort og forenklande denne delen om romantisk hermeneutikk: Gjennom ein del-heilskap-metodikk som sikrar objektivitet skal tolkaren leve seg inn i forfattaren, forstå han betre enn han forstod seg sjølv og gjenskape teksten si meining der-og-då. Tidsavstanden mellom lesar og forfattar er eit hinder som må overvinnast – vi må som tolkarar i praksis setje vår eigen historisitet ut av spel for å oppnå eit samtidigheitsforhold mellom teksten og oss sjølve. Tolking vert dermed eit rekonstruksjonsprosjekt knytt til førestillinga om forfattaren sin eg-identitet, og gjennom innleving i forfattaren si indre oppleving fullbyrdar tolkaren den hermeneutiske sirkelen ved si forståing. I samband med ei slik oppsummerande forenkling er det interessant å merkje seg Atle Kittangs poeng i høve til diskusjonen om kva Dilthey eigentleg har meint: I litterær tolkingsteori har den populariserte og forenkla Dilthey vore av større betydning enn den ”korrekt fortolka” Dilthey (Kittang 1979b: 41). Og eit anna poeng i den same artikkelen: Den moderne hermeneutikken som Gadamer representerer, har hatt mindre innverknad på tolkingsteori- og praksis enn tradisjonen frå Schleiermacher og Dilthey (Kittang 1979b: 40). Og då er det på tide å sjå nærare på Gadamers bidrag til hermeneutikken.

### ***Ontologisk hermeneutikk***

Hans Georg Gadamer (1900-2002) har blitt rekna som den sentrale hermeneutikaren i det 20. hundreåret, og det er boka *Wahrheit und Methode* frå 1960 som har blitt ståande som hovudverket. Med utgangspunkt i Heidegger kritiserer Gadamer den hermeneutiske tradisjonen frå Schleiermacher og Dilthey. I eit forsøk på å skape eit objektivt grunnlag for åndsvitskapane og ein metodikk for å nå desse pretensjonane, har dei oversett ontologiske grunnlagsproblem knytt til forståing. Dei har rett nok erkjent forfattaren sin historisitet, kontekst og subjektivitet, men dei har oversett lesaren sitt historiske utgangspunkt. Dette kallar Gadamer objektivismens naivitet:

Den så kallade historismens naivitet består i att den undandrar sig [...] reflexion och genom att förlita sig på det egna förfarandes metodikk, glömmer bort sin egen

historicitet. [...] Ett verkligt historisk tänkande måste ”medtänka” sin egen historicitet. (Gadamer 1977: 96)

I ”romantikens hermeutiska teori” var tidsavstanden eit problem som måtte overvinnast. Med Gadamers hermeneutiske utgangspunkt blir tidsavstanden eit produktivt vilkår for forståing:

Nu blir tiden inte längre primärt en avgrund, som måste övervinnas eftersom den skiljer och skapar avstånd, utan den er i sanning den bärande grunden för det skeende, i hvilket det samtida har sina rötter. Tidsavståndet är därför inte något som måste övervinnas. Det var snarare historismens naiva föruttsättning, att man skulle försätta sig i tidsandan och tänka i dess begrepp och föreställningar, och inte i sina egna, och på så sätt nå fram till historisk objektivitet. Snarare gäller det att erkänna tidsavståndet som en positiv och produktiv möjlighet till förståelse (Gadamer 1977: 94).

På same måten avviser Gadamer den hermeneutiske sirkelen, slik den romantiske hermeutikken skildra han. Med Heidegger blei forståinga av teksten bestemt av ”förförståelsens föregripande rörelse” (Gadamer 1977: 90). Dermed skildrar den hermeneutiske sirkelen forståing som eit vekselspel mellom tradisjonen og tolkaren sine rørsler. ”Antecipationen av mening som styr vår textförståelse, är inta en subjektiv handling, utan konstitueras av det gemensamma som förenar oss med traditionen. [...] Förståelsens cirkel är såleis på intet sätt en ”metodisk” cirkel, utan beskriver ett ontologisk strukturmoment i forståelsen” (Gadamer 1977: 91).

Slik framstiller altså Gadamer den ontologiske vendinga han sjølv representerer i hermeneutisk teori. For å kome nærare Gadamers forståing av hermeneutikk skal eg presentere nokre av dei sentrale omgrepa han bygde på.

Forståing oppstår ifølgje Gadamer i ei spenning mellom ein tekst og den samtida teksten spring ut av, og lesaren – som òg er historisk situert. Lesaren er ikkje ei ”tom form” som kan nærme seg teksten objektivt, han er alltid allereie historisk situert og dermed subjektiv. Lesaren har sine fordommar, og det er for Gadamer eit nøytralt omgrep. Fordommane kan vere produktive, og muleggjere forståing, eller dei kan vere uproductive, og dermed hindre forståing eller skape misforståing. Lesaren kan ikkje sjølv vere medviten om sine egne fordommar, og kan heller ikkje skilje mellom dei produktive eller uproductive (Gadamer 1977: 92,93). Kvar lesar, kvar tid, må såleis forstå ein tekst på ny. Så kan ein spørje: leier ikkje dette til tolkingsmessig relativisme der alle tolkingar er like gode? Nei, seier Gadamer, med tilvising til fem viktige faktorar: tidsavstand, horisontsamansmelting, tradisjon, verknadshistorie og sak/sanning. Tidsavstanden er ein fordel fordi den skaper ein friksjon, ein

ulikskap, mellom tekstens horisontar og lesaren sine horisontar. Tidsavstanden gjer at vi kan skilje ”sanne” fordommar frå dei ”falske”. Og forståing er i sitt vesen eit verknadshistorisk prinsipp, seier Gadamer (Gadamer 1977: 97): Når vi skal forstå ein historisk tekst, er vi alltid allereie utsette for verknadshistoria sitt syn på verket. Det historiske medvitet vårt er ikkje tilfeldig eller individuelt, det er ein del av det verknadshistoriske nettverket. I den romantiske hermeneutikken såg vi at målet var å unngå misforståingar. Gadamer snur dette på hovudet: Det er forståing som er det naturlege fordi tradisjonar knyter oss til fortida og skaper ein ”bærende innforståthet” (Gadamer 1970: 220). Historia er med-nærverande, seier han med referanse til Heidegger. Ein annan faktor som knyter teksten og lesaren saman, er ”innförståddhet i sak” (Gadamer 1977: 89). Hermeneutikken si oppgåve er å gjenskape den innforståttheita i sak som kan vere fråverande eller forstyrta. Og både den klassiske teksten og lesaren er forplikta i ei jakt på sanning knytt til det saksforholdet.

I motsetnad til den romantiske hermeneutikken, som var oppteken av ”forfattaren bak” teksten, er altså Gadamer oppteken av to faktorar: teksten og lesaren. Men korleis skal vi forstå ”balansen” mellom dei – eller meir presist – kva for mynde tilkjenner Gadamer lesaren i denne prosessen? Det er eit uklart punkt i Gadamers hermeneutiske teori. Det er nettopp med utgangspunkt i lesaren si rolle Gadamer tek eit oppgjær med Schleiermacher og Dilthey: Lesaren er ikkje ein rekonstruktør av ei opphavleg meining, men ein aktiv medskapar av meining. Gadamer er vidare oppteken av lesaren sin applikasjon av teksten (Thornquist 2003: 170, Kittang 1979b: 50), teksten har eit meiningspotensiale som ”anvendt tekst” i ein notidig situasjon, og slik sett er lesing òg eit sjølvfortolkande prosjekt knytt til seg sjølv som historisk individ. Dette metarefleksive elementet vert underbygd av at Gadamer bruker ein samtalemetafor for å skildre interaksjonen mellom tekst og lesar, og han ser føre seg det som ein vekselvis spørsmål-svar-dialog mellom dei (Gadamer 1977: 96). Samtidig skildrar Gadamer leseprosessen på ein slik måte at det får preg av underkasting – lesaren skal underkaste seg den klassiske teksten, tradisjonen, saka, sanninga osv. Og det er vel å merkje ikkje som individ lesaren er interessant i det heile, men som berar av kollektive tradisjonar og fordommar. Her er det ei spenning i Gadamers hermeneutikk, og slik eg les han, er lesaren si rolle i siste instans marginalisert – om ikkje gjort til inkje, så i alle fall gjort til lite. Det er den klassiske teksten og tradisjonen som blir gjevne autoritet, og lesaren har sitt spelerom berre innan tradisjonen, som tradisjonsberar. Gadamers si opphøging av tradisjonen blei òg møtt med kritikk frå idelogikritisk hald: Habermas deler Gadamer si språklege forståing av hermeneutisk verksemd, men påpeiker at språket òg er ein arena for kontroll og kamp om

herredøme (Habermas 2001: 313). Skiljet mellom ein verdistadfestande hermeneutisk tradisjon og ein verdikritisk skal vi seinare sjå at Ricoeur skildrar nærare.

Gadamer's ontologiske utgangspunkt gjer det vanskeleg å halde fram hermeneutiske metodar som er i samsvar med teorien hans. Vi har sett at Gadamer sjølv motsette seg å vise til praktiske og metodiske sider ved tolking, og vi har sett at Atle Kittang tilkjenner Gadamer liten innverknad på litteraturvitskapleg praksis. Korleis kan ein så kjenne att tolkingsmessige posisjonar som er i slektskap med Gadamer – nær sagt "til skulebruk"?

Svara på det må bli svært forenklande. For det første ser han meir eller mindre vekk frå forfattern, dei meiningsskapande faktorane er teksten og lesaren. For det andre tilkjenner Gadamer lesaren ein historisk posisjon. For det tredje tillegg Gadamer tidsavstanden ein positiv funksjon. Dess lenger tidsavstand, dess tydelegare står "det klassiske" fram. Møtet med moderne kunst, er langt meir problematisk. For det fjerde vil vel søkinga etter "sak" og "sanning" høve best til lesing av klassisk og tradisjonell litteratur. Skal ein trekkje eit litterært dannelsideal ut av dette, kan ein kanskje seie at elevane bør møte ein klassisk kanon i ei uironisk og ukritisk jakt etter sanning. Bjørn Kvalsvik Nikolaysen har formulert det slik: "Gadamer føreset at det er heilstøypte diktverk vi tar for oss når vi tolkar" (Kvalsvik 1990: 116). Den modernistiske litteraturen, med sine formeksperiment, "løgner", dobbelttydingar, språkspel osv., vil på mange måtar unndra seg ei slik tolking som Gadamer peiker mot. Gadamer skulda i mangt den romantiske hermeneutikken for å vere naiv, men på dette punktet kan òg Gadamer skuldast for å framstå som "naiv" – og bunden av tradisjonen.

### ***Refleksiv hermeneutikk***

Paul Ricoeur (1913-2005) såg ein konflikt mellom to ulike hermeneutiske tradisjonar, på den eine sida den "naive" gjenskapinga av meining vi har sett på ovanfor, og på den andre sida ein "mistankens hermeneutikk" som har prega sentrale tenkjarar innan humanvitskapane førre hundreår. Dei to hermeneutiske tradisjonane eg har skildra ovanfor, den romantiske og den ontologiske, vil begge høyre inn under den tradisjonelle hermeneutikken i den forstand at dei har eit verdistadfestande forhold til tradisjonen. Sjølv om Schleiermacher og Dilthey la vekt på forfattarinstansen som heilskapleg og skapande subjekt, og Gadamer på si side la meir vekt på at mennesket tilhøyrer tradisjonen og historia, er ein del moment felles for begge tradisjonane. Atle Kittang oppsummerer det slik: Dei byggjer begge på ein basis av eit omgrep om meiningssheilskap, og dei går ut frå at det er ein meiningsskapande relasjon

mellom subjekt og tekst og forholdet mellom dei er ein direkte og oppriktig relasjon, basert på teksten/forfattarens vilje til å seie sant (Kittang 1979b: 55). I tillegg stiller begge tradisjonane opp dialogen som ein grunnmodell for den hermeneutiske situasjonen. "Mistankens hermeneutikk", eller den verdikritiske tradisjonen, vil på si side ikkje forstå tekstlege uttrykk som oppriktige eller sanne, men sjå på dei med eit "mistankens blikk". Denne tradisjonen, representert ved tenkjarar som Nietzsche, Marx og Freud, ser etter illusjonar, løgner, tilsløringar, forskuvingar, fortrengingar og falskt medvit som uttrykk for djupareliggande årsaker innan økonomi, seksualitet, maktkamp osv. Tolkaren si oppgåve blir å få desse underliggande sidene ved eit verk fram, også dei sidene forfattere sjølv ikkje er medviten om. Mellom den verdistadfestande og den verdikritiske tradisjonen såg Ricoeur ein djup konflikt, og han ville, med utgangspunkt i kritisk refleksjonsfilosofi, bidra til ei formidling mellom desse posisjonane. Eg skal ikkje dvele lenger ved denne inndelinga, men gå over til å introdusere Ricoeurs eigen hermeneutiske posisjon slik den vert framstilt i essayet "Hva er en tekst? Å forstå og forklare" (Ricoeur 2001, først utgjeven i 1970).

Distinksjonen mellom å forstå og forklare frå tittelen til Ricoeurs essay kjenner vi att frå Dilthey, som grunnlaget for skiljet mellom åndsvitenskapane og naturvitenskapane. Ricoeur tek utgangspunkt nettopp i denne inndelinga til Dilthey, men avviser dels grunnlaget for den. Medan Dilthey såg på forholdet mellom forklaring og forståing som eit anten-eller, ser Ricoeur på dei to omgrepa som både-og, dei er komplementære når det gjeld tolking av tekstar. Ricoeur ser ei splitting i hermeneutikken: på den eine sida ei psykologiserande retning, og på den andre sida ei retning som kjenner kravet om objektivitet i åndsvitenskapane som meir presserande. Medan Schleiermacher såg den hermeneutiske praksis som ein kombinasjon av personleg genialitet og filologisk virtuositet, ser Ricoeur ei "uutholdelig spenning" i verka til den seine Dilthey knytt til ei sterkare objektiv forankring (Ricoeur 2001: 66). Denne spenninga vil Ricoeur utløyse ved å kople saman omgrepa forklaring og forståing att.

Vi kan møte tekstane si kvasiverd på to måtar ifølgje Ricoeur (2001: 67ff). Vi kan på den eine sida gå inn i teksten si verd, sjå vekk frå forfattere og verda utanfor, og sjå på tekststrukturen. Ein slik tekstimmanent tolkingsspraksis kallar Ricoeur for forklarande. Alternativet er å fullføre teksten som kommunikasjon, slik den romantiske hermeneutikken sitt prosjekt var, og det kallar han, som Dilthey, å forstå. Det nye ved Ricoeur er at han argumenterer for at den forklarande tilnærminga er legitim og utfyllande i høve til den



forståande. Som eksempel på at ei slik tilnærming er fruktbar, nemner han Claude Lévi-Strauss si forståing av mytane og Propp, Greimas og Barthes si forståing av folkeeventyra. Med innsikter frå lingvistikken kan ein forstå kvar tekst som ein *parole* i høve til ein *langue* – altså i desse tilfella mytестrukturen og strukturen i folkeeventyra. På denne måten maktar Ricoeur å integrere innsikter frå ein meir moderne tekstvitenskap inn i si hermeneutiske forståing.

Men kva for rolle får lesaren i Ricoeurs hermeneutiske univers? I høve til dei andre hermeneutiske tradisjonane eg har presentert, legg Ricoeur vesentleg meir vekt på lesaren:

Ved tilegnelse forstår jeg dette: at fortolkningen av en tekst fullbyrdes i selvfølgelig til et subjekt som dermed forstår seg selv bedre, forstår seg selv på en annen måte, eller endatil begynner å forstå seg selv. Denne fullbyrdelsen av tekstens forståelse i en selvforståelse kjennetegner den typen refleksiv filosofi som jeg ved ulike anledninger har kalt konkret refleksjon. Hermeneutikk og refleksiv filosofi svarer her gjensidig til hverandre. På den ene siden går selvforståelsen omveien om forståelsen av kulturelle tegn som selvet dokumenterer seg og formes i; på den andre siden er forståelsen av teksten ikke i og for seg dens endemål. Forståelsen formidler selvforholdet til et subjekt som ikke finner sitt livs mening i den umiddelbare refleksjonens kortslutning. [...] Kort sagt, i den hermeneutiske refleksjonen – eller i den refleksive hermeneutikken – er dannelsen av selvet og dannelsen av meningen samtidige (Ricoeur 2001: 73).

Dette forstår eg slik: Sjølvvet finn ikkje mening i umiddelbar og direkte persepsjon, men indirekte, gjennom studiet av fikserte kulturelle objekt – til dømes tekstar. Mennesket har ikkje direkte tilgang til seg sjølv og si eiga sjølvforståing, men kan nå det indirekte, gjennom den produktive distansen skrifta skaper. Forståinga av teksten er ikkje målet åleine, men forståinga av seg sjølv. Slik gjer Ricoeur tekst og tolking til grunnkategoriar i eit eksistensielt perspektiv, og målet er ei form for sjølvinnsett, sjølvmedvit – og kanskje sjølvutvikling. Men sjølvverkjenninga skjer utelukkande i individet, og er ikkje kopla til frigjerande aktivitet på det politiske eller sosiale planet, som i den verdikritiske tradisjonen (jf. Kittang 1979b: 58). Vi såg ovanfor at Ricoeur ville byggje ei bru mellom den verdikritiske og den verdistadfestande tradisjonen, men her kjem altså ikkje Ricoeur den verdikritiske tradisjonen i møte.

Også på eit anna punkt skil Ricoeur sitt hermeneutiske utgangspunkt seg frå dei andre retningane. Ricoeur er på ein heilt annan måte enn dei andre hermeneutikarane eg har presentert, oppteken av det tekstspesifikke. Medan den romantiske hermeneutikken og den ontologiske (Gadamer) såg på teksten i eit dialogperspektiv mellom høvesvis *forfattaren og lesaren og tradisjonen og lesaren*, avviser Ricoeur eit slikt perspektiv. Eg skal kort gjere greie

for Ricoeurs resonnement på dette punktet fordi det er ei nyttig avklaring i høve til undersøkinga av læreplanane.

Då er vi tilbake til utgangspunktet for Ricoeurs essay: Kva er ein tekst? Det er ei ytring som er fastholdt i skrift, seier Ricoeur (2001: 59ff). Lesing av skrift har blitt forstått som ein analog til (eller eit særtilfelle av) forholdet snakke-svare, men det er det ikkje: ”Det er ikke et samtaleforhold; det er ikke et tilfelle av dialog” (Ricoeur 2001: 60). Dialog er ei utveksling av spørsmål og svar, og deltakarane i dialogen har ein referanse som er felles, og referansen kan framvisast. Skrifta derimot, er prega av eit dobbelt fråvere: Lesaren er fråverande i skrivinga, og forfattaren er fråverande i lesinga. ”[...] det er faktisk når forfatteren er død at forholdet til boken blir fullstendig og på en måte helt” (Ricoeur: 2001: 61). Lesinga er altså ikkje å forstå som ein dialog, men kjem i staden for dialog. I skrift blir referansen si rørsle mot framvising avskoren, samtidig som dialogen blir avbroten av teksten. Det betyr ikkje at teksten er utan referansar – tvert om: referansane er ikkje kontekstuelte bestemte, som i talen, men opna opp mot alle mulege referansar. Teksten sitt forhold til verda er utviska, og det blir opp til lesaren, som fortolkar, å fullføre denne referansen. Dette er altså kvalitetar som er spesifikke for tekstmediet, og Ricoeur sitt perspektiv inneber ei oppvurdering av skrifta i høve til talen. Hjø dei andre hermeneutikarane eg har presentert, har skrifta blitt vurdert som ei slags ”forringa tale” som har blitt forstått på talens vis, altså ved dialogmetaforar. Først hjå Ricoeur vert det tekstspesifikke framheva med særeigne kvalitetar, og han avviser altså dialogforståing av tekstar. Tekstar skal lesast som tekstar.

### ***Eit hermeneutisk ”lesekart”***

I den teoretiske delen av denne oppgåva har eg presentert tre hermeneutiske tradisjonar som eg vil bruke i ei undersøking av dei to siste læreplanane for grunnskulen. Framstillinga har vore forenkla, men gjeve rom for ein del problematiseringar og drøftingar. Før eg ser nærare på læreplanane, skal eg prøve å samanfatte dei tre retningane i eit enkelt ”lesekart”. Det seier seg sjølv at ei slik framstilling er svært forenklande og ikkje yter teoretikarane rettferd slik sett, men målet i denne samanhengen er å operasjonalisere grunnlagsteorien slik at han er brukbar til mitt formål. Slik kan ei kort oppsummering av den teoretiske delen sjå ut:

<b>Hermeneutisk retning:</b>	<b>Romantisk hermeneutikk</b>	<b>Ontologisk hermeneutikk</b>	<b>Refleksiv hermeneutikk</b>
Representant:	Schleiermacher, Dilthey	Gadamer	Ricoeur
Interessepunkt	Forfattar (tekst)  "Mennesket bak teksten"	Tekst/tradisjon/sak (lesar - applikasjon)  Teksten	(tekst)/lesar  "Mennesket framfor teksten"
Viktige moment...	Unngå misforståingar	Forståing er naturleg fordi tradisjonen skaper berande innforståtheit	Fullføre teksten sin uendelege referanse
	Gjenskaping av (opphavleg) meining	Innlemming i tradisjon	Meininga for lesaren
	Innleving (Dilthey) i forfattaren	"innleving" i tradisjon	Refleksjon
	Metodisk	Ontologisk	Ontologisk
	Dialog: frå forfattar til lesar (eig. "monolog")	Lesaren i dialog med tekst/tradisjon (eig. applisering av tekst og tradisjon?)	Tekst er ikkje dialog
	Forfattaren sin egi-identitet	Saksidentitet, tradisjon	Lesaren sin identitet, sjølvkjenning
	Teksten si meining der-og-då	Samansmelting av teksten si meining der-og-då og her-og-no	Forklare og forstå teksten her-og-no
"Ideallesar"	Set seg sjølv og sin eigen historiske kontekst til side – "tom form"	Har føreutforståing for verket fordi verket og lesaren inngår i ein felles tradisjon. Set eigne fordommar på spel i møte med verket.	Fullfører teksten si forståing i ei form for sjølvforståing.
Samband mellom forfattar og lesar	Skapt av Selbigheit/selfsameness	Skapt av felles tradisjon	Sjølvet dokumenterer seg og blir forma av kulturelle teikn, både forfattar og lesar.
Syn på hermeneutikk:	Forstå	Forstå	Forklare og forstå (tekstimmanente metodar nødvendig del av prosessen)
Syn på tidsavstand:	Eit problem som må overvinnast: Lesaren må bli samtidig med forfattaren	Tidsavstand positivt og produktivt: Skaper positiv "friksjon" mellom ulike horisontar. Verknadshistoria skil ut det viktige.	Avstand i seg sjølv positivt: Berre ein indirekte veg til sjølvkjenning er mogleg
Vekt på:	Forfattaren sin egi-identitet	Teksten, tradisjonen	Vekt på lesaren (teksten som nødvendig omveg til sjølvrefleksjon)

## Analyse av læreplanar

### R94/L97

R94 – *Læreplan for vidaregåande opplæring* – vart vedteken av det dåverande Kyrkje-, utdannings- og forskingsdepartementet i oktober 1993. Tre år seinare, i 1996, vart læreplanen for den tiårige grunnskulen vedteken, og han har fått namnet L97. Den generelle delen i L97 gjeld for både grunnskulen, vidaregåande opplæring og vaksenopplæringa, så dei to læreplanane må sjåast som ei samla reform som ”starta ovanfrå”, og eg kjem til å kommentere dei samla i denne undersøkinga. Eg tek for meg dei delane som gjeld norskfaget, og eg kjem til å kommentere dei kronologisk, for å få fram den progresjonen som er intendert i planverket.

L97 opnar med ei innleiing der seks sentrale sider ved norskfaget blir framheva: Norsk skal vere eit identitetsfag, eit opplevingsfag, eit danningsfag, eit kulturfag, eit dugleiksfag og eit kommunikasjonsfag (L97: 111 ff). Norskdelen av læreplanen opnar altså med å slå fast at norskfaget er eit identitetsfag, og fleire faglege bidrag som har kome etter denne planen, framhevar denne sida ved læreplanen (t.d. Penne 2001). Ut frå avsnittet som er knytt til utsegna om at ”norsk er eit identitetsfag” (111) er det likevel noko uklart kva det inneber (jf. Larsen 2005). Ut frå dei følgjande avsnitta går det tydelegare fram at *litteraturlæring* spelar ei sentral rolle knytt til norsk som eit identitetsfag:

Tydelegast kjem dette fram i litteraturen, som gjer det mogeleg for oss å leve med i livet til andre, uavhengig av tid og stad. Dei djupt menneskelege spørsmåla i litteraturen gjeld oss alle – kven vi er og kvar vi høyrer til, einsemd og fellesskap, tryggleik og truslar, kjærleik og hat, lykke og lidning, tillit og svik, krig og fred, rettferd og overgrep, makt og avmakt, heltar og skurkar, val og lagnad – og om jorda vil overleve. Forteljingar, litteratur og diktning er ikkje berre lesestykke, men også lærestykke, fordi vi møter situasjonar, lagnader og val som verkar formande på vår karakter – ja, på karakteren og psyken til alle dei som les dei same tekstane. Lesing og litteratur er derfor ei samanbindande kraft i samfunnet (L-97: 111)

Lesestykke er altså lik lærestykke og skal verke samlande for samfunnet. Kva for rammer samfunnet har, vert spesifisert to avsnitt seinare: ”Å utvikle ein trygg nasjonal identitet og ei kulturell opning mot andre gir oss djupare innsikt i vår eigen kultur og hjelper oss til å forstå kva verdi kulturen har for andre folk og land.” Morsmålsfaget vert altså kopla mot ein nasjonal kulturarv representert særleg av litteraturen, og denne kulturarven skal vere ei rettesnor – lærestykke – for elevar som skal forme sin eigen identitet. I møtet mellom individet og tradisjonen er det altså individet som skal formast og tilpassast – individet skal

applisere i høve til tradisjonen, for å seie det med Gadamer. I ”felles mål for faget” vert dette understreka på ny: opplæringa i norskfaget har som mål å ”styrkje den kulturelle tilhørsla hjå elevane”, og å ”styrkje den personlege identiteten hjå elevane”. L97 framstiller dette som to sider av same sak.

I ein artikkel om kanon i litteraturundervisninga har Eiliv Vinje laga ein tredelt skaleringsmodell som viser til grad av styring i utveljinga av forfattarar. Det første trinnet kallar han for ”inga styring” fordi ingen forfattarnamn er nemnde, det andre for ”moderat styring” fordi det blir nemnt eksempel på forfattarnamn og det tredje for ”sterk styring” – då gjev læreplanen beint fram ein litterær kanon som skal lesast. (Vinje 2005) Vinje plasserer L97 under ”moderat styring”, og grunngjevinga er at læreplanen nøye seg med å vise til eksempel på forfattarar som kan lesast (Vinje 2005: 73).

L97 nemner nesten 50 forfattarar som eksempel på litteratur som kan lesast. Berre unntaksvis kanoniserer læreplanen einskilde verk – det gjeld litteratur som har kollektiv/ukjend forfattar, som den norrøne diktinga, og det gjeld utanlandsk litteratur, der vert *Huckleberry Finn*, *Heidi* og *Robinson Crusoe* nemnt som døme på litteratur som kan lesast. Forfattarane som er nemnde, representerer ikkje den nyare litteraturen – eg kan ikkje sjå at nokon av dei har den vesentlege produksjonen sin dei siste 30-40 åra. Det blir vist til at elevane skal lese nyare litteratur, men her blir ingen eksempel på forfattarar nemnde. Det vil nok i praksis seie at den nyare litteraturen blir underrepresentert.

Strukturen i læreplanen er elles prega av ”kronologiske sløyfer”. I 6. klasse skal elevane lese eldre barnelitteratur, og i 7. klasse eldre ”ungdomslitteratur”. Ungdomsskulen er eit kronologisk ordna oppsett frå sagalitteraturen til 1800-talet i 8. klasse, med tyngdepunkt på 1800-talet i 9. klasse, og frå 1900 talet fram mot i dag i 10. klasse. Denne strukturen vert repetert i vidaregåande skule ut frå styringsdokumentet R94: litteratur frå 1950 til i dag på grunnkurs, deretter ein kronologisk gjennomgang frå norrøn litteratur fram til 1900-talet på VK1 allmennfag, og frå 1900-talet fram til i dag på VK2. Tradisjonen er altså tungt representert i litteraturutvalet, og det er lagt opp til ein kronologisk progresjon både på ungdomssteget og på vidaregåande, rimelegvis med større krav til fordjuping på vidaregåande. Det kronologiske perspektivet er eksplisitt ved at elevane skal lage tidsliner over forfattarar og litteratur både i 8., 9. og 10. klasse.

Vi har sett at læreplanen i hovudsak nemner eksempel på forfattarar som kan lesast heller enn på litterære verk. Vinje tolka det som at ein med dette ville praktisere moderat styring gjennom læreplanen. Denne styringa blir rett nok sterkare på vidaregåande ved at modalitetane blir forsterka – her blir det vist til kva for forfattarar elevane ”bør lese”. Læreplanane nemner knappast litterære periodar, i L97 er det, typisk nok, berre nasjonalromantikken som blir nemnt. R-94 nemner realismen/naturalismen. I staden for å tolke nemninga av forfattarnamn som ei moderat styringsvilje, kan ein kanskje seie at læreplanane framhevar forfattarane som eit meningspotensiale i høve til tekstane som skal lesast. Læreplanane peiker eksplisitt mot ei slik forståing: I 5. klasse skal elevane skrive ein biografisk tekst om ein forfattar, i ungdomsskulen skal forfattarane plasserast i tidslinje, og i 10. klasse skal dei ”fordjupe seg i nokre forfattarar, kva dei var opptekne av, og korleis dei skreiv” (129). Sameleis skal dei i vidaregåande ”ha kunnskap om sentrale forfattarskap” (R94: 12), og i særnemnet vert forfattarstudium nemnt som eksempel på arbeid som er aktuelle. Det vert òg peika på at tekstane skal lesast ut frå den sosiale og politiske konteksten i samtida (t.d. 9. klasse), og etter kvart skal elevane sjå ”historia om litteraturen sjølv” (L 97: 113).

Med utgangspunkt i hermeneutisk teori kan dette tolkast slik: L97/R94 fokuserer på forfattarane bak tekstane heller enn tekstane. Tekstane skal lesast med utgangspunkt i forfattaren og hans samtid, altså meninga teksten hadde der-og-då. Forfattaren blir erkjent som historisk subjekt, men det blir ikkje lesaren. Gjennom lange kronologiske gjennomgangar i 9. og 10 klasse og på VK1 og VK2 må elevane setje si eiga samtid til side og ”gjennomleve” litteraturhistoria. Tekstane skal lesast opp mot ein forfattarskap, opp mot ein litterære periode og opp mot ein historisk kontekst. Elevane skal bli samtidige med forfattaren, ikkje med seg sjølve. Dette ei hermeneutisk tilnærming slik vi kjenner den frå den romantiske tradisjonen. Ut over dette kan ein seie at heile siktemålet ser ut til å vere at elevane skal bli del av ein tradisjonsfellesskap – slik vi har sett at Gadamer legg vekt på – og i læreplanane har tradisjonen i stor grad nasjonale rammer. Gadamer si problematisering av tidsavstanden, lesaren sitt her-og-no-perspektiv og tekstane sin verknadshistorie er ikkje tematisert. Kort oppsummert: Med metodar i tråd med romantisk hermeneutikk skal ein nå målet om tradisjon og tradisjonsfellesskap som er sentralt i den ontologiske hermeneutikken.

## L06

I april 2003 publiserte Utdanningsdepartementet tiltaksplanen *Gi rom for lesing! Strategi for stimulering av lese lyst og leseferdighet 2003-2007*. I tiltaksplanen blei det varsla ein revisjon av læreplanverka når det gjaldt lesing av litteratur:

Læreplanene vil bli gjennomgått med tanke på hvordan de kan fornyes for å gi bedre rom for lesing og lesefremmende tiltak, og hvordan norskfaget kan legge mer vekt på å fremme leseglede. Det vil være aktuelt å se på forholdet mellom klassisk litteratur og nyere litteratur i ulike sjangere. Læreplanene skal gi lærerne større handlefrihet og større ansvar for å velge ut litteratur som appellerer til dagens barn og unge (s. 25).

Tiltaksplanen peiker altså klart mot ein læreplan som er mindre orientert mot ”klassisk litteratur” og meir mot nyare litteratur, og som er mindre styrande i det heile. Og slik blei norskfaget då L06 blei publisert i august 2005. Planen er vesentleg mindre av omfang enn den førre og skildrar eit trettenårig integrert forløp. Innhald og metodikk er ikkje bestemt; planen fastset kompetansemål på andre, fjerde, sjuande, tiande, ellefte, tolvte og trettande årssteget, truleg sterkt påverka av innslaget til dei nasjonale prøvene. Planen nemner verken forfattarar som bør lesast eller verk som bør lesast, og ut frå Vinjes inndeling som vi såg på ovanfor, hamnar planen i kategorien ”inga styring”.

Det betyr likevel ikkje at planen er nøytral i høve til arbeid med litteratur i skulen. Innleiinga, ”formål med faget”, opnar ambisiøst:

Norskfaget er et sentralt fag for kulturforståelse, kommunikasjon, dannelse og identitetsutvikling. Gjennom aktiv bruk av språket i arbeid med egne tekster og i møte med andres, innlemmes barn og unge i kultur og samfunnsliv. Norskfaget åpner en arena der de får anledning til å finne sine egne stemmer, ytre seg, bli hørt og få svar (L06: 7).

Medan L97/R94 med identitetsfag i størst grad viste til nasjonen sin identitet, ser den nye planen ut til å legge vekt på elevane sin identitet, slik han blir skapt i møte med tekstar og andre kulturelle objekt. Du finn di eiga stemme i møte med andre stemmer. Formuleringane i læreplanen og særleg omgrepet ”ytre seg” gjev assosiasjonar til Mikhail Bakhtin og den rolla han har spelt innanfor norskdidaktikken innan den sosiokulturelle/sosiokognitive retninga (sjå t.d. Dysthe 2001). Fire av dei viktigaste essaya til Bakhtin er samla i boka med den talande tittelen *The Dialogic Imagination* (1981). Utgangspunktet er altså at heile førestillingsevna vår er basert på dialog, og for Bakhtin rommar omgrepet ”ytring” alt frå eit utrop til ei avhandling. Læreplanen set òg opp dialogen som ein modell for læring ved at elevane skal ”bli hørt og få svar”, jamfør sitatet over.

Også på eit anna vis tek L06 utgangspunkt i elevane sitt perspektiv på ein annan måte enn L97/R94. Tilvisingane til tradisjonen finst visst nok, men dei er gjennomført kopla opp mot elevane si eiga samtid:

Norskfaget etablerer seg i spenningsfeltet mellom det historiske og det samtidige, det nasjonale og det globale. Å se norsk språk og litteratur i et historisk og nasjonalt perspektiv kan gi elevene innsikt i og forståelse for det samfunnet de er en del av. [...] Dagens situasjon er preget av kulturutveksling og kommunikasjon på tvers av tidligere grenser – språklig, kulturelt og geografisk. I denne sammenheng byr norsk kulturarv på et forråd av tekster som kan få ny og uventet betydning nettopp når kommunikasjonen får nye former og kommunikasjonen utvides. Kulturarven er slik sett en levende tradisjon som forandres og skapes på nytt, og norskfaget skal oppmuntre elevene til å bli aktive bidragsytere i denne prosessen (L06: 7).

Kulturarven og forståinga av den er altså ikkje fastsett ein gong for alle, men vert stadig utfordra av nye perspektiv, nye lesingar. Det ligg ei heilt anna hermeneutisk grunnlagstenking til grunn for dette enn for den førre læreplanen. Lesarane, altså elevane, blir tilkjent eit eige perspektiv som har verdi i møte med tekstar frå kulturarven. Vi kjenner att ideala i den ontologiske hermeneutikken om at lesaren med sine fordommar går i ein dialog med teksten/tradisjonen. Tidsavstanden blir i læreplanen som hjå Gadamer framstilt som noko positivt – som kan forundre og forandre: ”kan få ny og uventet betydning”, og som hjå Gadamer det eit mål å bli del av tradisjonen: ”Et hovudmål for opplæringa i norsk gjennom det 13-årige løpet er språklig selvtillit og trygghet i egen kultur som grunnlag for utvikling av identitet” (L06: 7). Men medan Gadamer enda opp med at teksten og tradisjonen var autoritative i høve til lesaren, går L06 lenger. Som i den refleksive hermeneutikken held L06 fram eit ideal om metarefleksjon og kritisk tenking:

Faget skal hjelpe elevene til å orientere seg i mangfoldet av tekster og gi rom for opplevelse, refleksjon og vurdering. I tillegg skal faget stimulere til utvikling av gode læringsstrategier og evne til kritisk tenkning [...] (L06: 7).

Elevane skal reflektere, vurdere og vere kritiske i møte med tekstar, og deira eige perspektiv skal kunne verke omveltande i høve til tradisjonen si overlevering av verka. Formåla med faget er altså heilt andre enn dei vi såg skildra i L97/R94.

Koplinga mellom elevane si samtid og kulturarven er ikkje berre fyndord i innleiinga. Vidare står det at elevane skal forholde seg til ”tradisjonar i norsk teksthistorie i et sammenlignende perspektiv mellom fortid og nåtid og i forhold til impulser utenfra” (L06: 9). Denne



tilnærminga til litteratur er òg integrert i kompetansemåla: I fjerde klasse skal dei ha lese tekstar ”fra fortid og nåtid” (L06: 12), på tiande årssteget skal dei kunne:

Presentere viktige temaer og uttrykksmåter i sentrale samtidstekster og sammenligne dem med framstillingar i klassiske verk fra norsk kulturarv: kjærlighet og kjønnsroller, helt og antihelt, virkelighet og fantasi, makt og motmakt, løgn og sannhet, oppbrudd og ansvar (L06: 14)

På Vg1 (som tilsvarer grunnkurs – gk – i R94) skal dei kunne ”vurdere fortellemåter og verdier i et representativt utvalg samtidstekster sammenlignet med tekster fra norrøn og samisk litteratur, myter og folkedikting fra flere land” (L-06: 16). Frå Vg2 vert det, som i R94, lagt sterkare vekt på den historiske komponenten, men også her i kombinasjon med lesing av nyare tekstar: På Vg2 skal dei til dømes lese ”et utvalg sentrale norske tekster fra middelalderen fram til 1870 i original språkdrakt og reflektere over språk og innhold” (L06: 16) og ”forklare hvordan ulike forestillinger om *det norske* ble skapt i sentrale tekster fra 1800 til 1870” (L06: 17), men dei skal òg ”drøfte fellesskap og mangfold, kulturmøter og kulturkonflikter med utgangspunkt i et bredt utvalg av norske og utenlandske samtidstekster i ulike sjangere” (L-06: 17). På Vg3 er det den modernistiske tradisjonen frå siste halvdel av 1800-talet fram til i dag elevane skal arbeide med. Tekstlesinga skal altså gjennomførast kontrapunktisk gjennom heile studieforløpet, rett nok med ei historisk-kronologisk sløyfe på Vg1 og Vg2, men dei eldre tekstane skal heile tida lesast opp mot tekstar frå elevane si samtid. Sjølv om lesinga av eldre tekstar i original språkdrakt nærast inviterer til språkleg utlegning i schleiermachersk ånd, er det vel mest av alt ei samansmelting av forståingshorisontar L06 legg opp til, slik vi kjenner det frå Gadamer. Synet på tidsavstanden er som hjå Gadamer framstilt som positivt, men i ein viss forstand ambivalent: Tidsavstanden skaper ein ulikskap, ein friksjon, samtidig som både ein fortidig forfattar og ein notidig lesar er innan same felles tradisjon. Det er òg mogleg – og kanskje naturleg – å sjå vekslinga mellom eldre og nyare litteratur ut frå ein annan innfallsvinkel frå Gadamer: nyare litteratur inngår i verknadshistoria til dei eldre klassiske verka og gjev såleis elevane kjennskap til den. Eit slikt intertekstuelte perspektiv er vel knapt nok nytt og radikalt lenger, men eit akseptert perspektiv i norskfaget.

L97 viste i stor grad til eit individsentrert perspektiv på lesing av litteratur, og det var særleg forfattern bak teksten som utgjorde eit produktivt meiningspotensiale i arbeid med tekstar. Det finst mindre av den forståinga i L06. I tiande klasse skal dei arbeide med fordjuping i emne, og forfattarskap er her eitt av tre perspektiv. Elles finn vi ikkje dette perspektivet andre

plassar enn i den historiske gjennomgangen på Vg2 og Vg3. På Vg2, som i den historiske gjennomgangen peiker mot litteraturhistoria fram til ca. 1870, skal elevane kunne ”gjøre rede for [...] noen sentrale forfatterskap i norsk og europeisk litteratur” (L-06: 17). På Vg3, der læreplanen peiker mot det moderne prosjektet og den modernistiske tradisjonen, vert ikkje denne tenkjemåten vidareført. Her skal ein kunne ”drøfte det moderne prosjektet slik det uttrykkes i tekster av sentrale forfattere” (L06: 18). I møte med modernistisk litteratur høver altså biografisk tilnærming dårleg, det er tekstane som skal stå i fokus, ikkje forfattarane. L06 tonar altså ned den individsentrerte tilnærminga retta mot forfattaren i L97, og vi har sett at den litterære tilnærminga i L06 på fleire vis kan forståast med utgangspunkt i Gadamers hermeneutikk. Men der Gadamer underordnar individet i høve til tradisjonen, ser L06 ut til å legge meir vekt på individet. Vi finn altså att individsentreringa som vi kjenner frå den romantiske hermeneutikken og tilnærmingmåten i L97/R94, men på ”motsett side”, altså elevane sin identitet:

Gjennom lesing får elevene del i tekstkulturen, og kan utvikle evnen til å tolke og forstå ulike tekster. Dermed får de erfaringer som gir mulighet for læring og opplevelse og for å forstå seg selv og samfunnet (L06: 10).

Ein kan sjølvsagt diskutere kva som er mål og middel her, men slik eg les formuleringa, er tekstkulturen i siste instans eit middel mot målet som er å forstå seg sjølv. Vi har sett at Ricoeur formulerte det slik: ”fortolkningen av en tekst fullbyrdes i selvfortolkningen til et subjekt som dermed forstår seg selv bedre, forstår seg selv på en annen måte, eller endatil begynner å forstå seg selv” (Ricoeur 2001: 73). Så sjølv om den kontrapunktiske lesemetoden L06 best kan forståast med utgangspunkt i Gadamers hermeneutikk, ser målet ut til å vere meir i tråd med Ricoeurs refleksive hermeneutikk.

## **Oppsummering og perspektivering**

Problemstillinga for denne undersøkinga var slik: *Kvifor og korleis skal elevar lese tekstar frå litteraturhistoria?* Problemstillinga spør altså både etter grunngevingar og mål med å lese tekstar frå litteraturhistoria, og kva for metodisk tilnærming som skal brukast. Med utgangspunkt i hermeneutisk grunnlagsteori har eg undersøkt dei to siste læreplanverka for den trettenårige grunnutdanninga. Svært forenkla og kort oppsummert kan resultatet oppsummerast slik: L97/R94 legg til grunn ein metodikk som kan forståast ut frå romantisk hermeneutikk, slik vi kjenner han frå Schleiermacher og Dilthey. Målet ser ut til å vere ei innlemming i/applisering til ein tradisjon slik vi kjenner det i Gadamers ontologiske

hermeneutikk. L06 legg til grunn ei kontrapunktisk tilnærming til litteratur der eldre litterære tekstar skal lesast opp mot nye, og i den grad ein kan trekkje metodiske perspektiv ut frå Gadamer i det heile, kan ein slik tilnæringsmåte forståast ut frå Gadamers hermeneutikk. Målet med litteraturlesinga slik det er framstilt i L06, kan best forståast ut frå Ricoeurs refleksive hermeneutikk. Sagt på ein annan måte med utgangspunkt i forholdet mellom individ og tradisjon: L97/R94 legg vekt på ein individentsentrert metode knytt til forfattaren, men målet er ei innlemming i – eller underkastning i høve til – tradisjonen. L06 tek utgangspunkt i tradisjonen og motsetningar og samanhengar i den, slik han framstår i eldre og nyare tekstar, men målet ser ut til å vere knytt til individet (lesaren/eleven) sin identitet. Slik vekslar interessa for tradisjonen frå å vere mål til å verte middel, og interessa for individet frå å vere middel til å verte mål – og på den andre sida, ikkje forfattaren sin identitet, men lesarens.

Ein kan kanskje seie at den nye læreplanen representerer ei meir moderne hermeneutisk tilnærming til litteratur enn den førre, og at han har eit meir lesarorientert perspektiv. Nettopp derfor kan det vere grunn til å sjå nærare på dei problemstillingane hermeneutisk teori kan klargjere og spissformulere. Sentralt i den nye planen er elevane si ”lese- og skrivelyst” (L06: 7), ”utvikling av identitet” (L06: 7), eigne litteraturval (L06: 11), og dei skal ”drøfte og vurdere skjønnlitterære tekster med utgangspunkt i egne opplevelser” (L06: 12). Dette bryt så radikalt med den førre læreplanen at det bør vere grunnlag for ei fagleg og didaktisk drøfting av norskfaget sitt innhald og metode. Då kjem vi nok ikkje utanom ei drøfting kring kva førestillingar vi har kring sentrale omgrep som *danning*, *tradisjon*, *tilpassing* og *identitet*. For å begynne med det siste: Den nye læreplanen legg langt større vekt på det autonome individet (eleven) og individet sin valfridom enn den førre, jamfør sitata ovanfor. Det kan vere fleire faglege og samfunnsmessige utviklingstrekk som ligg bak: sterkare vekt på lesarorienterte tekstteoriar i norskfaget spesielt, eit endeleg gjennomslag for reformpedagogikken i skulen generelt og eit liberalt perspektiv på individet på samfunnsnivå. I eit forsøk på å presisere omgrepet identitet, skil Bjørn Kvalsvik Nikolaysen mellom person (maskene), individ (det udelelege og heilskapelege) og subjektet (det overskridande) og peiker på at i norskfaget og norskdidaktikken legg vi særleg vekt på det heilskapelege individet (Nicolaysen 2005: 151). Vi har sett at den heilskapelege individforståinga i romantisk hermeneutikk og historisk-biografisk metode handlar om å få eit innblikk i det heilskapelege forfatarindividet, kjenne forfattaren betre enn lesaren kjenner seg sjølv. Den siste læreplanen legg større vekt på lesaren som individ, litteraturen skal bidra til å skape heilstøypte individ i skulestovene. Individforståinga

er altså konstant, men skifter frå interesse frå den andre (forfattaren) til seg sjølv (lesaren/eleven). Også når det gjeld tradisjon og tilpassing er her ei utvikling: R94/L97 skildrar ein tradisjon som elevane skal tilpassast til, og i siste instans bli ein del av. I L06 går dette også andre vegen: tradisjonen skal eit stykke på veg tilpassast individa (elevane). Gjennom ei nedtoning av tradisjonen og egne (tilpassa) litteraturval blir elevane sett til å danne seg sjølve.

Ein litteraturredidaktikk med vekt på elevane si identitetsutvikling kan vere problematisk på fleire måtar. Eitt problem er knytt til den bestemte forma for identitet som Nikolaysen peikte på at litteraturredidaktikken og læreplanane legg vekt på – altså det heilskaplege individet. Eit anna problem er knytt til det eg vil kalle *nærleiksprinsippet*. Skal lesinga i skulen ha elevane si identitetsutvikling som siktemål, blir lett nærleik eit kriterium når det gjeld tekstval: tekstane skal vere tett på elevane si eiga samtid, gutane skal få lese gutelitteratur, jentene jentelitteratur, nynorskingar nynorsklitteratur, innvandrarar ”innvandrarlitteratur” osv. – språkleg og tematisk skal elevane møte noko som er nær dei sjølve og deira eiga samtid. Slike velmeinande tilpassingar av tradisjonen kan vere farlege fordi dei reduserer elevane sine interesser og behov til på førehand gjevne storleikar, og dei imøtekjem ikkje elevane sitt behov for å møte (og gjerne ta avstand frå) noko anna. Frå Gadamer har vi sett at tidsavstand er både positivt og produktivt når det gjeld forståing – det skaper ein positiv friksjon mellom ulike horisontar. Også Ricoeur viser til avstanden som kulturelle teikn skaper, som ein føresetnad for sjølvforståing.

Litteratur kan også vere møte med noko anna og ein annan. I litteraturvitskapen viser til dømes Viktor Sjklovskij til litteraturen si underleggjerande kraft som ein føresetnad for å sjå tinga som dei er (Sjklovskij: 1993). Tilpassar ein litteraturutvalet og arbeidsmåtane i skulen ut frå eit nærleiksprinsipp kan litteraturen si underleggjerande kraft bli svekt og ”forsvinne inn i normaliteten”, for å låne eit omgrep frå Jon Hellesnes (Hellesnes 2005: 29). Her står altså ikkje berre elevane sin identitet på spel, men også norskfaget sin eigen identitet, i møte med elevane.

## Litteraturliste

- Bakhtin, Mikhail (1981): *The Dialogic Imagination: four essays*. Redigert av Michael Holquist. University of Texas Press, USA.
- Dilthey, Wilhelm (1989): *Introduction to the Human Sciences*. Harvester, London.
- Dilthey, Wilhelm (1996): *Hermeneutics and the Study of History*. Princeton University Press, USA.
- Dilthey, Wilhelm (2001): "Avgrensning av åndsvitenskapene". I Læg Reid, Sissel og Torgeir Skorgen *Hermeneutisk lesebok*. Spartacus forlag, Oslo
- Dysthe, Olga (red.) (2001): *Dialog, samspel og læring*. Abstrakt forlag, Otta.
- Gadamer, Hans Georg (1970): "Universaliteten i det hermeneutiske problem". I *Norsk filologisk tidsskrift* s. 217-228. Universitetsforlaget, Oslo.
- Gadamer, Hans Georg (1977): "Tidsavstand, verkningshistoria och tillempning i hermeneutikken." I Engdahl, Horace (red.) *Hermeneutik*. Raben & Sjögren, Stockholm.
- Habermas, Jürgen (2001): "Om Gadammers *Sannhet og metode*". I Læg Reid, Sissel og Torgeir Skorgen *Hermeneutisk lesebok*. Spartacus forlag, Oslo
- Hellesnes, Jon (2005): "Om å motverke destruksjonen av danninga". I Nome, Sture og Arne Johannes Aasen (red.): *Det nye norskfaget*. Fagbokforlaget, Bergen.
- Kittang, Atle (1979a): "Tolkingsteoriens plass i litteraturstudiet". I Kittang, Atle og Asbjørn Aarseth (red.) *Hermeneutikk og litteratur*. Universitetsforlaget, Bergen.
- Kittang, Atle (1979b): "Hermeneutikken historie frå Dilthey til Habermas". I Kittang, Atle og Asbjørn Aarseth (red.) *Hermeneutikk og litteratur*. Universitetsforlaget, Bergen.
- Krogh, Thomas (2004): *Historie, forståelse og fortolkning. Innføring i de historisk-filosofiske fags fremvekst og arbeidsmåter*. Gyldendal akademisk forlag, Oslo.
- Kvalsvik, Bjørn (1990): "Hermeneutikk og teksttolking". I Haugen, Odd Einar og Einar Thomassen *Den filologiske vitenskap*. Solum forlag, Oslo.
- Kyrkje-, utdannings- og forskingsdepartementet (1993): *Læreplan for videregående opplæring*.
- Kyrkje-, utdannings- og forskingsdepartementet (1996): *Læreplanverket for den 10-årige grunnskolen*.
- Larsen, Leif Johan (2005): "Identitet, dannelse og kommunikasjon". I Nicolaysen, Bjørn Kvalsvik og Laila Aase (red.) *Kulturmøte i tekstar. Litteraturdidaktiske perspektiv*. Det Norske Samlaget, Oslo.
- Læg Reid, Sissel og Torgeir Skorgen (red.) (2001) *Hermeneutisk lesebok*. Spartacus, Oslo.
- Madssen, Kjell-Arild (1999): *Morsmålsfagets normtekster. Et skolefag blir til – norskfaget mellom tradisjon og politikk*. NTNU
- Nicolaysen, Bjørn Kvalsvik (2005): "Har norskfaget eit omgrep om lesing?". I Nome, Sture og Arne Johannes Aasen (red.): *Det nye norskfaget*. Fagbokforlaget, Bergen
- Penne, Sylvi (2001): *Norsk som identitetsfag. Norsk læreren i det moderne*. Universitetsforlaget, Oslo.

- Ricoeur, Paul (2001): "Hva er en tekst? Å forstå og forklare". I Læg Reid, Sissel og Torgeir Skorgen *Hermeneutisk lesebok*. Spartacus forlag, Oslo. Først trykt i 1970.
- Schleiermacher, Friedrich (2001): "Fra 'Innledning' til *Hermeneutikken*". I Læg Reid, Sissel og Torgeir Skorgen *Hermeneutisk lesebok*. Spartacus forlag, Oslo. Første gang trykt i 1838.
- Sjkløvsjø, Viktor B. (1993): "Kunsten som grep". I Kittang, Atle, Arild Linneberg, Arne Melberg og Hans H. Skei *Moderne litteraturteori*. Universitetsforlaget, Oslo.
- Thornquist, Eline (2003): *Vitenskapsfilosofi og vitenskapsteori for helsefag*. Fagbokforlaget, Bergen.
- Utdannings- og forskingsdepartementet (2003): Gi rom for lesing! Strategi for stimulering av leselyst og leseferdighet 2003-2007.
- Utdannings- og forskingsdepartementet (2005): *Læreplan for grunnskolen og videregående opplæring*.
- Vinje, Eiliv (2005): "Om kanon i litteraturundervisninga". I Nicolaysen, Bjørn Kvalsvik og Laila Aase (red.) *Kultur møte i tekstar. Litteraturredaktiske perspektiv*. Det Norske Samlaget, Oslo.