



DIALOGISK DISKURSANALYSE

Litteraturvitenskapelig metode og skolepraksis

av Atle Skaftun

Litteratur, vitenskap og didaktikk har det til felles at de alle peker mot tradisjonstunge institusjoner som ikke lenger står like stødig. Det romantiske litteraturbegrepet er under press på alle nivå. Skolen er i ferd med å gi slipp på rollen som formidler av den nasjonale kulturarven. Litteraturvitenskapen forvalter ikke lenger verdurderinger som kan tas for gitt, og utfordres av andre tekstvitenskapelige perspektiver, som også er aktive aktører når skolens innhold blir definert. I mine øyne er vi inne i en litteraturdidaktisk besøkelsestid, en tid som inviterer til å gjennomtenke fundamentet for skjønnlitteraturens plass i skolen. Jeg vil i det som følger skissere forholdet mellom universitetsfaget nordisk og skolefaget norsk, før jeg presenterer en måte å svare på de spørsmålene litteraturfaget i skolen må forholde seg til: en dialogisk forståelsesramme for tekstarbeidet som leseopplæring og *dialogisk diskursanalyse* som analytisk praksis – begge deler forankret i Mikhail Bakhtins teoretiske univers.

Framtidas norskfag¹

Norskfaget er i forvandling, og det er under press både innenfra og utenfra. Morsmålsfaget i skolen har lenge vært forbundet med universitetsfaget nordisk. Med denne forbindelsen følger det en todeling i språk og litteratur, som har blitt tydeligere og tydeligere jo lenger man har

kommet i opplæringsløpet. Forbindelsen mellom forsknings- og skolefaget har imidlertid i liten grad blitt pleiet og dyrket av norskdidaktikere. Det er snarere slik at de tradisjonelle disiplinene har levd sitt eget liv på universitetet i full overbevisning om at universitetsfaget er den selvfølgelige vurderingsmalen for norskfaget i skolen. De siste 20–30 årene har det foregått en sterk spesialisering og teoretisering i universitetsfaget nordisk, som i liten grad har sitt motsvar i skolefaget norsk, samtidig som skolefaget har endret seg i andre retninger. Dette misforholdet kommer veldig tydelig fram i evalueringen av forskning i nordiskfaget som ble gjennomført av Norges forskningsråd i 2004–2005.² Her kommer det fram som et gjennomgående trekk at forskningsmiljøene opplever faget som revet mellom undervisningsfaget forstått som tradisjonsfaget norsk på den ene siden og de moderne forskningsdisiplinene litteratur og lingvistikk på den andre siden.³ Utvalget som fulgte opp evalueringen forholder seg til mange av punktene i evalueringen, men det mest interessante med innstillingen er at den holder fram koplingen til skolefaget som den sterkeste for ikke å si den eneste kraften som holder nordiskfaget sammen; uten forbindelsen til morsmålsfaget som sentralt dannelsesfag i skolen er det ikke noen grunn til å skille nordisk språkvitenskap fra allmenn språkvitenskap på den ene siden og nordisk litteraturvitenskap fra allmenn litteraturvitenskap.⁴ En slik forståelse

har konsekvenser når man skal gi tilrådinger for fagutvikling:

Som utdanningsfag til skolefaget norsk må universitets- og høskolefaget nordisk/norsk ta inn over seg at det ikke lenger er tilstrekkelig å være et språk- og litteraturfag. En viktig oppgave i tiden fremover vil være å utvikle faget slik at det inkorporerer flere medier og kommunikasjonsformer. En annen grunnleggende endring vil være å skaffe god forskningsbasis for utdanning til et polykulturelt samfunn.⁵

I innstillingen med den talende tittelen *Nordisk i nåtid* spares det ikke kruttet i fornyelsens tjeneste. Flere steder mer enn antydes det at forskningskompetanse i nordiskfagets tradisjonelle disipliner er håpløst utdatert i forhold til det kunnskapsbehovet faget skal dekke. Å lese disse dokumentene er interessant av flere grunner, ikke minst fordi de så tydelig viser hvordan også fag og fagutvikling har en politisk og økonomisk side. Nordisk litteraturvitenskap som disiplin i Norge har i veldig liten grad vist interesse for skolen, og er derfor også tilsvarende marginalisert i de mange endringsprosessene som skolen gjennomgår. I litteraturfaget har man vært veldig lite oppmerksom på og interessert i endringsprosessene i skolefeltet. Det tekstdidaktiske feltet er dermed sterkt dominert av andre disipliner enn litteraturfaget, som i tillegg har mobilisert en sterk skepsis til det de oppfatter som et essensielt litteratursyn og fronter sakprosa som studie- og undervisningsobjekt.⁶ Den manglende interessen for skolen innenfor litteraturvitenskapen er nok en viktig del av bakgrunnen for at det ikke ble noen kanondebatt i forkant av de nye læreplanene.⁷

I et slikt perspektiv er det et interessant tegn i tiden at Landslaget for norskundervisning (LNU) sin årlige landskonferanse i 2009 hadde sakprosa i skolen som tema, hvor det ble lansert forslag til en *sakprosa*kanon til hjelp for tekstarbeidet i skolen. Tradisjonen tro er ett nummer av LNUs tidsskrift *Norsklæreren* viet

temaet fra landskonferansen (*Norsklæreren* 2/2009). Redaktøren reflekterer her over sin egen rolle som norsklærer med utgangspunkt i det hun har lært fra konferansen og minnet om den ødeleggende norsklæreren frøken i Bø i Jens Bjørneboes roman *Jonas* (1955):

»Kva om eg – den litteraturelskande (høg)kulturelt interesserte kvinnelege norsklæraren – faktisk er ein slags notidas nedlatande snerpete Frøken Bø?« Og kva om det fins mange, særleg kvinnelege norsklærarar, som meg? Vi som elsker Fosse og tykkjer modernismen og bøker som har vunne Nordisk råds litteraturpris er det gjævaste som fins. Har kan henda vår forkjærleik for subtil skjønnlitteratur og språklege krumspring noko av skulda for at særleg gutane ikkje vert gode lesarar og skrivarar? Og kva med jentene: Bør ikkje dei få smake meir på alle dei spanande biografiane, debattbøkene og fagbøkene som fins.⁸

Vi skal ikke lese for mye inn i dette forordet, men det er en symptomatisk ytring på flere måter, særlig i og med polariseringen av elitistisk interesse for det skjønne på den ene siden og demokratisk nytteverdi på den andre siden. Innenfor et utdanningspolitisk paradigme som hviler tungt på nyttehensyn og pynter seg med estetiske fag, er utfordringene mange for litteraturfaget, som henter sitt tradisjonelle legitimeringsgrunnlag fra den borgerlige kulturens verdsetting av dannelselse i møtet med høyere estetiske kvaliteter. Tradisjonelle argumenter har hatt sin makt over sinnene fordi de vært en selvfølgelig del av den kulturelle selvforståelsen. Det er imidlertid ikke like selvfølgelig at formidling av den norske kulturarven er en selvfølgelig verdi når befolkningens kulturelle bakgrunn er mer mangfoldig. I den sosialdemokratiske enhetsskolen er det heller ikke lenger rimelig å gå ut fra at elevene når fram til å erfare estetiske verdier som knytter dem til et høykulturelt verdifelleskap.

Nytteverdi kan imidlertid defineres og forstås på ulike måter. I boken *Litteraturens nytteverdi* gjør jeg et forsøk på å gjennomtenke skjønnlitteraturens rolle i skolen fra grunnen

av.⁹ Det innebærer på den ene siden å anerkjenne de kommunikasjonsfaglige rammene rundt skolefaget og litteraturfagets plass innenfor slike felles rammer, og på den andre siden å skrive fram noen viktige bidrag fra litteraturvitenskapen til arbeidet med tekster i skolen. Den løfter fram en dialogisk tekstforståelse, og setter Bakhtins betoning av *ansvar* i forbindelse med ferdighetsutvikling og det å innta en myndig plass i et skriftkulturelt fellesskap. Som arbeidsmåte anbefales det å legge vekt på relasjoner mellom diskursive posisjoner, og særlig på spørsmålet om utsigelse og dialogiserende bakgrunn. Dette er en metodikk som i utgangspunktet egner seg til alle tekster. Skjønnlitterære tekster har en eksemplarisk funksjon i form av å representere helhetlig språklig-sosiale univers. Å studere skjønnlitteratur med fokus på relasjoner mellom stemmer i teksten – *dialogisk diskursanalyse* kaller jeg det – er en måte å opparbeide bevissthet om hvordan mennesker forholder seg til hverandre som språklige vesen, hvordan et utsagn får sin mening i lys av en dialogiserende bakgrunn, og hvordan vi til stadig inngår i diskursive felt som dels kan formes og dels former hva vi kan si og hvordan det blir forstått. Mine forslag innebærer å trekke skjønnlitteraturen ned i den språklige virkeligheten som omgir elevene og tildele den eksempelfunksjon i en analysepraksis som først og fremst er innrettet mot å forstå språklig kommunikasjon. En slik praksis gjør ikke vold mot ordløse innsikter, samtidig som den har en lav terskel for å snakke meningsfylt om skjønnlitteratur og om tekster i alminnelighet. Den åpner for å lese innenfra og utover,¹⁰ fra teksten som helhetlig univers og utover mot kontekstuelle omgivelser – historisk og nåtidig. Før vi går nærmere inn på denne arbeidsmåten, er det på sin plass å aktivere meningsfyllden i den dialogiske forståelsesrammen for tekstarbeidet.

Leser møter tekst: en dialogisk forståelsesramme

Bakhtin er en sentral figur innenfor sosiokulturelt fundert pedagogikk og litteraturdidaktikk. Mitt utgangspunkt for å aktivere Bakhtins dialogisme som relevant for skolens tekstarbeid har imidlertid vært litteraturvitenskapelig. Min doktoravhandling om *Knut Hamsuns dialogiske realisme* er en forfatterskapsstudie, men også et forsøk på å demonstrere en analytisk praksis eller metode som forholder seg lojalt til en dialogisk forståelse av tekster som ytringer.¹¹ Teoretisk innebærer dette en vektlegging av overføringsverdi fra hverdagslig talespråk til skriftspråklige ytringer, og fokus på ytringens grense. Alle ytringer inngår i en uendelig kjede av ytringer; de forholder seg svarende til dem som ligger foran og foregriper svar fra dem som kommer etter. Et slikt bilde kan bygges ut til en makromodell av vår språklige livsverden. Samtidig peker Bakhtin på at ytringen i seg selv er et potensielt mikrounivers, hvor ulike stemmer møtes og brytes. Dette er ikke forbeholdt den kunstneriske bruken av språket. Det er tvert imot vesentlig for hvordan vi forholder oss til hverandre til daglig i og med språket.¹²

Når Bakhtin etablerer sine kategorier for å studere kunstprosa som representasjon av språklig-sosiale mikrounivers, begynner han i hverdagsspråket og måter vi til daglig gjengir andres ord på.¹³ Det er imidlertid ikke overflatingvistiske og stilistiske fenomener som direkte, indirekte og fri indirekte diskurs (disse kategoriene har mange navn, men det er ikke et poeng her) Bakhtin er opptatt av. I stedet fokuserer han på den dialogiske dynamikken mellom den som siterer og den som blir sitert. Den som gjengir, råder over den *dialogiserende bakgrunnen* for den andres ord, og kan dermed

manipulere hvordan den andres ord blir forstått. Dette er et gjennomgripende fenomen i all levende språkbruk, og utgjør kjernen i det Bakhtin kalte *heteroglossia*.¹⁴ Kunstprosa skiller seg fra hverdagsytringer ved at forfatteren inntar en langt mer bevisst *representerende* posisjon i forhold til ytringen som helhet,¹⁵ en mer bevisst posisjon som en skaper i forhold til skapte personer som inngår i det skapte universet. For å gjøre det, bruker imidlertid forfatteren samme redskaper som vi har til rådighet i hverdagspråket. Også i hverdagen *skaper* vi hverandre gjensidig gjennom måten vi posisjonerer oss i forhold til den andre, og hva slags bakgrunn vi skaper som forståelsesramme for den andre. Denne skaperakten er en estetisk aktivitet, som finner sted i relasjonen mellom forfatter og helt eller representert person.

Forankringen i det hverdagslige møtet mellom et jeg og et du synliggjør også den etiske dimensjonen ved å være i språket generelt og estetisk aktivitet spesielt. En ytring er en unik hendelse i den forstand at den aldri kan gjentas med eksakt samme mening. En gjentakelse er nettopp en gjentakelse av en tidligere hendelse, og slik sett en annen hendelse. Michael Holquist samler Bakhtins innsirkling av individets eksistens i oversettelsen »the unique and unified event of being«. ¹⁶ Individet innehar en *unik* plass som ingen andre kan fylle for dem – det finnes ikke noe alibi for å eksistere. Det er individets *ansvar* å fylle denne plassen. Dette er samtidig en situasjon som er *felles* for alle; alle har en slik plass å fylle. Det å eksistere er en oppgave som må møtes kontinuerlig, fra øyeblikk til øyeblikk.

Å fokusere på leserens ansvar er en annen tilgang til det samme fenomenet som man innenfor leseforskning forsøker å fange opp med begreper som *engagement*,¹⁷ som også handler om en måte å forholde seg til en situasjon på. Å utvikle seg som leser handler om å etablere en selvstendig posisjon i forhold til skriftkulturen og på den måten ta den plassen som er disponert for hver enkelt av oss. I en dialogisk tankemo-

dell er dette et spørsmål om å innta en *svarende* posisjon i forhold til andre og til verden. Å svare med hele sin erfaring er å være personlig ansvarlig. I dette ligger det verdifulle perspektiver som kan være fruktbare rammer når man vil diskutere engasjement og involvering.¹⁸

Utvikling av leseferdighet handler i et slikt perspektiv om å bli en leser. Man kan utvikle seg langt eller kort i forhold til et mål om å bli en selvstendig, ansvarlig leser. Målet for utviklingen kan det uansett være fornuftig å knytte til karakteristikker av hvordan man som individ forholder seg til lesing som ferdighetsdomene. Innenfor dette ferdighetsdomenet finnes stor variasjon av tekster, genre og diskursive univers, som stiller ulike krav til leseren. At oppmerksomheten vendes mot lesing i ulike fag representerer en åpning for større bevissthet om de kontekstuelle rammene for lesing i alminnelighet. Lesing i alle fag handler om at elevene tilegner seg adekvate væremåter i slike fagspesifikke felt; vi kan kalle disse feltene ved ulike navn – kultur, diskurs eller literacy; alle sammen understreker betydningene av kontekstuelle føringer for handling og selvtutfoldelse.

I et utviklingsperspektiv handler leseopplæring utover kodemestring om å bygge opp fortrolighet med situasjonelle rammer rundt ulike tekster og teksttyper: fra rammer som letter arbeidet med å gripe tekstens innholdsmessige enhet, via genre, diskursive føringer henimot kulturelle verdier og ideologi. Bakhtin har lært oss å betrakte verden som en diskursiv livsverden og tekster som diskursive mikrounivers. Leseren blir den som til syvende og sist må fullføre forbindelsen fra tekst til sosial virkelighet. Engasjement og involvering handler først og fremst om å være et slikt bindeledd mellom tekst og virkelighet.

»Konsten och livet är inte ett, men måste bli en enhet i mig, i mitt ansvars enhet«, sier Bakhtin i »Konst och ansvar«. ¹⁹ Denne teksten handler om forholdet mellom kunst og virkelighet og tar et oppgjør med tendensen til å skille dem fra hverandre, slik at man søker tilflukt i

kunsten når virkeligheten blir for ubehagelig, og omvendt, avviser kunsten som virkelighetsfjern når den truer med å presse oss ut av tilvante forestillinger. Men *ansvarets enhet*, som Bakhtin kaller det, beskriver en mer allmenn dynamikk. En kunstfagdidaktikk og en litteraturdidaktikk basert på en forståelse av kunstneriske ytringer som del av den menneskelige kommunikasjons sfæren, kan gjerne ha som mål at elevene skal kunne forholde seg involvert og ansvarlig til komplekse diskursive fenomener. Det er en språklig beredskap som kommer godt med for langt de fleste, om det så dreier seg om å stå i mot utfoldelsen av definisjonsmakt i møte med offentlige institusjoner, eller arrogante unnamanøvre hos sykehusleger som ikke orker å ta seg bryet med å forklare. Med muligheten for å bevege seg mellom og hevde seg i ulike diskursive fellesskap²⁰ følger det nødvendigvis et krav om involvering. Deltakelse forutsetter ansvar, kunne vi si.

En slik tilnærming til arbeidet med litteratur i skolen kan for det første legitimeres som nyttig i forhold til elevenes kommunikative ferdigheter. Videre ligger det her et svar til og et forsvar mot enkle forestillinger om tekstarbeidets tilknytning til og relevans for den virkelige verden. Litterære representasjoner utgjør helhetlige univers – skapt med tanke på å utgjøre slike meningsfulle helheter – og egner seg som sådan svært godt til å synliggjøre for elevene at alle tekster kan og bør forstås som potensielle framstillinger av verden med alt det fører med seg av sosial organisering.²¹ Skjønnlitteraturens forhold til virkeligheten – altså som et mulighetsrom, eller framstilling av det som *kunne hende* med Aristoteles' ord – inviterer til å innta en forstående posisjon utenfor et helhetlig univers. Fra denne posisjonen ligger det til rette for å kunne erfare hvordan situasjoner, hendelser, ytringer, personer og grupper får sin mening i lys av en større kontekst. Et fokus på stemme – altså spørsmålet »hvem sier hva og hvordan« – innenfor en slik forståelsesramme, kan være meningsfullt på alle nivå av tekstarbeidet, fra

småskolen til forskningsfronten, er min litt ubeskjedne påstand.

Dialogisk diskursanalyse som metode

Teksten forstått som en ytring innebærer en primær antakelse om at teksten kan forstås som formulert av noen, av en utsigelsesinstans:

The text as such never appears as a dead thing; beginning with any text – and sometimes passing through a lengthy series of mediating links – we always arrive, in the final analysis, at the human voice, which is to say we come up against the human being.²²

Disse linjene er opptakten til en diskusjon om forholdet mellom den verden hvor teksten blir skapt og den skapte verden. Refleksjon om representasjon som fenomen er nok mer aktuelt å diskutere med unge mennesker enn vi kanskje tror, i en tid der filmen *Matrix* er et kjent referansepunkt for veldig mange, og i en tid der enda flere bruker flere timer daglig til å skape selvrepresentasjoner i ulike sosiale medier. Denne forskjellen mellom representerende og representert er grunnleggende for Bakhtins måte å analysere det levende ordet på.

I skole- og universitetsfaget norsk har synsvinkel (eller andre begreper for samme fenomenet) vært et teoretisk ankerpunkt i tekstanalysen. I Bakhtins analytiske univers er stemme og utsigelse overordnet blick og visuelt innhold. Perspektiv eller synsvinkel kan da forstås mer i den hverdagslige betydningen knyttet til interesser, holdninger, verdier – eller generelt den ideologiske forståelsesrammen som nødvendigvis omgir diskursive posisjoner på individ- og gruppenivå. Ulike fortellertyper er også plassert funksjonelt innenfor den dialogiske logikken, i all enkelhet fordi Bakhtin reserverer begrepet *forteller* til de tilfellene der det

er tale om en fiksjonalisert forteller, altså om en fortellerperson som er en del av fiksjonen. Når det ikke finnes en slik fiksjonalisert forteller (eller forfatter), så omtaler Bakhtin konsekvent den fortellende stemmen som autor.²³

Denne innrammingen av teksten som analyseobjekt inviterer til å fokusere mye på forholdet mellom autor og helt, mellom det personene sier og gjør og den dialogiserende bakgrunnen. »Hvem sier hva og hvordan« er et spørsmål som tydeliggjør analysens begynnelse og gir retning til utdypende kommentarer. Slik sett kan det sies å ligge en hel metodikk samlet i dette ene spørsmålet. Tekster med fiksjonalisert forteller – særlig jeg-fortellere – byr seg fram som eksemplariske tekster i et slikt perspektiv, og da med langt mer nyanserte perspektiver enn skoletradisjonens fokus på upålitelige fortellere. Heller enn å se denne lese måten som et dialogisk appendiks til den strukturelle narratologien, er det både meningsfullt og produktivt å se denne lese måten som en form for diskursanalyse, nærmere bestemt en *dialogisk diskursanalyse*. Metoden har åpenbar relevans for fortellende prosa og for sakprosa, som har det til felles at den representerende instansen forholder seg til andre – fiktive personer el-

ler kilder. I forhold til lyrikk er ikke dialogisk diskursanalyse så opplagt; Bakhtin selv brukte lyrikken som monologisk motbilde til de dialogiske fenomenene han fant i fortellende prosa. Det er imidlertid en tendens i tiden til å bruke Bakhtin mot Bakhtin, og vise at teori og metode faktisk har relevans også for studiet av lyrikk.²⁴ Jeg for min del ser en slik mulighet nettopp i det å fokusere på utsigelse og utsigelsessituasjon.

Det er ikke noe nytt i et fokus på utsigelse og utsigelsessituasjon i lyrikkanalyse, verken i forsknings- eller skolefaget. Det som i tilfelle er litt nytt er en prinsipiell fastholdelse av diktet som utsigelse. Dette er en meningsfull analytisk praksis for forskningsfaget, i mine øyne. For skolefaget tror jeg dette er en enda mer produktiv praksis, fordi den tillater elever og lærer å konfrontere lyriske dikt uten å måtte anerkjenne den høykulturelle pathos'en. Kombinert med et bredt tilfang på lyriske tekster som spenner fra kulturarven til de unges egen livsverden (musikktekster, reklame, graffiti etc.) er det mulig å aktivere analytisk energi på å tolke fram den utsagnsposisjonen som teksten peker mot. La oss ta oss tid til et eksempel fra det høylitterære – et av den norske litteraturens mer ubegripelige dikt: Tarjei Vesaas' dikt »Det ror og ror«:²⁵

Det ror og ror
Dagen er faren
– og det ror og ror.

Det mørke berget,
mørkare enn kvelden,
lutar over vatnet
med svarte folder:
Eit samanstuppt andlet
med munnen i sjøen.
Ingen veit alt.

Det ror og ror,
i ring,
for berget syg.

Forvilla plask på djupet.
Forkoment knirk i tre.
Forvill trufast sjel som ror
Og snart kan sugast ned.

Han står der og
den andre,
han i bergfoldene,
i svartare enn svart,
og lyer utover.
Lam av synd.
Stivt lyande.
Stiv av støkk
Fordi her ror –

Då må det gå blaff og blå-skin
fram og attende
som heite vindar
og som frost.

Det ror og ror i natt.
Det ser og ser ingen.
Ingen veit

Dette er et kanonisk dikt for skole- og universitetsfaget nordisk. Som sådan er det også en tradisjon for å forstå (eller ikke forstå) diktet. Jeg skal ikke si at tradisjonen er blind for utsigelsessituasjonen, men det er heller ikke urimelig å si at det er en sterk tendens til å betrakte utsigelsen som ett blant flere sidestilte aspekt av diktet. Disse andre aspektene er i høy grad knyttet til motiv- og innholdssiden av diktet. »Angest sjø« i siste strofe peker mot Kierkegaard, og det er mulig å se referanser til skapelsesfortellingen i norrøn mytologi etc. Jeg har imidlertid til gode å se disse motivene innordnet som elementer i en situert refleksjon. Diktet har en tydelig lyrisk reflekterende stemme, som er gjenkjennelig også fra prosadiktingen til Vesaas. Diktet som tankeprosess synes å springe ut av en rekke sanseintrykk i en situasjon som lar seg beskrive ut fra innholdet i diktet. Jeg⁷et befinner seg alene i naturomgivelser – i nærheten av et vann som ligger ved et berg som henger utover vannet. Det er mørkt og stille i natten, slik at landskapet ikke først og fremst er tilgjengelig som visuell input utover konturer. Det er auditive sansedata som trigger tankerekken – både det lyriske jeget sin egen refleksjon og den »stivt lyande« posituren som jeget tilskriver »den andre« i diktet.

I første strofe er det rimelig å forstå »det ror og ror« som en referanse til lyden av roing, noe som blir tydeligere i tredje strofe hvor inntrykket av plasking løftes fram. I fjerde strofe heter det at den andre står på sin plass og »og lyer utover«. Denne relasjonen til »den andre« synes å være sentral i situasjonen. Jeget projise-

kven som slikkar på berget
når det er mørkt.

Ingen veit botnane
i Angest sjø.

Ingen veit
kven som ikkje kan ro.

rer sine egne opplevelse og følelser utover mot en annen, etablerer en forbindelse til en annen kunne vi si. Han finner en posisjon som tilsvare hans egen, og finner den i berget som lener seg lyttende utover sjøen. Samtidig forholder jeget seg til den usynlige roeren, og til den andres tilsvarende forhold til roeren. Det er slik sett et følsomt skildret dialogisk drama som er iscenesatt i dette diktet. Men det er en form for dialogisering av eget følelsesliv, kunne vi si, idet konturene av berget og småskvulpingen fra vannet tilskrives menneskelige mentale tilstander, som jeget opplever. Alle motivene og innholdselementene er interessante i og for seg og kan forfølges langt og dypt som betydningsbærere, men de inngår i den situerte refleksjonen som samlende helhet.

Dette er på ingen måte noen uttømmende analyse av diktet. Det er heller ingen uttømmende analyse av utsigelsessituasjonen, men likevel en smakebit på diktsanalyse med vekt på utsigelsen. En slik analytisk praksis – jeg holder på karakteristikken *dialogisk diskursanalyse* – innebærer mye oppmerksomhet mot betingelsene for å forstå tekstens innhold, og vil dermed nødvendigvis være mer *åpnende* i forhold til mulige måter å forstå teksten på enn den vil søke en autoritativ tolkning som *lukker* forståelsen av teksten. Dialogisk diskursanalyse kan være en hensiktsmessig måte å arbeide med teksters form på for både skole- og forskningsfaget, en form som åpner et rom for å se teksten som autonomt univers i sammenheng med teksten som element i en større meningssammenheng, eller som Shepherd sier det – å lese innenfra og

ut.²⁶ Det er en hensiktsmessig metode i og for seg, og det er en metode som inviterer til å se litteraturvitenskapelig praksis som en blant flere tekstvitenskapelige praksiser. I skolesammenheng innebærer dette på den ene siden å avskrive litteraturvitenskapelige privilegier knyttet til objektets status og analysens mål, og på den måten anerkjenne andre tekstvitenskapelige praksiser som ofte har sitt utspring i lingvistiske eller tekstlingvistiske tradisjoner. På den andre siden er det en måte å markere at litteraturvitenskap har viktige perspektiver å by på innenfor skolens tekstanalytiske praksis innrettet mot oppøvelse av kommunikative ferdigheter og evne til å møte og forholde seg til en verden av tekster etter endt skolegang. Litteraturvitenskapens særpreget i et slikt metodemangfold vil være strenge krav om lojalitet mot tekstens egenart, der lingvistiske metode ofte søker begrepsliggjøring av enkeltfenomener.

En slik sammenstilling er en urimelig forenkling, men ikke desto mindre er det en måte å identifisere to poler i det tekstvitenskapelige feltet på: På den ene siden en orientering mot taksonomier av begreper som gjøres gjeldende for alle tekster, på den andre siden en orientering mot den enkelte teksten som enhetlig og helhetlig meningsunivers med eller uten kontekstuelle berøringspunkt. Den første av disse er mer typisk for lingvistikken – langt på vei svarende til den strukturelle lingvistikken orientering mot *La Langue* – mens den andre er mer typisk for den litteraturvitenskapelige tolkingstradisjonen i møtet med teksten. Det er en *urimelig* forenkling fordi moderne tekstlingvis-

tikk nettopp orienterer seg mot levende språkbruk og fordi man også i litteraturvitenskapen alltid har søkt lovmessigheter. Ikke desto mindre, i møtet med konkrete tekstanalyser, så er det en forskjell i måten de to disiplinene typisk går til verks, om enn denne forskjellen ikke lar seg gripe og begrepsfeste entydig. Jeg for min del tror det er en forskjell i måten man veier det partikulære mot det helhetlige, som henger sammen med ulik grad av tolkingsrom og -vilje innenfor de to tankestradisjonene.

I en situasjon der forståelsen av tekstarbeid i skolen i økende grad defineres av en lingvistisk forankret tekstvitenskap, er det uansett på sin plass å aktivere og legitimere en litteraturvitenskapelig tekstforståelse på nye premisser. Spørsmålet »hvem sier hva og hvordan?« er en åpen tilgang til teksten i den forstand at den gir rom for å begynne med tekstens egenart, og arbeide fram et mangfold av forståelsesmåter som kan veies mot hverandre. *Dialogisk diskursanalyse* slik Bakhtin bedrev den, forstått og operasjonalisert på egne premisser, kan slik sett være en meningsfull arbeidsmåte i skolen i en tid der direkte nytteverdi og virkelighetsrelevans er pedagogisk målestokk. Denne metoden bør hvile på den tradisjonen for teksttolking og respekt for den helhetlige teksten som meningsunivers som er karakteristisk for litteraturvitenskapelig tekstarbeid. I mine øyne er en slik arbeidsmåte meningsfull innenfor litteraturvitenskapen i og for seg, og den inviterer til metodeutviklende kontakt med andre tekstvitenskapelige disipliner, og ikke minst, til fornyet kontakt mellom skole- og forskningsfaget.

1. Jfr Utdanningsdirektoratet, *Framtidas norskfag: språk og kultur i eit fleirkulturelt samfunn*, 2006.
2. NFR (Norges forskningsråd), *Nordisk språk og litteratur: en evaluering av forskningen ved universitetene og utvalgte høyskoler i Norge*, 2005. Hämtat från <http://www.forskningsradet.no/no/Nyheter/Evalueringen+av+nordisk+sprak+og+litteraturforskning+i+Norge+folges+opp/1236685437356>

3. Ibid.
4. NFR (Norges forskningsråd), *Nordisk i nåtid: innstilling fra oppfølgingsutvalget etter evalueringen av norsk forskning i nordisk språk*

- og litteratur, 2007. Hämtat från <http://www.forskningsradet.no/no/Nyheter/Evalueringen+av+nordisk+sprak+og+litteraturforskning+i+Norge+folges+opp/1236685437356>
5. Ibid., s. 9.
 6. Jfr Johan Tønnesson, *Hva er sakprosa?*, Oslo: Universitetsforlaget, 2008, og Frode Helland, »Litteraturens (manglende) plass i 'Læreplan i norsk'«, i *Norsk læreren*, 2006:2. Tønnesson beskriver ulike aspekter ved denne profesjonsstriden (mellom forfattere og mellom ulike tekstvitenskaper). Helland peker på en tendens til systematisk marginalisering av skjønnlitteratur i *LK 06*.
 7. Jfr Jørgen Sejersted, »Debattåret som ikkje var – 2004«, *Norsk Litterær Årbok 2005*.
 8. Astrid Elisabeth Kleiveland, »Er eg ei ny frøken Bø?«, i *Norsk læreren*, 2009:2, s. 3.
 9. Atle Skaftun, *Litteraturens nytteverdi*, Bergen: Fagbokforlaget, 2009.
 10. David Shepherd, »Bakhtin and the Reader«, i Ken Hirschkop & David Shepherd (red.), *Bakhtin and Cultural Theory*, Manchester: Manchester University Press, 2001, s. 151.
 11. Atle Skaftun, *Knut Hamsuns dialogiske realisme: en studie av Børn av tiden, »Nabobyen« og På gjengrodde stier med særlig fokus på autorposisjon, plot og personer*, Oslo: Unipub Forlag, 2003.
 12. Jfr Mikhail Bakhtin, *Spørsmålet om talegenrane*, Bergen: Ariadne Forlag, 1998. Her skiller Bakhtin mellom enkle og komplekse gener. Komplekse genre kjennetegnes nettopp av at byttet av talesubjekt flyttes innenfor ytringens grenser. Denne mekanismen er grunnlaget for representasjon av talende personer.
 13. Mikhail Bakhtin, *The Dialogic Imagination: Four Essays by M.M. Bakhtin*, Austin: University of Texas Press, 1996, s. 337 ff.
 14. Det russiske ordet er *raznorechie*. »Heteroglossia« er en konstruksjon som finnes i engelske oversettelser.
 15. Bakhtin, *The Dialogic Imagination*, 1996, s. 355.
 16. Michael Holquist, *Dialogism: Bakhtin and his World*, London & New York: Routledge, 1990, s. 24.
 17. John T. Guthrie & Allan Wigfield, »Engagement and Motivation in Reading Research«, i M.L. Kamil, P.B. Mosenthal; P.D. Pearson & R. Barr (red.), *Handbook of Reading Research* vol. III, Mahwah, New Jersey & London: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers, 2000, s. 403–421.
 18. Jfr Atle Skaftun, »Lesing og ferdighetsmodellering«, i S.V. Knudsen, D. Skjelbred & B. Aamotsbakken (red.), *Lys på lesing: lesing av fagtekster i skolen*, Oslo: Novus forlag, 2009, om hvordan utvikling av leseferdighet kan forstås som en bevegelse mot å bli i stand til å være involvert i de situasjonene man møter. Jfr også Atle Skaftun, »Lesing som dialogisk aktivitet – i alle fag«, i D. Skjelbred & B. Aamotsbakken (red.), *Faglig lesing i skole og barnehage*, Oslo: Novus forlag, 2010.
 19. Mikhail Bakhtin, *Det dialogiske ordet*, Uddavalla: Bokforlaget Anthropos, 1997, s. 6.
 20. Jfr James Paul Gee, *Social Linguistics and Literacies: Ideology in Discourses*, 2. ed., London & Bristol: Taylor and Francis, 1996. Gees etablerer begrepene *primærdiskurs* og *sekundærdiskurs* for å skille mellom en primær forankring i hjemlige omgivelser og de mer dynamiske verdiuniversene vi beveger oss mellom etter hvert som vi beveger oss ut i verden.
 21. Jfr Paul Ricoeur, »The Model of the Text: Meaningful Action Considered as a Text«, i *New Literary History*, 1973:1, s. 91–117. Ricoeur hevder at den skrevne tekstens referensialitet »åpner opp verden« for leseren (s. 96).
 22. Bakhtin, *The Dialogic Imagination*, 1996, s. 253.
 23. Autor-konsepsjonen blir særlig interessant når vi møter tekster hvor forfatteren forholder seg aktivt til sin egen posisjon på grensen mellom fiksjon og virkelighet (jfr Skaftun, *Knut Hamsuns dialogiske realisme*, 2003).
 24. Jfr Peter Stein Larsen, *Drømme og dialoger: to poetiske traditioner omkring 2000*, Odense: Syddansk universitetsforlag, 2009. Denne avhandlingen er et tydelig uttrykk for en slik vilje.
 25. Fra Tarjei Vesaas, *Lykka for ferdsmenn: dikt*, Oslo: Gyldendal, 1949.
 26. Shepherd, »Bakhtin and the Reader«, 2001.

Nyckelord: dialogisk diskursanalyse, litteratur, litteraturundervisning, norskfaget

Keywords: dialogical discourse analysis, teaching literature, mother tongue education

Summary

A Dialogical Discourse Analysis

The article discusses the increasing gap between literary analysis as scientific practice and as part of the mother tongue education in school, and suggests a dialogical framework as a way of bridging this gap serving the interests of both sides. The university subject is dependent on its relevance for the school context in order to be considered useful in a time of ideological change. The school subject is being thoroughly reformed in line with international conceptions of skill and key competencies that the individual needs in order to achieve full citizenship. In Norway the status of literary art in school is challenged by a rhetoric of the real in curriculum and educational discourse. The article addresses this challenge in an attempt to rethink the functions of literary art in school without reference to traditional arguments like aesthetic experience or national cultural identity. Bakhtins dialogism is the basis for suggesting *dialogical discourse analysis* as a method for literary analysis in scientific as well as in school contexts. This method calls for a consistent focus on relations between discursive positions in general and questions concerning utterances and dialogizing background in particular. Working with literature with a focus on relations between voices in the text is a way of promoting consciousness of how humans relates to each other as language users, how an utterance acquires its meaning against a dialogizing background, and how we all continuously are involved in discourses that shape what is possible to say and how it will be understood.

Atle Skaftun

Nasjonalt senter for leseopplæring og leseforskning

Universitetet i Stavanger

atle.skaftun@uis.no