

Litteraturens nytteverdi

Nasjonalt og internasjonalt er det en tendens til å framholde nytteverdi som pedagogisk og utdanningspolitisk vurderingsgrunnlag. Dette er en ideologisk ramme med et tilhørende språk som fordeler positiv og negativ verdi etter et bestemt mønster. Virkelighetsnærhet, relevans og praksisretting er honnørord i et slikt perspektiv. Samtidig er det motstemmer som peker på at humaniora marginaliseres i dette tankeregimet, og at utviklingen bærer galt av sted.

AV ATLE SKAFTUN

I denne situasjonen er det på sin plass med didaktisk refleksjon om skjønnlitteraturens plass og rolle i skolen. Tradisjonsformidling er et sårbart argument når klasserommet ikke lenger er preget av kulturell enhet og dannelse i møtet med den høye kunstens verdi, og verdier er litt skjørt med tanke på hvor mange som finner veien inn til fellesskapet av litteraturskaper. Mitt bud her er å ta utfordringen fra nyttetenkningen og samtidig skrive skjønnlitteraturens rolle inn i en bredere tekstvitenskapelig og tekstdidaktisk sammenheng, basert på mer prosaiske begrunnelser for arbeidet med skjønnlitteratur. Leseglede og opplevelsen av god litteratur betraktes som en bonus heller enn som begrunnelse for skjønnlitteraturens plass i skolen, og holdes på den måten utenfor den læringsteknologiske diskursen.

NYTTEVERDI - BEVISSTHET OM SPRÅK OG DISKURS

Nytteverdi kan defineres og forstås på ulike måter. Fra et

humanistisk perspektiv er det gode grunner til å være kritisk til nyttetenkning, slik som Martha Nussbaum¹ og ganske nylig Torill Moi² (2011) har påpekt. En annen strategi er å lete etter mulighetsrom og søke definisjonsmakt innenfor nytte-diskursen. I Litteraturens nytteverdi³ gjør jeg et forsøk på å tenke gjennom skjønnlitteraturens rolle i skolen fra grunnen av. Dette innebærer at vi på den ene siden godtar at norskfaget er et kommunikasjonsfag der det er viktig å øve på ferdigheter, og på den andre siden å skrive fram noen viktige litteraturvitenskapelige bidrag til arbeidet med tekster i skolen. Boken hviler på Mikhail Bakhtins dialogiske tekstforståelse,⁴ og knytter hans betoning av dialogisk ansvar til ferdighetsutvikling og det å innta en myndig plass i et skriftkulturelt fellesskap. Som arbeidsmåte foreslår jeg å legge vekt på relasjoner mellom stemmer i teksten, og særlig på spørsmålet om utsigelse og dialogiserende bakgrunn.⁵

Dette er en metodikk som i utgangspunktet egner seg til alle tekster. Skjønnlitterære tekster representerer helhet-



lige språklig-sosiale univers, og kan derfor fungere som gode eksempler. 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. Den dialogiske diskursanalysen undersøker hvordan utsagn får mening i en dialogisk sammenheng, og at denne sammenhengen styrer hva som kan sies og hva som kan forstås.

LESER MØTER TEKST: EN DIALOGISK FORSTÅELSESRAMME

Bakhtin er en sentral figur innenfor sosiokulturelt fundert pedagogikk og litteraturredidaktikk. Mitt utgangspunkt for å aktivere Bakhtins dialogisme i forhold til skolens tekstarbeid har imidlertid vært litteraturvitenskapelig. Doktoravhandlingen min om *Knut Hamsuns dialogiske realisme*⁶ 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. 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.⁷

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.⁸ Det er imidlertid ikke direkte, indirekte og fri indirekte tale som grammatiske og stilistiske fenomener 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.⁹ Kunstprosa skiller seg fra hverdagsytringer ved at forfatteren inntar en langt mer bevisst representerende posisjon i forhold til ytringen som helhet,¹⁰ 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".¹¹ 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*,¹² 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 tankemodell 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.¹³



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 karakteristikk av hvordan man som individ forholder seg til lesing som ferdighet. Det finnes stor variasjon av tekster, genrer 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 begrepene sier noe om hvordan ulike sammenhenger krever ulik handling og gir ulike rammer for selvutfoldelse.

I et utviklingsperspektiv handler leseopplæring utover det å knekke lesekoden om å bygge opp fortrolighet med ulike tekster og de situasjonene vi møter tekstene i. Eleven må bli i stand til å gripe og forstå innholdet i en tekst. Men de må også lære seg å kjenne igjen typiske rammer og betingelser for skriftlig kommu-

nikasjon, så om genre og ideologisk forankring. Kort fortalt – de må lære å vurdere kritisk det teksten forteller dem. Bakhtin har lært oss å betrakte verden som en diskursiv livsverden og tekster som diskursive mikronivers. 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 og livet är inte ett, men måste bli en enhet i mig, i mitt ansvars enhet”, sier Bakhtin i ”Konst och ansvar”.¹⁴ 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 ansvars enhet, som Bakhtin kaller det, beskriver en mer allmenn dynamikk. En kunstfagdidaktikk og en litteraturredidaktikk basert på en forståelse av kunstneriske ytringer som del av den menneskelige kommunikasjonssfæren, kan gjerne ha som mål at elevene skal kunne forholde seg involvert og ansvarlig til ulike tekster og språklige situasjoner. 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 eller private situasjoner. Med muligheten for å bevege seg mellom og hevde seg i ulike diskursive fellesskap¹⁵ 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.¹⁶ 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. Skjønnlitteraturen kan på denne måten hjelpe oss til å forstå 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.

STEMME OG UTSIGELSE – FRA TEORI TIL PRAKSIS

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.¹⁷

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 *The Matrix* (1999) er et kjent referansepunkt for de fleste, og i en tid der enda flere bruker flere timer daglig til å skape selvrepresentasjoner i ulike sosiale medier. *Matrix*-universet består av en fysisk verden og en virtuell verden, i filmen subtilt markert visuelt med henholdsvis blått og grønt som fargetone. I den fysiske verden eksisterer maskiner og mennesker side om side med hverandre og i strid om herredømme. Maskinene dominerer og har etablert en virtuell verden som gjør det mulig å slavebinde menneskene. Matrisen er en skapt representasjon av menneskeverden som menneskene kan koples til på en måte som gjør at denne virtuelle verden oppleves som virkelig. Blant de frie menneskene er det frigitte slaver, som bokstavelig talt kan koples til matrisen og dermed gå inn og ut av denne. Vesentlige deler av kampen mellom mennesker og maskiner utspiller seg innenfor matrisen, og kjernetematikken er den utvalgte, Neo, sin utvikling av evnen til å tøyne reglene innenfor matrisen. Det handler om å lære å se matrisen som representert virkelighet, ikke virkeligheten selv. Filmene leker med forholdet mellom det som er skapt av noen (representasjonen) og den skapende instansen (den representerende), kan vi si. *Facebook* og andre sosiale medier har interessante strukturlikheter med *Matrix*-universet. I begge tilfeller er grensesnittet mellom en fysisk verden og en representert verden sentralt. Den massive tidsbruken foran skjermen gjør at det er ikke helt urimelig å antyde at den representerte verden i *Facebook* nærmer seg den fullstendige verdensfølelsen matrisen tilbyr. Selv om de fleste har nok med å konstruere et bilde av seg selv (selvrepresentasjon), så er dette ikke helt fjernt fra kampen om medforfatterskap og definisjonsmakt som foregår i *The Matrix*. Uansett – selvrepresentasjon som fenomen er interessant nok i seg selv, og kanskje også et produktivt utgangspunkt for refleksjon omkring representasjon generelt og litterære representasjoner spesielt.

Forholdet mellom representerende og representert er

grunnleggende for Bakhtins måte å analysere det levende ordet på. Språket er et redskap for tanken, og vi bruker det nettopp til å representere virkeligheten. Hver minste ytring er en representasjon av verden. Litterære representasjoner skiller seg fra hverdagspråket ved at de er langt mer bevisst denne formen for representasjon; representasjonen er i større grad et mål i seg selv.

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 eller 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.¹⁸ 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 lyrikanalyse, 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, grafitti 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".¹⁹

DET ROR OG ROR

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 samanstupt 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
kven som slikkar på berget
når det er mørkt.
Ingen veit botnane
i Angest sjø.
Ingen veit
kven som ikkje kan ro.

Tarjei Vesaas

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 norrøne 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 sansinntrykk i en situasjon som lar seg beskrive ut fra innholdet i diktet. Jeg'et 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 ut over 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 projiserer sine egne opplevelse og følelser utover mot en annen, etablerer en forbindelse til en annen, kunne vi si. Han finner en posisjon som tilsvarer 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 følges 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 diktanalyse 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 åpne 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 tekstens 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.²⁰ 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 på alle nivå i utdanningssystemet.

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, kan være en meningsfull arbeidsmåte i skolen i en tid der direkte nytteverdi og virkelighetsrelevans er pedagogisk målestokk. Denne metoden bør hvile på den tra-

disjonen for teksttolking og respekt for teksten som helhetlig meningsunivers som er karakteristisk for litteraturvitenskapelig tekstarbeid. I mine øyne er en slik arbeidsmåte meningsfull på alle nivå der det arbeides med skjønnlitteratur, og den inviterer til metodeutviklende kontakt med andre tekstvitenskapelige disipliner. Og den er kanskje et eksempel på at det lar seg gjøre å løfte fram nytteverdien ved å jobbe grundig med litteratur i skolen uten å gå på akkord med humanioras grunnverdier.



ATLE SKAFTUN er førsteamanuensis i lesevitenskap ved Universitetet i Stavanger. Han har skrevet bøkene *Knut Hamsuns dialogiske realisme* (2003), *Å kunne lese. Nasjonale prøver og grunnleggende ferdigheter* (2006) og *Litteraturens nytteverdi* (2009), samt artikler om litteratur og lesing.

Noter

- 1 Martha Nussbaum, ”Lære for livet”, i *Morgenbladet* 2010. Artikkelen er et oversatt utdrag fra Nussbaum 2010: *Not For Profit: Why Democracy Needs the Humanities*. Princeton: Princeton University Press. <http://www.morgenbladet.no/apps/pbcs.dll/article?AID=/20100625/OIDEER/706259979>
- 2 Toril Moi, ”Forsvar for humaniora”, i *Aftenposten* 31.03.2011. Moi <http://www.aftenposten.no/meninger/kronikker/article4077700.ece>
- 3 Atle Skافتun, *Litteraturens nytteverdi*. Bergen: Fagbokforlaget, 2009.
- 4 Bakhtin ser alle tekster som ytringer, det vil si som levende ord med en menneskelig opphavsmann (en autor) og ment for å forstås. En ytring vil alltid forholde seg svarende til tidligere ytringer, og foregripe framtidig respons. På den måten inngår alle tekster i en stor og uendelig dialog. Den dialogiske strukturen mellom ytringer finner vi imidlertid også igjen innenfor en enkelte ytring. En tekst vil alltid være farget av og forholde seg til sin egen samtid for eksempel. I prosadiktning opptrer talende og handlende personer innenfor et univers som er skapt av en forfatter. Forfatterens makt ligger for en stor del i det Bakhtin kaller den dialogiserende bakgrunnen; Forfatteren re-presenterer personenes ord og tanker, og kan manipulere den sammenhengen ordene forstås i lys av. Dette forholdet mellom den som taler og den som blir omtalt finner vi i alle ytringer. Alle tekster er å denne måten dialogiske mikrounivers.
- 5 Jf. tidligere note; metoden beskrives utførlig i Skافتun 2009.
- 6 Atle Skافتun, *Knut Hamsuns dialogiske realisme. En studie av *Børn av tiden*, *”Nabobyen”* og *På gjengroddetier med særlig fokus på autorposisjon, plot og personer**. Oslo: Unipub Forlag, 2003.
- 7 Jf. Mikhail Bakhtin, *Spørsmålet om talegenrane*. Bergen: Ariadne Forlag, 1998. Her skiller Bakhtin mellom enkle og komplekse genrer. Komplekse genrer kjennetegnes nettopp av at byttet av talesubjekt flyttes innenfor ytringens grenser. Denne mekanismen er grunnlaget for representasjon av talende personer..
- 8 Mikhail Bakhtin, *The Dialogic Imagination. Four Essays* by M.M. Bakhtin, Austin: University of Texas Press 1996, s. 337ff.
- 9 Det russiske ordet er *raznorechie*. «Heteroglossia» er en konstruksjon som finnes i engelske oversettelser.
- 10 Ibid., s. 355.
- 11 Michael Holquist, *Dialogism. Bakhtin and his World*. London & New York: Routledge, 1990, s. 24.
- 12 John T. Guthrie & Allan Wigfield, ”Engagement and Motivation in Reading Research”. I: Kamil, M.L.; Mosenthal, P.B; Pearson, P.D. & Barr, R. (red.). *Handbook of Reading Research vol. III*. Mahwah, New Jersey & London: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers, 2000, s. 403-421.
- 13 Jf. Atle Skافتun, ”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. Jf. Også Atle Skافتun, ”Lesing som dialogisk aktivitet – i alle fag”, i D. Skjelbred & B. Aamotsbakken (red), *Faglig lesing i skole og barnehage*, Oslo:Novus forlag, 2010.
- 14 Mikhail Bakhtin, *Det dialogiska ordet*. Uddevalla: Bokforlaget Anthropos, 1997, s. 6.
- 15 Jf. 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.
- 16 Jf. Paul Ricoeur, ”The Model of the Text: Meaningful Action Considered as a Text”, *New Literary History*, 1973, Vol. 5, No. 1, pp. 91-117. Ricoeur hevder at den skrevne tekstens referensialitet ”åpner opp verden” for leseren (s. 96).
- 17 Bakhtin 1996, *The Dialogic Imagination*, s.253
- 18 Jf. Peter Stein Larsen, *Drømme og dialoger: to poetiske tradisjoner omkring 2000*. Odense: Syddansk universitetsforlag, 2009. Denne avhandlingen er et tydelig uttrykk for en slik vilje.
- 19 Fra Tarjei Vesaas, *Lykka for ferdesmenn: Dikt*. Oslo: Gyldendal, 1949.
- 20 Shepherd 2001, ”Bakhtin and the Reader”.