

Brobygging og litteraturdidaktikk: Fra ”kulturelle ulikheter” til ”meningsskapende likheter”

Sylvi Penne

Didaktikk som brobygging?

Denne artikkelen vil introdusere ny teori om litteraturdidaktikk i vår flerkulturelle verden og virkelighet – teori som bryter med det som er blitt vanlige hverdagsforestillinger om didaktikk i den flerkulturelle skolen. I demokratisk åpenhet og velvillighet har vi hatt en tendens til å vektlegge *forskjellene* mellom oss og de andre – noe som med et enkelt eksempel innebærer at litterære tekster der hovedpersonen heter Ali, er ansett som mer demokratiske og tilpasset det flerkulturelle klasserommet enn litterære tekster der hovedpersonen heter Ola. Dette er velment, men som vi skal se, verken forskningsbasert eller basert på oppdatert teori.

Min empiri som skal refereres i det følgende, er hentet i den norske skolen. Der er ”litteratur” blitt et vidt begrep (Penne 2006, 2010). Der leses alt fra den enkleste populærlitteratur til korttekster av Dag Solstad eller utdrag av Ibsendrama. Valg av tekst tematiseres og begrunnes sjelden, og i elevorienteringens navn diskuteres heller ikke elevenes forventninger, forforståelse eller til slutt reaksjoner på det leste. Det vi her også ser, er klare kulturforskjeller *innenfor* det norske samfunnet og i norske klasserom – kulturforskjeller som sjelden tematiseres. ”Alle” skal bli glad i å lese, og ”alle” skal ha lest litt av hvert med utgangspunkt i de tilgjengelige antologiene.

Sosiokulturell bakgrunn, forforståelse i form av erfaring med bøker og litteratur, er helt avgjørende for hvordan skolens tekster både møtes og brukes av elevene i klasserommet (Gee 2003, Penne 2006). Når det gjelder kulturforskjeller med utgangspunkt i sosiokulturell bakgrunn bygges ingen broer, for eksempel fra kiosklitteratur til Henrik Ibsen. Når elevene heter Ali, oppstår derimot krav om at litteraturen i større grad må handle om elever som har minoritetsspråklig bakgrunn, og om tema som er spesielt relevante for dem. Det som da blir oversett, er at de sosiokulturelle forskjellene er like markante hos elever med minoritetsspråklige bakgrunn som hos elever med norskspråklig bakgrunn, og at deres verden og virkelighet, naturlig nok, svært ofte er mer

preget av innbyrdes ulikhet enn likhet. De utgjør langt fra noen homogen gruppe som kan behandles likt i kraft av være minoritetsspråklige.

”Å bygge broer” kan være en god og virksom humanistisk metafor for konfliktløsning og empatisk innlevelse i det ukjente – i møte med ukjente mennesker og ukjente verdener. Det har også vært tittelen på den konferansen som er utgangspunktet for denne artikkelen. Denne metaforen *forutsetter* to ulike parter som skal respekteres i kraft av sine markante ulikheter. Det bør derfor ”bygges broer” mellom dem.

Som didaktisk metafor er denne metaforen mer risikabel. Vi kan fort bli metaforens fange. Risikoen er stor for at vi innenfor en slik metafor *konstruerer* ulikheter, at vi rett og slett vektlegger ulikheter framfor å se faktiske likheter mellom mennesker og kulturer, og at eventuelle ulikheter mellom elever i flerkulturelle klasserom i mange tilfeller er nokså identiske med de eksisterende sosiokulturelle ulikhetene som nesten alltid vil finnes i den offentlige skolen. Om vi tenker og rettferdiggjør våre handlinger innenfor metaforen, går vi umerkelig over til å resonnerer i tautologier. Dette er et hovedpoeng i Mark Johnson og George Lakoffs bok *Philosophy in the Flesh* (Johnson og Lakoff 1999). Jerome Bruner (Bruner 1997) advarer mot det samme. Lærere må ikke gi seg hen til bare en pedagogisk metafor. Pedagogiske handlinger må til enhver tid settes under mistanke og diskusjon fordi lærerens teori om barnet og læringsprosessen, det Bruner kaller ”folkepedagogikk”, brukes som begrunnelse for didaktiske handlinger. Pedagogikk er aldri uskyldig, hevder Bruner, men et medium som bærer med seg sitt eget budskap (Bruner 1997). God undervisning må derfor være variert og kontekstuell og aldri begrenses til bare en metafor, til bare en en forestilling om eleven, eller til bare en forestilling om undervisning.

Kognitiv teori, litteratur og kultur

De tankene som her følger om formidling av litteratur og film, er ikke spesielt originale. De er heller ikke uttenkt av forfatteren av denne artikkelen. De er rett og slett helt logiske konsekvenser av en ny og ekspansiv teoretisk retning som stadig dukker opp når det er snakk om fenomenologiske perspektiv på meningsskaping og tekster, nemlig kognitiv teori, og i denne sammenhengen, kognitiv teori i forhold til litteratur og film (Bruner 1997, Egan 1997, Gerrig 1993, Gibbs 1999, Herman 2009, Hogan 2003 a, 2003 b, Oatley 2002, Turner 1991, 1998, 2006). Samtidig foreligger stadig mer empirisk data fra flerkulturelle klasserom som bryter med forventningen om noen avgjørende motsetning mellom Ola og Ali i narrativ form.

Empiri fra klasserommene

Min egen empiri fra klasserommene, som her skal refereres, begrenser seg til ungdomstrinn, 15- og 16-åringer. I et større prosjekt fulgte jeg 52 elever på to skoler. Til slutt intervjuet jeg dem om erfaringene, blant annet om litteraturundervisningen. Hva husket de egentlig, og hva hadde betydning for dem? Det var store kulturforskjeller som avtegnete seg i dette omfattende materialet. Men disse forskjellene var sosiokulturelle og knyttet til foreldrenes bakgrunn og bosted, til lesevaner, affinitet og identitet i forhold til litteratur. De sosiokulturelle forskjellene var markante, mens forskjellene mellom de minoritetsspråklige og majoritetsspråklige var nokså vanskelig å få øye på. Dette resultatet er i tråd med tilsvarende amerikanske studier (Gee 2003).

Et paradoks i mitt materiale var at jenter som i fritida bare leste populærlitteratur, forkastet alle uttrykk for samtidslitteratur med dens formelle eksperiment, men kunne bli veldig fascinert av litteraturen fra 1800-tallet. Det gjaldt ingen av de mange utdragene som norskfagets antologier består av, men det gjaldt de to hele novellene de fikk lese, samt en roman som læreren rett og slett leste høyt for dem. Novellene var melodramatiske og tragiske i pakt med naturalistisk tradisjon på 1800-tallet, og romanen, Bjørnstjerne Bjørnsons *Synnøve Solbakken* fra 1857, som er regnet som ”nasjonal” og ”norsk” i ettertidens tradering, ble av jentene erfart som en deilig roman om kjærlighet i et samfunn med arrangerte ekteskap der de to unge etter mye motgang og skuffelser endelig kan få hverandre. Jentene opplevde og omtalte romanen på samme vis som de omtalte den populærkulturen de ellers leste. De kalte den for eksempel for ”søt.” Bare to av jentene i denne klassen gav uttrykk for andre lese måter og husket nyanser og mer originale perspektiv, den ene av disse var minoritetsspråklig.

I norske klasserom sitter altså mange elever som fascineres av Bjørnstjerne Bjørnsons, Alexander Kielland eller Amalie Skrams relasjonelle drama om identitet og kjærlighet, mens de får lite eller ingenting ut av samtidslitteraturen som presenteres i skolen. Det skyldes ikke minst at samtidslitteraturen i antologiene er uttrykk for tidas høykultur med mange eksperimentelle estetiske former. Stillestående plott og åpne slutter oppleves nærmest som en fornærmelse mot jentene med sine litterære erfaringer fra populærlitteraturen. Men fortidslitteraturen er i dag formmessig enkel og ganske lett forståelig for ungdom som ikke har lest så mye. Den har, dramaturgisk sett, likhet med både populærkultur og elevenes medievirkelighet med tydelige melodramatiske trekk som appellerer ekstra sterkt til unge lesere.

Når det gjelder synet på samtidslitteraturen, er det ingen forskjell mellom minoritetsspråklige og majoritetsspråklige 16-åringer som har med kultur å gjøre. Forskjellene er sosiokulturelle, og disse forskjellene er mye mer markante enn eventuelle lese måter basert på etnisk opprinnelse (Penne 2006, 2010).

Kognitiv teori og litteratur

Mark Johnson og George Lakoff er nevnt tidligere. De er også representanter for det vi kan kalle den fenomenologiske og kognitive vendingen. De knytter sin teori direkte til tradisjonen fra Merleau-Ponty og fenomenologi (Johnson og Lakoff 1999: xi). De hevder at våre sansninger og erfaringer, som del av våre felles biologiske forutsetninger, gjør at vi mennesker erfarer nokså likt under like forhold. Når en sammenligner kulturer eller ulike historiske perioder, vil en se at kulturelle og historiske endringer også endrer folks forestillingsverden, *men noe ved måten vi erfarer på*, er likevel temmelig stabilt.

(...) Real human beings are not, for the most part, in conscious control of - or even consciously aware of - their reasoning. Most of their reason, besides, is based on various kinds of prototypes, framings, and metaphors (ibid.).

I stedet for å ta utgangspunkt i at vi er ulike, så kulturelt ulike at det må brobygging til, fokuseres i det følgende på det som *likevel* er likt – uansett kulturbakgrunn. Det er ganske mye – ikke minst om vi studerer litterære tekster fra ulike tider og altså – mellom ulike kulturer. Vi er alle mennesker som prøver å finne en mening i hverdagen, og de fleste av oss på en eller annen måte gjennom kunst og kultur. Det som underliggjøres og fremmedgjøres i høykultur i alle kulturer, er den litterære formen. Men ser vi gjennom ”form” til innhold og tematiske strukturer, vil vi finne fascinerende likheter på tvers av både høy og lav, før og nå eller etnisk opprinnelsesland.

Den røde tråden i kognitiv teori er minnestrukturer eller skjema som gir gjenkjennelse. Vi opplever nemlig ikke verden åpent og fritt. Vi opplever verden gjennom tidligere erfarte strukturer som koder oss inn i bestemte forestillingsmønstre. Patrick Colm Hogan bruker begrepet *encoding*, altså innkodning: ”We do not experience the world as it is in itself. We experience a structured version of the world. Certain details, certain properties, certain relations enter our minds while others do not” (2003a:11).

Når vi orienterer oss i nye situasjoner, i nye tekster eller meningsdiskurser, så orienterer vi oss *aldri* etter det som er fremmed og annerledes. Det er ikke det vi legger merke til. Vi aktiverer tilegnede meningsskapende mønstre eller skjema. Ifølge Hogan: ”..broad abstract structures that gives general conditions for the object in question. We have schemas for genres, for characters, for imagery, for dialogue, so on (ibid.: 71).

Så kan vi jo stoppe der og si, ja, nettopp, da må Alis romanhelte hete Ali og Olas hete Ola. Og hvis Ola skal lære en ny verden å kjenne, så må han lese om Ali. Det er bare ikke slik vi skaper mening. Når vi fanges inn i et narrativt univers, og det gjør vi uansett hvilken kultur vi måtte komme fra, så er det relativt betydningsløst hva helten heter, hvor han bor eller hvordan han eller hun er kledd. Vi skaper mening på et mer kognitivt nivå, kan vi si, gjennom allerede kjente skjema for menneskelige situasjoner og i tillegg gjennom narrativ struktur og plottstrukturer, gjennom antiteser, gjennom meningsskapende metaforer, rytme og gjentakelser (Egan 1998).

Det fins for eksempel forskning av Gee (Gee 2003) som viser at afroamerikanske barn i et spesielt ghettomiljø hadde en mer sirkulær og gjentakende narrativ struktur når de skulle fortelle i klasserommet enn angloamerikanske barn som var mer dramaturgisk forenklede. Bakgrunnen for denne forskjellen var sannsynligvis at de afroamerikanske barna hadde minimal erfaring med skriftspråket som har en tendens til å tydeliggjøre narrativ dramaturgi, mens talespråket er mer gjentakende og åpent. Dette er med andre ord både en kognitiv og en sosiokulturell forskjell. Jeg har ikke funnet tilsvarende i norske klasserom, men det jeg har funnet, er at de sosiokulturelle markørene og distinksjonene som skiller samfunnsgruppers forhold til litteratur – middelklassesmaken versus annen smak, kan være like tydelige blant de minoritetsspråklige ungdommene som mellom de majoritetsspråklige. Dette kompliserer eventuelle motsetninger mellom etniske grupper. Mange minoritetsspråklige ungdommer kan for eksempel nyte både Bollywoodfilm og Hollywoodfilm, og de er like selektive når det gjelder distinksjoner innenfor begge sjangrene (Bourdieu 1995).

Felles tematiske strukturer i alle kulturer

Kognitiv litteraturteori viser på en fascinerende måte at på tross av tida som går, fra førmodernitet til modernitet, fra modernitet til senmodernitet, så er det *i tillegg* til eventuelle underliggjørende strukturer i litterære former og sjangrer også noen tematiske strukturer vi mennesker aldri slutter å fascineres av på tvers av kulturer og til tross for kulturelle distinksjoner - tematiske strukturer som fortidas litteratur har handlet om, og som samtidas litteratur og film handler om. Hogan har studert det han kaller ”prototypiske tema” i alle kulturer:

The professional division of literature by nationality, ethnicity, and so on, tends to occlude this fundamental, human condition of verbal art. The following address literature, then, not as the expression of an ethnic Weltanschauung, nor as evidence of an historical episteme, but rather as a human activity – something people do, and always have done, in all parts of the world, and at all times (Hogan 2003b.:3).

Noen slike tematiske skjema er forunderlig overlevelsesdyktige, og det virker som om de har et helt spesielt grep på våre følelser – uansett opprinnelsesland (Herman 2009). ”Våre” viser da ikke bare til ”oss” her i Vesten. Kognitiv teori beskjeftiger seg altså med universelle strukturer som gjelder alle mennesker – uansett hvilken kultur vi søker mening i (Abbott 2002:42). Hogan (Hogan 2003b) hevder at det er særlig tre dominerende narrative tema som går igjen på tvers av kulturer og på tvers av tider, ikke bare gjennom århundrer, men gjennom årtusener. Det første pleier å handle om relasjoner mellom mennesker. Den vanligste formen er kjærlighetsrelasjoner, men det kan også handle om

vennskap, forhold mellom generasjoner eller andre følelser og konflikter som har med relasjoner å gjøre.

Det andre prototypiske skjema vi finner på tvers av tider og kulturer, handler om den handlende helten som aktivt tar ansvar for et fellesskap. Det tredje pleier å handle om den som ofrer seg for noe som er større enn han selv; denne helten dør gjerne for noe som kan leve videre. Den kristne historien om Jesus er en slik fortelling. Vi skal se litt nærmere på de tre prototypiske skjemaene slik vi kjenner dem i dag. Jeg tar først utgangspunkt i vestens litteratur og Hollywood.

Tragikomedien om relasjoner: fra sorg til glede eller omvendt (vendepunktplottet)

Dette første og kanskje mest utbredte kognitive temaet handler altså om relasjoner mellom mennesker: kjærlighet, vennskap, familie, slekt. Det opptrer i tragedier eller komedier, eventuelt tragikomedier, det vil si, en slags blanding. Når det ender godt, har det begynt dårlig, eller omvendt, og det har vært minst ett vendepunkt.

They are remarkably consistent across cultures and they serve to guide the production and reception of stories even in many cases of radical narrative innovation (ibid.:135).

Dette har altså med relasjoner mellom mennesker å gjøre; naturlig nok handler det ofte om kjærlighet, og det gjelder i absolutt alle kulturer. Det er ofte som i Shakespeares *Romeo og Julie* eller Bjørnsons *Synnøve Solbakken*. To er glad i hverandre, men det er kjærlighet som møter motgang – i vår nære fortid og i mange fellesorienterte kulturer i vår samtid – oppstår motstanden fra familien, foreldrene, men det kan også være sosiale forskjeller som hindrer. I de fortellingene som ender godt, som *Askepott*, *Pygmalion / My Fair Lady* eller *Pretty Woman*, får de hverandre til slutt, i de tragiske dør ofte minst én av dem, som i *Titanic* eller *Romeo og Julie*, eller Ibsens *Rosmersholm*. Alle er relasjon drama med tydelige vendepunkt til det bedre eller det verre.

Det nye er alltid en reaksjon på det gamle

Men hva med høykulturens stillestående plott? Stillestående fortellinger uten vendepunkt med lite ytre handling og kanskje mer ”indre handling” eller ”mental handling”, er blitt høykulturens vanlige uttrykksform. Det som skiller Henrik Ibsen fra Jon Fosse, for eksempel, er jo at hos Ibsen får vi det vendepunktet vi emosjonelt krever, mens hos Jon Fosse eller Beckett, for den saks skyld, så står handlingen nokså stille. Det handler om relasjoner, men karakterene fortsetter å snakke forbi hverandre. Vi får intet vendepunkt, ingen

løsning. Alt som er ”nytt” i alle kunstarter, tar utgangspunkt i det som er blitt tradisjon, sier Hogan (Hogan 2003a).

A new style necessarily relies on that it is not the earlier style. For example atonal music presupposes our contrasting it with tonal music. A piece of atonal music would not have the same force or function if all music were atonal (op.cit.:63).

Slik vil en fortelling som bryter med leserens forventning om for eksempel vendepunkt eller en god eller dårlig slutt, alltid bevisst spille på denne forventningen. Da er det samspillet mellom forventningen og det man får i stedet, som skaper kunstopplevelsen – enten det dreier seg om musikk, bildekunst eller litteratur. Derfor forutsetter Jon Fosse eller Beckett en leser eller tilskuer med en forforståelse for hans spill med tradisjonen. Han forutsetter et dobbeltperspektiv. Det er krevende kunst for spesielt erfarne lesere eller tilskuere – både i og utenfor klasserommene. Det som skaper virkningen, er *forventningen* om vendepunktet som ikke ble innfridd.

Helten som tar ansvar: Myter og fantasy i dag og i 1819

Den andre universelle prototypen som dukker opp på tvers av tider og kulturer er det heroiske temaet. Fra gammel tradisjon begynner handlingen i et stabilt samfunn der lederskapet er ustabil, med en leder som gjerne er i eksil. I moderne versjoner er forholdene mindre spektakulære, men en fare truer gjerne et fellesskap. Noen må reddes, og det som trengs, er en helt som tar på seg ansvaret for det truede fellesskapet. Helten møter store utfordringer og utsettes for prøver. Etter vendepunktet faller alt til ro igjen. Alt er vanligvis blitt bedre enn før, så lenge det varer. I dag finner vi denne helten ikke minst i science fiction eller fantasy. Luke Skywalker i *Star Wars* eller *Harry Potter* er eksempler på velkjente helter som tar ansvar.

Joseph Campbell *Helten med de tusen ansikter* har (Campbell 2002) hatt stor betydning for den suksessen som filmindustrien har hatt med filmer i fantasy- og science fiction-sjangeren. Campbell viser nettopp de forbløffende likhetene mellom ulike tiders, kulturers og religioners heltemyter. I realiteten er det snakk om én universell myte – Campbell kaller den «monomyten», det vi her har kalt det prototypiske heltetemaet, eller ”helten som tar ansvar” (Hogan 2003a, 2003b).

Christopher Vogler (Vogler 1998) viser hvordan Hollywoods filmskapere bevisst integrerer Campbells monomyte. George Lukas bygger hele sin dramaturgi i *Star Wars*-filmene på Campbells globale myte. Andre verdenssuksesser som *Titanic*, *Tilbake til fremtiden*, *E.T.*, *Danser med ulver*, *Gudfaren*, *Pulp Fiction*, *Rain man*, *Terminator* og mange, mange flere realiserer enten hele eller deler av Campbells mytiske skjema.

Går vi til norsk fortid, kan vi se at den aller første norske romanen som ble skrevet i Norge etter 1814, var en fantasy - roman. Den kom i 1819, ble skrevet av Maurits Hansen, het *Othar fra Bretagne* og har nøyaktig samme tematikk og dramaturgiske struktur som den Hollywood bruker i dag. Denne mytestrukturen er blitt en av Hollywoods magiske hemmeligheter, men det var altså også formelen for den første ”norske” romanen som igjen var inspirert av Bunyans *Pilgrims Progress*.

Den som ofrer seg

Det tredje universelle temaet er offeret. Det er i vår tid blitt mindre vanlig enn de to andre temaene, men finnes like universelt på tvers av kulturer. En variant er selvsagt den kristne grunnfortellingen. Henrik Ibsens *Terje Vigen* er et eksempel på den samme tematikken. I offerhistorien kan det selvsagt ende både godt og dårlig på en gang. Det ender dårlig på handlingsnivå, men godt på det metaforiske eller allegoriske nivået. Det var en mening med det, også for Malcolm X og Martin Luther King, biografier som flere av mine 16-årige informanter leser med lidenskap (Penne 2006). Høykulturen integrerer og problematiserer ofte denne mytiske offerhistorien i litteraturen på 1800-tallet, som Ibsens *Brand* eller *Vildanden*.

Hogan mener at den som studerer de litterære klassikerne som har overlevd i absolutt alle kulturer, vil finne tydelige spor etter disse tre temaene, og av en eller annen grunn vil nye generasjoner ha mer av det samme. Disse tekstene kunne han selvsagt ha kalt ”kanon”, men han kaller dem ”paradigm stories”. De finnes på tvers av kulturer og på tvers av sjangrer og tradisjoner. De formidler selvsagt noe om kulturer til enhver tid, men de forteller like mye om ”the human mind”, de er uttrykk for dype menneskelige behov for mening (Hogan 2003b:6): Å ha nære relasjoner, å kunne handle mot et meningsfullt mål og å kunne tro på noe som er større enn en selv.

Kulturen kan være slik at et skjema en periode dominerer og får en spesiell utforming. Et slikt eksempel er «Askepott-temaet», det vil si relasjonstemaet, som passer så godt inn i vår tids vestlige individualisme. Men tematikken finnes i alle kulturer. Disse paradigmatemaene dominerer klassikerne, og de dominerer filmene fra Hollywood som vi har vi sett eksempler på.

Paradigmatema i bollywoodfilmen

Bollywoodfilmen er like tradisjonsrik som Hollywoodfilmen, og gjennomsnittlig ser 14 millioner mennesker en bollywoodfilm på kino hver dag. Disse filmene kommuniserer også med de millioner av indere/pakistanere som har utvandret til vestlige land de siste 50 årene. Flertallet av de som ser filmene,

befinner seg altså utenfor India. De har brakt kulturelle vaner og verdier med seg hjemmefra, men tar selvsagt til seg vestlige normer. Disse kulturelle dilemmaene avspeiles også i filmene (Dudrah 2006).

I utgangspunktet er det lettere å finne ett samlende tema i en hollywoodfilm enn i en bollywoodfilm fordi hollywood tematisk er «renere» enn bollywood. Den behandler vanligvis ett hovedtema per film, mens bollywoodfilmen er dobbelt så lang og ikke sjangermessig like rendyrket. En film kan inneholde elementer av flere sjangrer. Likevel kan vi finne noen mønstre som dominerer hver film.

Ifølge sosiologen Rajinder Kumar Dudrah (Dudrah 2006) er det følgende tema som bollywoodfilmene har handlet om og fortsatt handler om:

1”Den som ofrer seg”

Det finnes mytiske/religiøse varianter, og det finnes senere nasjonalistiske (fra begynnelsen på 1920-tallet).

2”Helten som tar ansvar”

Filmene forteller om heroiserte handlinger fra Indias historie som assosieres med myter og legender (fra 1930-tallet).

3”Relasjonstemaet. Fra sorg til glede, eller omvendt”

I perioden 1947–1960 begynte disse filmene om kjærlighet og relasjoner å ta opp tvangsekteskap og kastesystemet. En underkategori var muslimske sosiale filmer. Fra 1980- og -90-tallet økte antallet masalafilmer – med særlig vekt på actionsjangeren, men med rikelig plass for kjærlighet. Det er den romantiske relasjonssjangeren som dominerer samtidsfilmene.

Vi finner, som vi ser, de samme temaene i Bollywood som i Hollywood, men ikke bare der, det er de samme grunntema vi finner i litteraturen vi husker og tar vare på i alle land. Disse tre hovedtemaene viser hvor like vi er, og hvor nær vi er hverandre. Fortellingene knytter oss sammen på tvers av opphavsland og opphavs kultur. For oss som bøkens lesere og filmenes tilskuere kan derfor ”likhet” altså være et like relevant perspektiv som ”ulikhet” (Hogan 2003b).

I bollywoodfilmene må de to unge ofte kjempe lenge for familiens velsignelse, noe som er både viktig og ”selvsagt” for alle involverte. Det måtte de også i litteraturen på 1800-tallet – da den første norske litteraturen ble til. Den litteraturen som semiotisk er satt under mistanke fordi den er så ”norsk” historikk sett, leses på nye måter av nye generasjoner og helt i samsvar med kognitiv teori. Mine informanter med bakgrunn fra populærlitteratur, leser den som den populærlitteraturen de er vant med å lese. De krever vendepunkt og melodrama, og det får de både hos Ibsen, Skram, Kielland, Bjørnson og Lie.

I denne artikkelen har jeg presentert teori om litteratur og litteraturredidaktikk som bryter hverdagsforestillinger i den flerkulturelle skolen. Vi har hatt en tendens til å vektlegge *forskjellene* mellom oss og de andre.

Samtidig vet vi at sosiokulturell bakgrunn, forforståelse i form av erfaring med bøker og litteratur, er avgjørende for hvordan skolens tekster både møtes og brukes av elevene i klasserommene uansett kulturbakgrunn (Gee 2003, Penne 2006). I et sosiokulturelt perspektiv bør litteraturundervisningen bevisstgjøre elevene om tematisk mening og likheter på tvers av kulturer og sosiokulturelle distinksjoner. Samtidig må elevene lære mer om den formen vi møter disse felles temaene i – som filmer, som populærkultur, som fortidskultur, som høykultur. Det er formen som forfører, og bevissthet om form og forføring gir både metaforståelse og ny makt.

Litteratur

- Abbott, H.P. (2002). *The Cambridge Introduction to Narrative*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Bourdieu, P. (1995). *Distinksjonen*. Oslo: Pax forlag.
- Egan, K. (1997). *The Educated Mind. How Cognitive Tools Shape our Understanding*. Chicago: The University of Chicago Press.
- Gee, J. P. (2003). *Social Linguistics and Literacies. Ideology in Discourse*. London, New York: RoutledgeFalmer.
- Gerrig, R.G. (1993). *Experiencing Narrative Worlds. On the Psychological Activities of Reading*. New Haven: Yale University Press.
- Herman, D. (2009). *Basic Elements of Narrative*. Chichester: Wiley-Blackwell.
- Dudrah, R.K. (2006). *Sociology Goes to the Movies*. New Delhi: Sage Publications.
- Campbell, J. (2002). *Helten med de tusen ansikter*. Oslo: Spartacus.
- Gibbs, R.W. (1999). *The Poetics of Mind. Figurative Thought, Language, and Understanding*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Hogan, P.C. (2003a). *Cognitive Science, Literature, and the Arts. A Guide for Humanists*. New York: Routledge.
- Hogan, P.C. (2003b). *The Mind and Its Stories. Narrative Universals and Human Emotion*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Lakoff, G. og Johnson, M. (1999). *Philosophy in the Flesh. The Embodied Mind and its Challenge to Western Thought*. New York: Basic Books.
- Oatley, K. (2002). Emotions and the Story World of Fiction. I: M.C. Green, J.J. Strange og T.C. Brock (Eds.), *Narrative Impact. Social and Cognitive Foundations*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Penne, Sylvi (2006): *Norsk på ungdomstrinnet. Å konstruere mening, selvforståelse og identitet gjennom språk og tekster*. UV-fakultetet, Universitetet i Oslo
- Penne, Sylvi (2010). *Litteratur og film i klasserommet. Didaktikk for ungdomstrinn og videregående skole*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Turner, M. (1991). *Reading Minds. The Study of English in the Age of Cognitive Science*. Princeton: Princeton University Press.
- Turner, M. (1998). *The Literary Mind. The Origins of Thought and Language*. Oxford: Oxford University Press.
- Turner, M. (Ed.) (2006). *The Artful Mind. Cognitive Science and the Riddle of Human Creativity*. Oxford: Oxford University Press.

Vogler, C. (1998): *The Writer's Journey. Mythic Structure for Storytellers and Screenwriters*. London: Pan Books.

Författar: Sylvi Penne, førsteamanuensis. Høgskolen i Oslo, Avdeling for lærerutdanning og internasjonale studier. Hovedinteresse: Klasseromsforskning. Literacy. Litteraturundervisning.