

Kritisk lesing av skjønnlitteratur i skolen

En litteraturteoretisk drøfting av hva kritisk lesing av skjønnlitteratur kan være, og om den er forenelig med estetisk lesing i skolen.

ANNE MARIE BAKKEN

VEILEDER

Sigurd Tenningen

Universitetet i Agder, 2023

Fakultet for humaniora og pedagogikk

Institutt for nordisk og mediefag

Master

Forord

Snart er fem år på lektorstudiet over, og jeg ser frem til en ny hverdag som norsklærer. Det er flere som har vært en stor hjelp og støtte på veien, og som selvfølgelig må takkes.

Først og fremst vil jeg takke min dyktige veileder Sigurd Tenningen. Jeg tør ikke tenke på hvordan oppgaven min hadde endt opp uten all den gode veiledningen jeg har fått underveis. Jeg setter stor pris på alle gode, konkrete og konstruktive tilbakemeldinger – og betryggelser.

Studiet hadde heller ikke vært det samme uten gode medstudenter og venner. Takk til Marlene og Hege for all støtte, motivasjon og klaging gjennom studiet, og for korrekturlesing. Jeg ser frem til mange didaktiske (og ikke didaktiske) samtaler fremover som lektorer i nordisk.

Takk til hele familien min, både store og små, som har heiet på meg. Og selvfølgelig, en ekstra takk til Ingebjørg (Titta), mommo og moffar. Takk til tante Magnhild, tante Mie, mamma og Rakel som korrekturleste hele eller deler av oppgaven, det var til stor hjelp.

Og til slutt, Mikal. Takk for at du hadde troen på meg da jeg søkte lektorstudiet, og da jeg valgte nordisk som mitt masterfag. Takk for utallige turer til butikken for å kjøpe sukker og koffein til masterskrivingen. Du gjør hverdagen veldig fin og veldig gøy.

Kristiansand, mai 2023

Anne Marie Bakken

Sammendrag

Kritisk lesing som ferdighet ble aktualisert gjennom fagfornyelsen, spesielt i norskfagets kjerneelement «Kritisk tilnærming til tekst» (Læreplan i norsk, 2019; Kjerneelement, 2019). Ved gjennomgang av aktuell faglitteratur viser det seg en tendens til at kritisk lesing oftere knyttes til literacy, sakprosa og digitale tekster. PISA-undersøkelsen i 2018 viste at norske elever slet med å lese tekster kritisk, mens LISA-studien fant lite undervisning i dette (Jensen et al., 2019, s. 14; Blikstad-Balas & Roe, 2020, s. 202). Etersom kritisk lesing oftere knyttes til literacy og sakprosa, opplever jeg en mangel på faglitteratur som forsøker å konkretisere hva kritisk lesing kan være, innenfor en litteraturredidaktisk horisont – tilknyttet skjønnlitteraturen. Skjønnlitteraturens egenart kjennetegnes av det estetiske, og i forlengelse av dette har jeg formulert følgende problemstilling: *Hva er kritisk lesing, og hvordan kan man lese skjønnlitteratur kritisk og samtidig ivareta det estetiske i skolen?* Jeg diskuterer denne problemstillingen gjennom tre teoretiske drøftinger av Rita Felskis postkritikk, Martha C. Nussbaums begrep om den narrative forestillingsevne, og Louise M. Rosenblatts transaksjonsteori. Deretter forsøker jeg å drøfte og skrive disse sammen til en mulig fjerde posisjon – en ideallemåte og balansegang mellom kritisk og estetisk lesing av skjønnlitteratur.

Gjennom oppgavens avsluttende og drøftende del, kommer jeg frem til at en litteraturteoretisk forståelse av kritisk lesing av skjønnlitteratur, kan kjennetegnes av et mistenksomt tankesett og holdninger i tråd med mistankens hermeneutikk. Denne tenderer imidlertid til å automatiseres og dominere lesinger, og bevisstheten til den skjønnsomme leser og selektive oppmerksomhet er fruktbare å anvende slik at leseren er reflektert og nyansert (Nussbaum, 2016, s. 189-193, Rosenblatt, 1978/1994, s. 43). Når det kommer til å forene lese måtene vektlegger jeg Rosenblatts transaksjonsteori, som beskriver hvordan man kan leve seg inn i tekster. Denne teorien trekker også frem leserens forståelseshorisont og fortolkningskontekst som viktige for hvordan leseren forstår tekstens meningsinnhold. Dersom leseren i tillegg utvikler en kritisk bevissthet og tankesett vil dette trekke lesingen i retning av en kritisk lesing. Leseren kan øke graden av kritisk bevissthet, og slik styrke den kritiske posisjonen i leseprosessen, og samtidig ivareta innlevelsen gjennom den estetiske transaksjonen og selektive oppmerksomhet. Avslutningsvis peker jeg kort på muligheter for videreutvikling av oppgaven, og aktualitet slik den står nå.

Abstract

Critical reading as a skill was highlighted in the renewal of the Norwegian curriculum, especially in regard to new core element «Critical approach to text» (Læreplan i norsk, 2019; Kjerneelement, 2019). By reviewing relevant literature, there is a tendency where critical reading is tied to literacy-theory, non-fiction and digital texts. Both the PISA-study and LISA-study has documented that there is little teaching of this skill, and therefore, students also struggle with it (Jensen et al., 2019, s. 14; Blikstad-Balas & Roe, 2020, s. 202). Based on this, there is in my opinion a lack of theoretical approaches that attempts to specify what critical reading of fictional literature can be in a didactic setting. The uniqueness of the fictional literature is the aesthetic aspect. I have therefore chosen a literary theoretical approach to the following thesis: *What is critical reading, and how can one read fictional literature critically and at the same time include the aesthetic stance in schools?* I discuss this through the theoretical reflections of Rita Felski and her postcritique, Martha C. Nussbaum and her concept of the narrative imagination and Louise M. Rosenblatt's transactional theory. In the thesis' «Part 2», I discuss these individually, before I synthesize them into a possible fourth theoretical position in «Part 3» – a balance between critical and aesthetic reading of literature.

Through the concluding part of the thesis, I arrive at the understanding that a literary theoretical understanding of critical reading of fiction can be characterized by a suspicious mindset and attitudes, in line with the hermeneutics of suspicion. However, readings in line with the hermeneutics of suspicion tends to be limitless. The consciousness of what Nussbaum sees as the «judicious» reader and Rosenblatt's selective attention are fruitful to use so that the act of reading is nuanced (Nussbaum, 2016, s. 189-193; Rosenblatt, 1978/1994, s. 43). In regard to uniting the reading methods, I emphasize Rosenblatt's transactional theory, which describes how to immerse oneself in texts. This also highlights the reader's horizon of understanding and interpretation context as important for how the reader understands the meaning of the text. If the reader possesses a critical consciousness, attitudes, and mindset, this will pull the aesthetic reading in critical direction. The reader can increase the degree of critical awareness and thus strengthen the critical position in the reading process while preserving the involvement through the aesthetic transaction. Finally, I briefly point to opportunities for further research, and relevance of the thesis as it stands now.

Innholdsfortegnelse

Del 1.....	1
1 Innledning	1
1.1 Bakgrunn for prosjektet og norskdidaktisk relevans	1
1.2 Problemstilling og forskningsspørsmål	4
1.3 Lovverket og læreplanverket tilknyttet kritisk lesing	7
1.4 Nyere forskning på kritisk lesing og kritisk literacy	10
1.5 Skjønnlitteratur i skolen	13
1.6 Oppgavens struktur	15
2 Metode og fremgangsmåte	18
Del 2.....	20
Teoretisk drøfting	20
3 Rita Felski	21
3.1 Kritikk	22
3.2 Kritikk hos Felski	25
3.3 Postkritikk: kritikk av kritikken og mistankens hermeneutikk	27
3.4 To kritiske lese måter	30
3.5 Postkritisk lesing	33
3.6 Oppsummering	37
4 Martha C. Nussbaum	40
4.1 Litteratursyn og følelser	41
4.2 Den narrative forestillingsevne	42
4.3 Den skjønnsomme leser	47
4.4 Den sokratiske leser	50
4.5 Oppsummering	53
5 Louise M. Rosenblatt	56
5.1 Litteraturredidaktikk og tangering med Nussbaum	57
5.2 Litteraturteoretisk posisjonering og litteratursyn	60
5.3 Estetisk og efferent lesing	62
5.4 Et estetisk til efferent kontinuum	65
5.5 Transaksjonsteorien	66
5.6 Den affektive feilslutning	68
5.7 Oppsummering	72
Del 3.....	74
6 Forsøk på en fjerde posisjon	74
7 Sammenfatning og avsluttende refleksjoner	84
Litteraturliste:	88

Del 1.

1 Innledning

1.1 Bakgrunn for prosjektet og norskdidaktisk relevans

Jeg ønsker i denne oppgaven å diskutere hva en teoretisk forståelse av kritisk lesing av skjønnlitteratur kan være, og om den er forenelig med estetisk lesing. «Kritisk teori og kritiske lesemåter av skjønnlitteratur er et heller forsømt felt i norskdidaktisk faglitteratur» skriver litteraturvitere og didaktikere Tatjana K. Samoilow og Per Esben Myren-Svelstad i sin bok *Kritisk teori i litteraturundervisningen* (Samoilow & Myren-Svelstad, 2020, s. 13)¹. Videre presiserer de at «[e]nhver som har blitt oppslukt av en roman, har erfart at man aksepterer blindt det fortelleren presenterer» (s. 17). De to sitatene oppsummerer mye av grunnlaget for min motivasjon og årsaken til at jeg ønsker å skrive min masteroppgave om nettopp kritisk lesing av skjønnlitteratur, i et didaktisk perspektiv. Jeg er, i likhet med Samoilow og Myren-Svelstad, av den oppfatning at skjønnlitteratur har stor makt og påvirkningskraft. Kritisk lesing av skjønnlitteratur er derfor viktig, og underkommunisert. Videre setter jeg det estetiske og subjektive aspektet ved leseprosessen og opplevelsen høyt, og ønsker derfor å diskutere hvorvidt det er mulig å gjennomføre en kritisk lesing av skjønnlitteratur, samtidig som man ivaretar innlevelsen. Kritisk lesing som en kompetanse og ferdighet er i stor grad aktualisert og fremmet i Læreplanverket for kunnskapsløftet 2020 (LK20) (Læreplan i norsk, 2019)². Med et økt fokus på kritisk tenking og lesing i læreplanverket, følger også et behov for klarhet rundt hva dette er, og hvordan dette kan gjennomføres i skolen – spesielt i tilknytning til skjønnlitteratur. Det er altså et behov for mer didaktisk faglitteratur om kritisk lesing av skjønnlitteratur, slik forfatterne også skriver (Samoilow & Myren-Svelstad, 2020, s. 13).

Denne oppgaven vil primært være en teoretisk oppgave. Hensikten er å diskutere hva en litteraturteoretisk forståelse av kritisk lesing av skjønnlitteratur kan være. Det didaktiske vil være aktuelt og tidvis tematiseres, men oppgaven vil i hovedsak ha en litteraturteoretisk

¹ Ved henvisning til samme bok eller artikkel flere ganger etter hverandre, vil jeg avvike fra standarden for kildehenvisning i denne oppgaven, som er APA 7th. Standarden krever hele den løpende referansen ved hver henvisning, men jeg vil kun vise til sidetall om den er samme som den forrige. Ved ny kilde, eller det denne kan være utydelig, vil jeg føre hele referansen på nytt. Dette er gjort for å skape mer flyt og en ryddig tekst.

² Jeg avviker også her APA 7th, ettersom det ved henvisning etter denne ikke kom tydelig frem hvilken av kildene i litteraturlisten den løpende referansen svarer til. Jeg har derfor endret fra (Kunnskapsdepartementet, 2019), til (Læreplan i norsk, 2019), slik at dette skal være oversiktlig og tydelig. Denne endringen blir gjort konsekvent på alle referanser til Kunnskapsdepartementet, og er også endret i litteraturlisten.

tilnærming til problemstillingen og tematikken. Samoilow og Myren-Svelstad skriver altså at kritisk lesing av skjønnlitteratur er «et heller forsømt felt» i den norskdidaktiske faglitteraturen (s. 13). Kritisk lesing er en kompleks kompetanse, og som ferdighet kan den være vanskelig å sette ord på. Dette er trolig noe av årsaken til at kritiske lesemåter er forsømt i den norskdidaktiske faglitteraturen, i den forstand at det ikke foreligger en tydelig forestilling av hva kritisk lesing er, kan være, eller hvordan den kan gjennomføres i praksis. Dette er heller ikke tematisert i stor nok grad, og forfatterne etterlyser en norskfaglig og didaktisk diskusjon rundt dette. Sitatet deres tematiserer også kritisk lesing av *skjønnlitteratur*. Om det foreligger en faglig diskusjon rundt kritisk lesing, er dette ofte i forbindelse med sakprosa, avsenders troverdighet og kildekritikk. Forfatterne presiserer også dette, og viser til både Marte Blikstad-Balas, og Aslaug Veum og Karianne Skovholt som eksempler på didaktikere som har tatt til orde for kritisk lesing (Blikstad-Balas, 2016; Veum & Skovholt, 2020). Eksemplene de viser til er imidlertid om literacy og kritisk literacy, og posisjonerer seg i en tradisjon som i større grad forholder seg til sakprosa. Slik fremstår det som at Samoilow og Myren-Svelstad opererer med en forståelse av kritisk lesing og kritisk literacy slik at de i stor grad overlapper. Dette eksemplifiserer at det ikke foreligger en enhetlig forståelse av hva kritisk lesing er med bred konsensus i fagfeltet – ettersom ulike teoretikere har ulike forståelser av begrepet, og dets grenser til kritisk literacy.

Den litteraturteoretiske posisjonen skiller seg fra literacy-posisjonen, og skjønnlitteraturen har ikke samme posisjon i literacy-teori som den har i litteraturvitenskapen. Literacy er et begrep som brukes i mange norskdidaktiske fagbøker og artikler, og fremstår som et komplekst begrep og en bred kompetanse. Ingrid E. Ertzeid og Anne Løvland presiserer at «literacy – har blitt brukt på mange måter til ulike tider og i ulike fagtradisjoner» (Ertzeid & Løvland, 2023, s. 13). Blikstad-Balas skriver at begrepet handler om å «skape mening ved hjelp av ulike tegn i egne og andres tekster», og omtaler den blant annet som en «tilgangskompetanse» (Blikstad-Balas, 2016, s. 15, 20). I slike tilfeller omtales kritisk lesing og literacy ofte sammen, og jeg vil derfor presisere at dette er to ulike tradisjoner – og denne oppgaven posisjonerer seg i det litteraturteoretiske feltet. Ettersom denne oppgaven er en litteraturteoretisk diskusjon av hva kritisk lesing av skjønnlitteratur kan være, er det i forlengelse av dette naturlig at skjønnlitteraturen har forrang. Selv om literacy og kritisk lesing kan ha flere overlappende kjennetegn, er de altså ulike teoretiske posisjoner. Når det kommer til kritisk lesing av skjønnlitteratur er dette tradisjonell praksis i litteraturvitenskapen, men ikke i didaktisk sammenheng. Samoilow og Myren-Svelstad viser riktignok til en utvikling i det

norskdidaktiske fagfeltet, der det «har kommet en del bøker som analyserer barne- og ungdomslitteratur med utgangspunkt i kritisk teori» (Samoilow & Myren-Svelstad, 2020, s. 13)³. De trekker frem didaktikere som gjør nettopp dette, men disse eksemplene har ofte den kritiske teorien som det sekundære, som et supplement til det primære. Det vises altså ikke til *tydelige* eksempler på kritisk lesing av skjønnlitteratur ved bruk av kritisk teori. Kritisk lesing av skjønnlitteratur er altså underkommunisert i både norskdidaktisk faglitteratur og undervisningspraksis, og det blir ofte blandet med og tatt for å være literacy (Blikstad-Balas & Roe, 2020, s. 202). Med dette opplever jeg det som en mangel på en litteraturteoretisk tilnærming til, og et forsøk på en konkretisering av hva kritisk lesing av skjønnlitteratur kan være. Som nevnt ønsker jeg i forlengelse av dette også å diskutere hvorvidt kritisk lesing av skjønnlitteratur kan forenes med estetisk lesing, og dette skriver også Samoilow og Myren-Svelstad om i *Kritisk teori i litteraturundervisningen*.

Samoilow og Myren-Svelstad skriver at vi må «ta litteraturen på alvor som estetisk objekt» (Samoilow & Myren-Svelstad, 2020, s. 16). Et estetisk fokus er altså en viktig del av en god kritisk lesing, og de peker på at det praktiseres for lite estetisk lesing i norsk skole i dag, men diskuterer videre det de omtaler som å «analysere den estetiske formen» (s. 16). Det presiseres altså at estetisk lesing er relevant, og til dels hvordan en formmessig analyse kan bidra til en kritisk lesing, i delkapitlet som heter «Å lese estetisk og kritisk» (s. 16). En estetisk lesing, som delkapitlets tittel viser til, er leseposisjonen jeg beskriver og trekker frem gjentatte ganger i denne oppgaven, som stammer fra Rosenblatt. Estetisk lesing er altså ikke synonymt med en formmessig analyse med vekt på estetikk. Samoilow og Myren-Svelstad skal applauderes for at de trekker den estetiske posisjonen inn i sin diskusjon av kritiske lese måter, men går ikke langt nok i å diskutere hvordan dette kan gjøres, men knytter heller den estetiske posisjonen til en formmessig analyse. De avslutter innledningen i boken med å skrive at «[å] trene elevens og studenters evne til kritisk lesing innebærer altså å ivareta både estetisk følsomme lese måter og litteraturens flertydighet» (s. 17). Det er viktig å lese skjønnlitteratur kritisk, og det krever at man tar høyde for den skjønnlitterære og estetiske formen, og tekstmangfoldet. Jeg er altså ikke alene om å påstå at kritisk og estetisk lesing er forenelig, disse litteraturredaktikerne har også påstått dette. I forlengelse av dette vil jeg også

³ Det refereres her blant annet til professor i litteraturvitenskap Svein Slettan sin bok *Fantastisk litteratur for barn og unge*, som har kapitler om økofantasy, økobevissthet og flerkulturell litteratur (Slettan, 2019). Hovedfokuset i disse kapitlene er imidlertid det fantastiske, og ikke det økokritiske eller flerkulturelle (som kan minne om den postkoloniale kritiske teorien), og dette fremstår derfor som et nokså vagt og utydelig eksempel på at det blir mer didaktisk litteratur om kritisk lesing av skjønnlitteratur.

peke på en observasjon jeg har gjort gjennom å lese deres bok. Denne er at de ikke legger frem noen motforestillinger mot det kritiske. De legger frem flere solide argumenter om hvorfor kritisk lesing og kritisk teori er viktig og underkommunisert, og nyanserer dette blant annet ved å trekke inn estetisk lesing. De er imidlertid ikke nyanserte nok i sin presentasjon av kritisk lesing. Denne fallgraven er jeg derfor bevisst på, og ettersom jeg ønsker å diskutere kritisk lesing på et nyansert vis, vil jeg også diskutere baksidene ved denne lesemåten i kapitlet «Rita Felski».

Skjønnlitteratur er et estetisk uttrykk, og lesing av det i skolen forbindes ofte med koselesing (Kjelen, 2018, s. 19). Å skulle lese et estetisk uttrykk kritisk, kan derfor fremstå både som en selvmotsigelse, og som en utopi, ettersom det å lese og oppleve et estetisk uttrykk er subjektivt og bygger på innlevelse. Den er knyttet til det enkelte individets opplevelse av uttrykket, basert på egne interesser, erfaringer og forutsetninger – i tråd med leseresponsteori (Claudi, 2013, s. 111). Leseresponsteori er en paraplybetegnelse på lesemåter som setter leserens opplevelse av teksten i sentrum, oftere på bekostning av teksten selv (s.119). Flere av de teoretiske posisjonene som diskuteres i denne oppgaven plasserer seg innen denne tradisjonen. Kritikken kan fremstå som fremmed i forhold til dette. Den søker å avdekke og problematisere det som finnes i teksten, og kan utarte til en mistenksom holdning. Slik kan det fremstå som at en estetisk holdning til litteratur er positiv, mens den kritiske er negativ. Problemet ut fra tankene over vil da bli, vil ikke en kritisk lesing av et skjønnlitterært verk negere hele det estetiske ved det? På grunnlag av dette er det kanskje ikke underlig at kritisk lesing av skjønnlitteratur er underkommunisert i både norskdidaktisk faglitteratur, og i skolen – ettersom de to er tett knyttet sammen. Målet er at denne oppgaven til dels vil bidra til å diskutere utfordringen Samoilow og Myren-Svelstad peker på, men den vil trolig ikke vektlegge det didaktiske i den grad de etterlyser. Denne vurderingen er gjort grunnet oppgavens omfang, og ut fra et ønske om å kunne fordype meg i hva kritisk lesing er, og det skjønnlitterære, ettersom det er grunnleggende for å senere kunne ha gode didaktiske diskusjoner og videre skape solide undervisningsopplegg.

1.2 Problemstilling og forskningsspørsmål

Kritisk lesing er en ferdighet som det i dag er for lite norskdidaktisk faglitteratur om, og om det er tematisert er det oftest i forbindelse med sakprosa (ref. Blikstad-Balas, 2016; Veum & Skovholt, 2020). Litteraturredaktikere har presisert at skjønnlitteraturen har stor

påvirkningskraft, og det er derfor viktig at elever i dagens skole lærer seg å lese også disse tekstene kritisk (Samoilow og Myren-Svelstad, 2020, s. 13). For å kunne lese skjønnlitteratur kritisk må leseren ha en god forståelse for hva kritisk lesing er. Derfor har jeg valgt å prioritere en grundig diskusjon av hva kritisk lesing *kan være*, i tilknytning til skjønnlitteratur, fremfor å eventuelt skissere et didaktisk undervisningsopplegg om kritisk lesing av skjønnlitteratur. Jeg har valgt å gå til kjernen av tematikken, og diskutere denne litteraturteoretisk, ettersom et mulig didaktisk opplegg uten en solid forståelse for begrepet som ligger til grunn hadde blitt ufullstendig. Derfor opererer jeg med en forståelse av begrepet kritisk lesing som ikke samsvarer med kritisk literacy, og jeg har valgt å diskutere begrepet ut fra ulike teoretiske posisjoner som springer ut fra mer tradisjonelle litteraturvitenskaplige posisjoner. Videre ønsker jeg som norsklærer å gi mine fremtidige elever opplæring i kritisk lesing av skjønnlitteratur, men jeg ønsker samtidig å ivareta deres innlevelse og engasjement – altså det estetiske. Derfor vil oppgaven i stor grad diskutere hva kritisk lesing av skjønnlitteratur kan være, men også om den er forenelig med det estetiske. De teoretiske posisjonene jeg diskuterer er valgt ut med hensyn til deres relevans i forhold til kritisk og estetisk lesing, samt deres mulige didaktiske relevans.

På grunnlag av dette har jeg formulert følgende problemstilling:

Hva er kritisk lesing, og hvordan kan man lese skjønnlitteratur kritisk og samtidig ivareta det estetiske i skolen?

Jeg vil diskutere denne problemstillingen i lys av Rita Felski, Martha C. Nussbaum og Louise M. Rosenblatts begrepsapparat. Ettersom denne oppgaven er en teoretisk diskusjon, vil store deler av oppgaven være en presentasjon og diskusjon av de utvalgte teoretiske posisjonene og begrepene. Disse posisjonene utgjør kun et lite utvalg av teoretikerens forfatterskap, og jeg vil derfor ikke kunne fastslå en definisjon og konkludere med en forståelse av kritisk lesing av skjønnlitteratur som den mest hensiktsmessige. Dette er blant annet ettersom min forståelse av de nevnte teoretikernes begrepsapparat kan bli ufullstendig på grunn av et begrenset tekstutvalg. Jeg vil i lys av dette heller ikke kunne finne en balanse mellom kritisk og estetisk lesing av skjønnlitteratur som noe den aktuelle teoretikeren vil kunne stå inne for. Derfor vil jeg diskutere en *mulig* balanse mellom kritisk og estetisk lesing. Med dette til grunn har jeg avledet tre forskningsspørsmål, som jeg vil peke på både kontinuerlig gjennom oppgavens teorikapittel og gjennom en avsluttende diskusjon i «Del 3».

Mine forskningsspørsmål er følgende:

1. *Hva er kritisk lesing av skjønnlitteratur?*
2. *Hvorfor er kritisk lesing av skjønnlitteratur viktig i skolen?*
3. *Hvordan kan man lese skjønnlitteratur kritisk uten å forkaste innlevelse og engasjement (estetisk lesing)?*

Hoveddelen av oppgaven vil altså vektlegge det kritiske, men hele tiden ha det estetiske i horisonten. Det er de tre teoretiske posisjonene til Felski, Nussbaum og Rosenblatt som danner utgangspunktet for betingelsene jeg legger til grunn for min forståelse av kritisk lesing av skjønnlitteratur, med intensjon om å også ivareta det estetiske. Disse teoretikerne representerer ulike posisjoner, og deres mest sentrale bidrag i denne oppgaven er deres ulike perspektiver på kritiske lese måter og estetisk lesing. Rita Felski diskuterer baksidene ved kritikkens dominans i litteraturvitenskapen, og ønsker å fornye de kritiske lese måtene med et økt fokus på affekt (Felski, 2015, s. 66). Videre diskuterer Martha C. Nussbaum skjønnlitteraturens potensial som danningsarena, ved at leseren får utviklet sine følelser gjennom lesing, innlevelse og engasjement (Nussbaum, 2016, s. 29-33). Hun diskuterer også dette i tilknytning til kritisk lesing, gjennom leseposisjonen jeg omtaler som den sokratiske leser (s. 44). Louise M. Rosenblatt lanserer begrepet estetisk lesing, som er en leseposisjon som favoriserer skjønnlitteraturen, og som på sikt skal øke lesegledden. For å beskrive hva som skjer under leseprosessen, tar hun i bruk begrepet transaksjon og beskriver relasjonen mellom tekst og leser, der de begge er sentrale aktører (Rosenblatt, 1978/1994, s. 24-29).

Disse teoretikernes refleksjoner er valgt med hensyn til både skjønnlitteraturen, det kritiske og det estetiske, men også ut fra om de legger frem noen motforestillinger mot det kritiske. Jeg ønsker naturligvis å fremme kritisk lesing, men på et nyansert vis. Det er i hovedsak Felski som representerer motforestillingene i denne oppgaven. De teoretiske posisjonene til Felski, Nussbaum og Rosenblatt og medfølgende begreper tematiserer både kritisk og estetisk lesing, og favoriserer skjønnlitteraturen som en hensiktsmessig arena for utøving av disse lese måtene. Jeg har derfor vurdert disse som fruktbare teoretiske posisjoner i den følgende diskusjonen av kritisk lesing av skjønnlitteratur, med intensjon om å også ivareta estetisk lesing.

1.3 Lovverket og læreplanverket tilknyttet kritisk lesing

Jeg er av den oppfatning at kritisk lesing og kritisk tenking har en tett relasjon til hverandre, og er dynamiske i den grad at den ene forutsettes av den andre. Kritisk lesing kan ikke forekomme uten en evne til kritisk tenking, og motsatt. I opplæringslovens formålsparagraf står det at «[e]levane og lærlingane skal lære å tenkje kritisk» og elevene skal også møte «utfordringar som fremjar danning og lærelyst» (Opplæringslova, 2008, §1-1). Videre legitimeres kritisk tenking i skolen i opplæringsens verdigrunnlag under «Kritisk tenkning og etisk bevissthet», der det også står at «[h]vis ny innsikt skal vokse fram, må etablerte ideer granskes og kritiseres». Litteraturundervisning med et fokus på kritisk lesing er altså én mulig operasjonalisering av opplæringsens hensikt. Videre formuleres det at kritisk refleksjon og bevissthet «forutsetter kunnskap, men gir samtidig rom for usikkerhet og uforutsigbarhet. Opplæringen må derfor søke en balanse» (Overordnet del, 2017). Det er nettopp denne balansen jeg vil diskutere i denne oppgaven.

Med dette utdraget av lovverk tilknyttet opplæringen, er det ingen tvil om at kritisk lesing er viktig i skolen. Ved videre undersøkelse av kritisk lesing, spesielt av skjønnlitteratur i læreplanen for norskfaget, blir dette noe mer uklart. Under beskrivelsen av den grunnleggende ferdigheten «Å kunne lese» presiseres viktigheten av å lese skjønnlitteratur, i likhet med sakprosa, og videre «å kunne vurdere tekster kritisk» (Grunnleggende ferdigheter, 2019). Det forekommer ikke en presisering av at kritisk lesing primært er knyttet til sakprosa, men det antydes heller at tekster rommer *både* skjønnlitteratur og sakprosa, og at elevene skal kunne vurdere og lese disse kritisk. Når det kommer til beskrivelsen av de tverrfaglige temaene i norskfaget, er kritisk lesing tydelig fremmet i to av de tre. Spesielt «Demokrati og medborgerskap» vektlegger dette, og det står følgende i læreplanen:

Gjennom kritisk arbeid med tekster og ytringer øver elevene opp evnen til *kritisk tenkning* og lærer seg å håndtere meningsbrytninger gjennom refleksjon, dialog og diskusjon. *Lesing av skjønnlitteratur og sakprosa* gir elevene innblikk i andre menneskers livssituasjon og utfordringer. Dette kan bidra til at de utvikler forståelse, toleranse og respekt for andre menneskers synspunkter og perspektiver, og det kan legge grunnlag for konstruktiv samhandling. (Tverrfaglige temaer, 2019, min kursivering)

I beskrivelsen av hvordan det er intendert at dette tverrfaglige temaet skal inkluderes i norskundervisningen, nevnes lesing av skjønnlitteratur eksplisitt. Forståelsen av kritisk lesing og skjønnlitteraturens sentrale rolle når det kommer til å utvikle følelser og holdninger som ivaretar demokratiet og medborgerskap, samsvarer i stor grad med Martha Nussbaums tilnærming til temaet, som jeg vil diskutere i kapitlet om henne. Kritisk lesing nevnes også i

det tverrfaglige temaet «Bærekraftig utvikling», der det står at elevene skal bevisstgjøres teksters fremstilling av natur «[g]jennom å møte fagets tekstmangfold [og] lese kritisk» (Tverrfaglige temaer, 2019). Både formuleringen «tekstmangfold» og å «lese kritisk» impliserer altså at også skjønnlitteratur skal leses kritisk, særlig med tanke på tema knyttet til bærekraft. I forlengelse av dette kan man så spørre seg, er det overhodet mulig å lese skjønnlitteratur kritisk uten innlevelse? Er ikke den skjønnlitterære formen tett knyttet til innlevelse, og en lesing av den uavhengig av leseposisjon vil inkludere noen grad av innlevelse? Det tverrfaglige temaet «Bærekraftig utvikling» åpner opp for at norskfaget kan forene både kritikk og innlevelse.

Denne gjennomgangen av kritisk tenking og kritisk lesing av skjønnlitteratur i LK20 har flere funksjoner. For det første er hensikten å legitimere denne masteroppgavens relevans i dagens læreplanverk, og slik styrke dens aktualitet. Hensikten er videre også å undersøke hva som faktisk fremmes i de konkrete formuleringene i LK20 spesifikt for norskfaget (Læreplan i norsk, 2019). Disse danner grunnlaget for eventuell undervisning i kritisk lesing av skjønnlitteratur i skolen i dag, og tydeliggjør hva som er aktuelt i skolesammenheng og ikke. Det er altså essensielt å ha oversikt over og en forståelse av dette, ettersom denne oppgavens hensikt er å utlede en forståelse av hva kritisk lesing av skjønnlitteratur kan være, og om det er forenelig med estetisk lesing. Flere av formuleringene i læreplanen kan også oppleves som noe vage og mulig uklare, og jeg vurderer det derfor som viktig å stoppe opp og dvele ved disse, for så å forsøke å utlede en klar forståelse av hva som forventes av meg som lektor ved undervisning i skolen. Det langsiktige målet med både dette delkapitlet og oppgaven som helhet er at den skal bidra til en profesjonsutøvelse der jeg kan gi mine fremtidige elever solid undervisning i kritisk og estetisk lesing av skjønnlitteratur.

Noe som er nytt ved LK20 er innføringen av kjerneelementer. I norskfaget finnes det seks, og ett av dem er «Kritisk tilnærming til tekst». En naturlig antagelse er at dette kjerneelementet presiserer viktigheten av å tilnærme seg tekster kritisk, og at ulike typer teksters relevans vektlegges, i forlengelse av det som legges frem under grunnleggende ferdigheter. I kjerneelementet står det at «[e]lvene skal kunne reflektere kritisk over hva slags påvirkningskraft og troverdighet tekster har» (Kjerneelementer, 2019). Påvirkningskraft er tett knyttet til hvorfor blant annet Samoilow og Myren-Svelstad mener vi burde drive opplæring i kritisk lesing, og vi kan her se en kobling til kritisk lesing av skjønnlitteratur (Samoilow & Myren-Svelstad, 2020, s. 17). På den andre siden kan «påvirkningskraft og troverdighet»

syntes å gå i retning av en mer retorisk tilnærming til tekst, fremfor en estetisk og skjønnlitterær tilnærming. En retorisk tilnærming vektlegger påvirkning, avsender og troverdighet. Språkbruken i beskrivelsen av kjerneelementet kan derfor virke og peke i retning av dette. Læreplanverket for kunnskapsløftet 2006 (LK06), som er fornyet i LK20 er omtalt som en literacy-reform, og literacy-tradisjonen blir oftere knyttet til sakprosa (Læreplan i norsk, 2006; Kjelen, 2018, s. 17; ref. Blikstad-Balas, 2016; Veum & Skovholt, 2020)⁴. En literacy og sakprosa-dominert posisjon vil trolig i større grad oppfatte dette som en lineær relasjon. Denne kan beskrives som at det er en avsender med et budskap som skal påvirke leseren, og det er derfor et behov for å tilnærme seg avsender, «påvirkningskraft og troverdighet» kritisk (Kjerneelementer, 2019). Skjønnlitteraturen er sammenlignet med sakprosa en mer åpen tekstform, som på den ene siden kan påvirke leseren, men som også gir rom for innlevelse. Det er i mindre grad en lineær relasjon mellom tekst og leser, og i større grad et *samspill* mellom tekst og leser. Derfor opplever jeg at kjerneelementets fokus på påvirkningskraft peker i retning av retorikken og sakprosa, fremfor skjønnlitteratur.

Når det kommer til undersøkelser av kritisk lesing av skjønnlitteratur sin posisjon i kompetansemålene, avgrensers jeg til kun å se på kompetansemålene for studiespesialiserende retning, tredje året på videregående skole, videre henvist til som VG3⁵. I kompetansemålene etter VG3 nevnes ordet kritisk kun en gang, og det i forbindelse med målet å «vurdere kilder kritisk» (Kompetansemål og vurdering, 2019). I fokusområdene for norskfaget VG3 nevnes altså kritisk lesing, eller kritisk holdning i det hele tatt kun i tilknytning til kildekritikk og avsenders troverdighet. Det er altså en tydelig forskjell i de ulike delene av læreplanverkets rom for kritisk lesing av skjønnlitteratur. Mens overordnet del åpner opp for og etterlyser kritisk lesing av skjønnlitteratur, er kompetansemålene for VG3 eksplisitt rettet mot sakprosaetekster (Overordnet del, 2017; Kompetansemål og vurdering, 2019). Denne ulikheten i tydelighet rundt vektlegging av skjønnlitteratur og sakprosa kan gjøre læreres profesjonsutøvelse noe vanskeligere, og mer variert. I læreres komplekse og hektiske arbeidshverdag er det i stor grad kompetansemålene som danner grunnlaget for undervisningen, ettersom de er mer konkrete enn overordnet del. I tillegg åpner læreplanen i større grad enn før opp for at lærere kan utøve sitt profesjonelle skjønn, og forme og prioritere

⁴ Disse eksemplene viser ikke til fagbøker som utelukkende knytter literacy til sakprosa, men som i større grad knytter det til sakprosa enn til skjønnlitteratur.

⁵ Jeg avgrensers til nettopp dette skoletrinnet grunnet et behov for å avgrense, og av egen interesse i å undersøke forventningene til avgangselevenenes ferdigheter innen kritisk lesing.

undervisningen i den retningen han ønsker (Kjelen, 2018, s. 17). Dette, sett i lys av at læreplanen nå tar i bruk tekstbegrepet fremfor skjønnlitteratur og sakprosa, kan på den ene siden gi lærere og elever økt frihet til å skape mer tilpasset og meningsfull undervisning, men det kan også føre til en mangelfull undervisning der undervisning i den ene tekstformen går på bekostning av den andre. En manglende tilstedeværelse av kritisk lesing av skjønnlitteratur i kompetansemålene og kjerneelementet kan føre til at nettopp dette blir nedprioritert i skolen, slik det også ble observert under LISA-studien (Blikstad-Balas & Roe, 2020, s. 202). Om elever skal få god undervisning i dette forutsetter det lærere med en solid kunnskap om emnet, noe forutsetningene ikke ligger til rette for. Ut fra dette kan denne masteroppgavens problemstilling og forskningsspørsmål sies å være svært aktuell – både med tanke på læreplanverkets tydelige fokus på kritisk lesing av skjønnlitteratur, i tillegg til at den kan bidra til å minske mangelen på norskdidaktisk faglitteratur om dette.

1.4 Nyere forskning på kritisk lesing og kritisk literacy

LK06 er omtalt som en literacy-reform, som svekket skjønnlitteraturens privilegerte posisjon fra Læreplanverket for den 10-årige grunnskolen av 1997 (L97) (Kjelen, 2018, s. 17-19). Samtidig med dette har større deler av faglitteraturen som har blitt publisert om kritisk lesing, handlet om kritisk lesing av sakprosa. Om dette er tilfeldig eller ikke kan jeg ikke uttale meg om, men læreplanens skifte fra å fremme skjønnlitteratur til «tekst» og sakprosa er verdt å poengtere.

I den norskdidaktiske faglitteraturen har det kommet flere «literacy-bøker», også om kritisk literacy. To eksempler på dette er Marte Blikstad-Balas sin bok *Literacy i skolen*, og Aslaug Veum og Karianne Skovholt sin bok *Kritisk literacy i klasserommet* (Blikstad-Balas, 2016; Veum & Skovholt, 2020). Kritisk literacy og kritisk lesing har flere overlappende kjennetegn, og det kan virke vanskelig å skille de to. Veum og Skovholt skriver at kritisk literacy «heng eksplisitt saman med det å kunne *lese* kritisk, men også å skape endring gjennom språklig handling» (Veum & Skovholt, 2020, s. 14, forfatternes kursivering). Kritisk lesing er altså knyttet til og henger sammen med kritisk literacy, men det som er spesifikt for literacy-posisjonen er at den kan føre til endring gjennom språket og litteraturen. Videre beskrives den kritiske lesingen som en leseposisjon som skal «avdekkje, identifisere og utfordre [...] førestillingane (haldningar og verdiar)», og problematisere maktrelasjoner i tekster (s. 14). Kritisk lesing beskrives altså slik at den ikke trenger å knyttes til literacy, men kritisk literacy

knyttet til kritisk lesing. Beskrivelsen av kritisk lesing peker også i retning av at den kan skape endring gjennom språket og teksten, som er nettopp det Veum og Skovholt trekker frem som spesifikt for kritisk literacy. De beskriver altså to leseposisjoner som de først skiller mellom, men som ved videre diskusjon virker å være nokså like. Hva som er skillet mellom de to kommer altså ikke tydelig frem i denne teksten. Dette skillet som videre ender i gråsoner, er et eksempel på utydeligheten og ambivalensen knyttet til begrepet kritisk lesing, og på at den ofte knyttes til kritisk literacy. I lys av LK20 er det spesielt utfordrende for profesjonsutøvere å ivareta læreplanens krav til undervisning i kritisk lesing, når det ikke foreligger en tydelig og enhetlig forestilling om hva det er, selv ikke i fagbøker som fordyper seg i nettopp dette og kritisk literacy.

Det finnes også en del nyere norskdidaktisk faglitteratur som tematiserer kritisk lesing. Gunhild Kvåle har i boken *Ungdomslitteratur: Ei innføring* skrevet kapittelet «Digitale ungdomstekstar», og fremmer viktigheten av et kritisk perspektiv i møte med ungdomslitteratur. Hun knytter dette videre til makt og ideologi (Kvåle, 2020, s. 217). Flere av tekstformene hun nevner som viktige å tilnærme seg kritisk, er tekster som finnes på sosiale medier. Denne tendensen kommer også til syne i Ertzerid og Løvland sin bok *Skaperglede i norskfaget: Elevaktiv literacy-undervisning på ungdomstrinnet* (Ertzeid & Løvland, 2023). Denne boken skisserer undervisningsopplegg forankret i literacy-teori, som skal bidra til skaperglede blant elevene i norskfaget. I kapitlet med samme navn som kjerneelementet «Kritisk tilnærming til tekst» skisseres blant annet et undervisningsopplegg som undersøker «sosiale medier som påvirkningskraft» (Kjerneelement, 2019; Ertzeid & Løvland, 2023, s. 51-53). Disse forfatterne opererer altså også med en forståelse av kritisk tilnærming, kritisk lesing og literacy slik at de overlapper. Ut fra disse eksemplene på faglitteratur om kritisk lesing, er det en tendens til at kritisk lesing knyttes til sakprosa og digitale tekster, og i mindre grad til skjønnlitteratur.

Marte Blikstad-Balas og Astrid Roe har et eget delkapittel i boken *Hva foregår i norsktimene? Utfordringer og muligheter i norskfaget på ungdomstrinnet*, som heter «Kritisk lesing og kildevurdering» (Blikstad-Balas & Roe, 2020). Boken presenterer funnene fra LISA-studien, som var en studie som fulgte og filmet norskundervisningen i 50 klasserom på ungdomstrinnet. Funnene ble analysert og vurdert opp mot forskningsbaserte kriterier for god undervisning. Forfatterne peker i delkapitlet på at de fant lite undervisning i kildekritikk i sin studie, som de knytter til kritisk lesing – og at det her er rom for forbedring (s. 44). Koblingen

mellom kildekritikk og kritisk lesing, kan virke og peke i retning av det samme fokuset på avsender og troverdighet som fremmes i kjerneelementet «Kritisk tilnærming til tekst» (Kjerneelement, 2019). Dette gir altså også assosiasjoner til retorikken og sakprosa, samt til literacy-tradisjonen⁶. Forfatterne har også et avsluttende kapittel i boken, der de peker på utfordringer i norskundervisningen. Der trekkes kritisk lesing frem igjen, i delkapitlet «Ukritisk og bekreftende lesing». LISA-studien fant «for lite kritisk lesing og for mye bekreftende lesing» (Blikstad-Balas & Roe, 2020, s. 202). Forfatterne forstår *bekreftende lesing*⁷ som å søke og finne hva teksten formidler, uten å stille kritiske spørsmål til den, eller å reflektere videre over dette. Blikstad-Balas og Roe skriver at de er «overrasket over det manglende fokuset på kritisk lesing. Så og si alt vi så av lesing, var såkalt bekreftende lesing» (s. 202). Avslutningsvis i delkapitlet poengterer de at studien innhentet empiri skoleåret 2014/2015, og at det siden da kan ha blitt en endring i undervisningspraksis (s. 13, 44).

Innenfor en literacy-horisont har det blitt forsket en del på både elevers ferdigheter når det kommer til kritisk lesing, samt undervisning i det i skolen. PISA-undersøkelsen er en internasjonal undersøkelse som gjennomføres i skolen hvert 3. år, der fokusområdene er lesing, matte og naturfag. Det rulleres på hvilket emne som er hovedfokuset, og i 2018 var det lesing (Jensen et al., 2019). Kritisk lesing ble i 2018-rapporten forstått som en bred kompetanse der elevene skulle kunne lese flere motstridende tekster, vurdere avsender, troverdighet og kildekritikk. Det presiseres at alle tekster skal leses kritisk, og på ulike medier. Når det kommer til undersøkelsens funn viser det seg at det i hovedsak har blitt vektlagt å lese tekster på nett kritisk og kildekritikk. Disse fokusområdene knyttes i større grad til sakprosa, og overlapper også med literacy-ferdigheter. Undersøkelsen viste at norske elever presterte over OECD-snippet på flere av leseferdighetene, men Jensen med flere skriver også i kortrapporten at «[i] PISA 2018 ser vi at leseoppgaver som måler kritisk lesing, er blant de vanskeligste å løse for 15-årige elever» (s. 15). Dette samsvarer også med Blikstad-Balas og Roe sine funn i LISA-studien, som viste en mangel på undervisning i kritisk lesing (Blikstad-Balas & Roe, 2020, s. 202). Etersom det er en mangel på undervisning i ferdigheten, er det også naturlig at PISA-undersøkelsen viser at elever sliter med disse

⁶ En faktor som kan forsterke inntrykket av at dette også er preget av literacy-tradisjonen, er at Blikstad-Balas tidligere har gitt ut boken *Literacy i skolen* (Blikstad-Balas, 2016).

⁷ Begrepet «bekreftende lesing» kunne jeg her viet tid og plass til å problematisere, ettersom det kan peke i retning av en mer vag, naiv og godtroende leseposisjon – uten en eventuell videre redegjørelse for begrepet (Blikstad-Balas & Roe, 2020, s. 202). Jeg vil ikke gå videre inn på dette her, men peke på at forfatterne hensiktsmessig kunne ha utbrodert noe mer om begrepet, slik at den ikke hadde fremstått som en ugunstig og bokstavelig bekreftende leseposisjon.

oppgavene. Hvordan skal elevene mestre en ferdighet de ikke får tilstrekkelig opplæring i? Dette antyder også at spesielt kritisk lesing av *skjønnlitteratur* kan være vanskelig for elevene, ettersom den undervisningen og undersøkelsen av kritisk lesing som kommer til syne i LISA-studien og PISA-undersøkelsen, er i tilknytning til kildekritikk og digitale tekster (Blikstad-Balas & Roe, 2020, s. 44; Jensen et al., 2019, s. 15). Innenfor en literacy-horisont har altså flere forskere avdekket noen hull i norske elevers ferdigheter innen kritisk literacy og kritisk lesing.

I dette utvalget av aktuell faglitteratur og forskning på kritisk lesing kommer det til syne en tendens til at kritisk lesing i større grad knyttes til sakprosa, og da spesielt digitale tekster. Det er som nevnt, altså et behov for mer faglitteratur som forsøker å konkretisere hva kritisk lesing er, spesielt i tilknytning til *skjønnlitteraturen*. Den *skjønnlitterære* formen gir rom for andre undervisningsformer og mer innlevelse enn sakprosa gjør, ettersom den både er mer åpen og subjektiv. Jeg vil derfor diskutere hvorfor det er viktig å arbeide med *skjønnlitteratur* i skolen videre i neste delkapittel.

1.5 Skjønnlitteratur i skolen

Skjønnlitteraturens posisjon i skolen har gjennomgått en stor endring de siste 100 årene. Er dens posisjon nå bare en historisk konvensjon, eller har den noe mer å bidra med i dagens skole? Jeg vil her trekke frem noe av det som tradisjonelt har vært begrunnelsen for å bruke og arbeide med *skjønnlitteratur* i skolen, for så å peke på aktualitet i dag.

Tidligere hadde *skjønnlitteraturen* en svært sentral plass i skolen, og flere begrunnelser ble vektlagt. Litteraturen hadde en allmenndannende funksjon, og elever fra ulike bakgrunn skulle få et mer likt referansegrunnlag ved å lese samme litteratur (Steinfeld et al., 2022, s. 22-23). Dette skulle gi innsikt i felles historisk kulturarv, gjennom å lese de kanoniserte *skjønnlitterære* verkene. *Skjønnlitteraturen* var også den mest sentrale arenaen for å utvikle elevers lese- og skriveferdigheter (s. 72-73). Om vi går tilbake i tid var ikke disse ferdighetene som alle mestret i «tilstrekkelig grad», blant annet på grunn av kortere skolegang. Disse ferdighetene ble altså vektlagt som mer sentrale enn andre ferdigheter, og det allmenndannende aspektet ved *skjønnlitteraturen* var viktig. Torill Steinfeld, Bente Aamotsbakken og Mads B. Claudi skriver i et historisk perspektiv, og fremhever at «utdanningsinstitusjonane har eit særleg formidlingsansvar» (s. 23). Årsakene til at

skjønnlitteraturen burde ha en sentral posisjon i norskfaget er videreført i dag, i tillegg til at danningsfunksjonen trekkes videre i tilknytning til demokratiet. I forbindelse med dette nevner Ida L. Gabrielsen og Marte Blikstad-Balas at evnen til å reflektere over egen og andres tilværelse, sette seg inn i andres situasjon og å utvide vår forståelseshorisont og forestillingsevne er en sentral del av det demokratiske danningsaspektet ved lesing av skjønnlitteratur. Her trekker de også frem Nussbaum, som jeg vil diskutere videre i kapitlet som omhandler hennes teori (Gabrielsen & Blikstad-Balas, 2020, s. 87-88).

Skjønnlitteraturens posisjon i dagens skole er svekket. Det opereres med et utvidet litteraturbegrep, og læreplanen bruker «tekst» (Læreplan i norsk, 2019). Dette gir en stor frihet til lærere, men det gir også rom for at skjønnlitteraturen kan bli nedprioritert. I tillegg er skolen preget av en målorientering, og skal produsere målbare resultater. Dette fører til et økt fokus på ferdigheter som kan måles, slik som lesing og skriving. Når skjønnlitteraturen brukes i denne rene opplæringen av leseferdigheten, får den en mer instrumentell verdi, og dens legitimitet i skolen utfordres. Flere forskere viser til en bekymring for skjønnlitteraturens posisjon i skolen i «økonomiens tidsalder», når den i større grad brukes som et middel for å utvikle en ferdighet. Dette kan nemlig føre til at det som er en viktig del av skjønnlitteraturens egenart, det estetiske objektet og opplevelsen av den – oppløses (ref. Elf et al., 2019, s. 91; Gabrielsen & Blikstad-Balas, 2020, s. 86).

Begrunnelsene for å ta i bruk skjønnlitteratur i skolen som ble anvendt tidligere, er i stor grad aktuelle i dag også. Dens posisjon er nå mer usikker enn før, og det er derfor viktig at profesjonsutøvere i skolen reflekterer over hvorfor skjønnlitteraturen skal anvendes og aktualiseres i norskfaget. Siden starten av 1900-tallet har det også skjedd et skifte i måten litteraturen brukes på. Det er nå i større grad et elevorientert fokus, der den enkeltes innlevelse, engasjement og opplevelse vektlegges. Slik som jeg vil diskutere videre i denne oppgaven, er dette elementer som er sentrale også ved kritisk og estetisk lesing av skjønnlitteratur, som jeg vil føye til som en siste årsak til at jeg mener skjønnlitteraturen burde ha en sentral plass i skolen: den er en svært hensiktsmessig arena for kritisk lesing. Gabrielsen og Blikstad-Balas poengterer at det finnes lite forskning som knytter lesing av skjønnlitteratur til utvikling av kritisk tenking, men de skriver også at «det å lese og diskutere litteratur kan fremme kritisk tenkning» (Gabrielsen & Blikstad-Balas, 2020, s. 88). Skjønnlitteratur i skolen er slik aktuelt og hensiktsmessig både med tanke på skolens danningsprosjekt og kritisk

tenking og lesing som en livsmestringsferdighet, men også ettersom den kan ivareta og verdsette det estetiske og forestillingsevnen.

Kritisk lesing er ikke et nytt fenomen i norsk skole, selv om det i dag er et betydelig økt fokus på ferdigheten. Jeg vil derfor trekke frem den kritiske lesingen sin posisjon i læreplanverket fra 1980-tallet og frem til i dag med LK20. Mønsterplan for grunnskolen av 1987 (M87) åpnet for en ny litteraturundervisning, og det ble et økt fokus på elevenes ansvar i denne prosessen. Med dette ble også begrepet kritisk lesing populært, sammen med den kritiske litteraturpedagogikken (Steinfeld et al., 2022, s. 138). Elevene skulle nå sette ord på hva slags verdier og holdninger som fantes i tekstene de leste, og undersøke aktuelle temaer som kom til syne i tekstene. M87 åpnet altså for å lese litteraturen kritisk (s. 141).

Det var altså rom for undervisning i kritisk lesing under M87, men å åpne opp for det er ikke det samme som å etterlyse det, slik som LK20 gjør. Vi kan si at når lærere gjør tekstutvalget for litteraturundervisning i dag, må de tenke på en *dobbel kontekstualisering*. De kan ikke lenger bare tenke på hva elevene skal lese, men også på hvordan de skal lese teksten. Steinfeld, Aamotsbakken & Claudi skriver om denne utviklingen i boken *Litteraturkanon i norskfaget – historiske linjer, aktuelle utfordringer*, og trekker frem å lese mot teksten og den symptomale lesemåten som eksempler på lesemåter som er aktuelle i LK20 (s. 216). Begge disse eksemplene er kritiske lesemåter, og tydeliggjør dens aktualitet i dagens læreplanverk, spesifikt tilknyttet skjønnlitteraturen (ref. Samoilow & Myren-Svelstad, 2020, s. 12-14; Kittang, 1974, s. 44-45). De skriver videre at LK20 «utfordrer oss til å reflektere over korleis vi grunngir arbeidet med litteratur i skolen, og han innbyr til ei kritisk diskusjon både om kva for tekstar vi les, og om korleis og kvifor vi les dei» (Steinfeld et al., 2022, s. 218). For å oppsummere utviklingen av kritisk lesing sin plass i læreplanen kan vi si at under tidligere læreplaner, da det først ble åpnet opp for lesemåten på 1980-tallet, var det kun *hva* som var aktuelt å besvare. I dagens skole er det essensielt at både lærere og elever reflekterer over *hva*, *hvordan* og *hvorfor*. Med denne historiske diskusjonen av skjønnlitteraturens posisjon i skolen, og kritisk lesing av skjønnlitteratur i læreplanen fra M87 og frem til LK20, vil jeg videre gjøre rede for oppgavens struktur.

1.6 Oppgavens struktur

Ettersom denne oppgaven har en litteraturteoretisk tilnærming til tematikken og problemstillingen, vil dens struktur være bygd opp av flere teoretiske drøftinger (Del 2), og en

avsluttende samskriving og drøfting av de aktuelle teoriene (Del 3). Jeg vil diskutere oppgavens teoretiske posisjoner i samme rekkefølge som de presenteres her. Den første er Rita Felski og *postkritikken*. Felski legger frem en kritikk av kritiske lese måter, og søker en moderering av disse med et økt fokus på det subjektive og affektive. Hun opponerer i stor grad mot Paul Ricoeurs begrep *mistankens hermeneutikk*. Begrepet viser til en fortolkning der leseren hele tiden antar at teksten skjuler noe, og det er leserens oppgave å avdekke dette. Denne mistenksomme holdningen tenderer til å automatiseres i mistankens hermeneutikk, og det er nettopp dette Felski ønsker å moderere (Felski, 2015, s. 3).

Deretter vil jeg ta for meg Martha C. Nussbaums tanker om lesing og kritikk, ettersom hun fordyper seg i skjønnlitteraturens potensial for å utvikle leserens følelser og slik dannes til demokratisk medborgerskap, samtidig som hun fremmer behovet for kritisk lesing. Denne prosessen beskriver hun blant annet gjennom begrepet *den narrative forestillingsevne*. Ved lesing av skjønnlitteratur vil leseren kunne sette seg inn i andres situasjon, og deretter utvikle følelser som sympati og medfølelse, og slik dannes til å bli bedre medborgere (Nussbaum, 2016, s. 29-33). Hennes teori har en sterk posisjon i det litteraturvitenskapelige feltet, og ettersom hun forener det kritiske og det subjektive, har jeg vurdert hennes teori som svært aktuell i denne sammenheng (Turner, 2021). Nussbaum tar også til orde for danning av det jeg har valgt å kalle *den skjønnsomme leser*, og *den sokratiske leser*.

Den siste teoretikeren jeg vil diskutere er Louise M. Rosenblatt, grunnet hennes sentrale bidrag til det litteraturdidaktiske feltet med sitt fokus på estetisk lesing og transaksjonsprosessen. *Estetisk lesing* viser til leseposisjonen der leseren retter fokuset mot teksten, og opplever teksten – uten krav og forventninger, som skal finnes og fylles i teksten. *Transaksjonen* er prosessen som finner sted når leseren møter litteraturen og fyller dens *tomme rom* – det er et samspill mellom tekst og leser der leserens fokus er sentralt, og han⁸ er også viktig for å skape tekstens meningsinnhold (Rosenblatt, 1978/1994, s. 24-29).

Disse teoretikerne og deres teorier er valgt ut med hensyn til hvordan de forholder seg til både det kritiske, og det estetiske. Deres relasjon til de to leseposisjonene danner utgangspunktet for min avsluttende drøfting rundt hva kritisk lesing av skjønnlitteratur kan være. Hensikten er

⁸ Rosenblatt presiserer at hun konsekvent bruker pronomenet *han* når hun henviser til leseren. For å skape en helhetlig og ryddig tekst, har jeg valgt å gjøre det samme i alle mine teoretiske drøftinger. Dette pronomenet er altså ikke tilfeldig, men bevisst, og er i forlengelse av Rosenblatts presisering.

å diskutere kritisk lesing av skjønnlitteratur i et teoretisk perspektiv, og videre om det kritiske utelukker det estetiske. Jeg vil gjennom oppgaven, og den avsluttende diskusjonen i «Del 3», peke på didaktisk relevans og aktualitet der det er naturlig. Utover dette vil ikke det didaktiske være et hovedfokus. På et overordnet plan er oppgavens hensikt å undersøke nettopp det jeg er interessert i, altså hva en litteraturteoretisk forståelse av kritisk lesing av skjønnlitteratur kan være, og om den er forenelig med innlevelse og engasjement, altså estetisk lesing – med intensjon om å gjøre meg til en bedre norsklærer.

2 Metode og fremgangsmåte

Denne oppgaven er en teoretisk diskusjon av kritisk og estetisk lesing av skjønnlitteratur, og i forlengelse av dette vil metoden og fremgangsmåten være kjennetegnet av kontinuerlige vurderinger. Jeg tar ikke i bruk en konkret metode for innhenting av informasjon eller vurdering av teorier, det er heller en vurdering som pågår gjennom hele masterprosessen. Før jeg gjør rede for fremgangsmåten i oppgaven, vil jeg peke på noen av alternativene jeg har valgt bort og hvorfor.

Oppgavens utgangspunkt var opprinnelig kun tematikken «kritisk lesing av skjønnlitteratur», og et ønske om å ha en didaktisk tilnærming til den. Både en lærebokanalyse om hvordan kritisk lesing av skjønnlitteratur fremstilles, og skisseringer av mulige didaktiske undervisningsopplegg har blitt vurdert. Jeg kunne også ha innhentet empiri i skolen gjennom undersøkelser av elevers ferdigheter og erfaring med kritisk lesing, eller læreres refleksjoner rundt emnet. Disse tilnærmingene til tematikken forutsetter imidlertid en tydelig og ryddig forståelse av hva kritisk lesing er, og denne er ikke til stede etter min forståelse. Jeg vurderer derfor disse alternativene som mangelfulle uten en bedre forståelse for lesemåten. Videre er det meste av faglitteratur som er gitt ut om kritisk lesing i en literacy-kontekst. Ut fra dette konkluderer jeg med at jeg ønsker å prioritere å undersøke hva begrepet kritisk lesing, spesifikt tilknyttet skjønnlitteratur kan innebære, innenfor en litteraturteoretisk kontekst.

Ved undersøkelser av de litteraturteoretiske posisjonene jeg ønsker å bruke som begrepsapparat i min diskusjon av en mulig forståelse av hva kritisk lesing av skjønnlitteratur kan være, forstår jeg raskt at kritisk lesing blir ansett som en motsetning til estetisk lesing. Som kommende lektor i norsk ønsker jeg naturligvis at mine elever skal bli kritiske lesere, men også å ivareta deres engasjement, og bidra til leseglede. Jeg ønsker derfor også å diskutere det kritiske opp mot det estetiske. I forlengelse av dette er det naturlig å demonstrere og eksemplifisere den mulige balansen mellom kritisk og estetisk lesing, som jeg vil drøfte meg frem til i «Del 3». Jeg har derfor også vurdert om jeg skal gjennomføre en novelleanalyse ut fra denne mulige balansen, eller en didaktisk diskusjon av balansen i lys av LK20. En didaktisk diskusjon velger jeg bort fordi den trolig hadde blitt repetitiv, ettersom jeg vier et delkapittel til dette i oppgavens innledning. En mulig demonstrasjon av balansen hadde trolig også virket noe malplassert og ufullstendig om den kom i siste del av oppgaven. På den andre siden, finner jeg heller ingen steder gjennom de teoretiske drøftingene der den passer naturlig

inn. Demonstrasjonen hadde også måtte bli nokså kortfattet ettersom jeg prioriterer en teoretisk diskusjon, og derfor tillater ikke oppgavens omfang en lengre analyse. Jeg avgrensner derfor til å ikke gjøre en demonstrerende analyse, men velger kun å diskutere de tre teoretiske posisjonene, som skal munne ut i en balansegang mellom kritisk og estetisk lesing av skjønnlitteratur, som en mulig fjerde posisjon. Å velge denne tilnærmingen til tematikken er vanskelig, ettersom arbeid med teoretiske posisjoner gir mindre rom for å vise selvstendighet enn en eventuell litterær analyse hadde gjort. Skjønnlitteraturen åpner i større grad opp for tolkninger enn teoretiske posisjoner. Tross dette velger jeg å gå til kjernen av tematikken, for å selv få en bedre forståelse av den. Å komme frem til dette har også inkludert flere omveier, blant annet hadde opprinnelig kritisk teori og *Opplysningens dialektikk: Filosofiske fragmenter* en sentral posisjon i oppgaven, som nå ikke inkluderes i det hele tatt (Adorno & Horkheimer, 1969/2021).

Ettersom oppgaven er en litteraturteoretisk drøfting av kritisk lesing av skjønnlitteratur, kan metoden og fremgangsmåten i korthet beskrives som en undersøkelse av kritisk og estetisk lesing i lys av tre teoretiske posisjoner. Jeg drøfter disse for så å hente ut det jeg mener er hensiktsmessig fra hver, og søker å sette disse sammen til en mulig fjerde posisjon – en balansegang mellom kritisk og estetisk lesing. Når det kommer til fremgangsmåten for diskusjonen av de teoretiske posisjonene, er den å lese seg inn i utvalgt teori, vurdere aktualitet, skrive, revidere, fjerne tekst eller å skrive den om igjen. Den er altså kontinuerlige vurderinger.

Del 2.

Teoretisk drøfting

I denne delen av oppgaven vil jeg presentere og drøfte de teoretiske posisjonene til Felski, Nussbaum og Rosenblatt, og gjennom dette diskutere oppgavens problemstilling og forskningsspørsmål. Jeg vil presisere at den følgende teoretiske drøftingen kun utgjør et lite utvalg av teoretikernes publikasjoner, og jeg kan slik ikke trekke endelige konklusjoner når det kommer til eventuelle intensjoner eller mangler ved deres tekster. Derfor bruker jeg deres begreper slik jeg forstår dem ut fra tekstutvalget, som betingelser for kritisk lesing av skjønnlitteratur. Det estetiske aspektet ved oppgaven vil komme inn kontinuerlig, og i den avsluttende teoretiske drøftingen og samskrivingen. De teoretiske posisjonene vil altså i hovedsak diskuteres isolert, for så å settes sammen i «Del 3», som utgjør avsluttende drøfting av teoriene, og et forsøk på en mulig fjerde posisjon.

3 Rita Felski

Jeg vil i dette kapitlet gjøre rede for og diskutere hva postkritisk teori er, gjennom å trekke frem Rita Felski som en sentral representant for denne teorien. Redegjørelsen vil vektlegge utvalgte begreper, og disse er i hovedsak *kritikk*, *mistankens hermeneutikk*, *postkritikk* og dens forståelse av *kritiske lesemåter*. Til slutt vil jeg presentere det postkritiske alternativet til kritiske lesemåter, postkritisk lesing. Denne teorien og de medfølgende begrepene vurderer jeg som fruktbare for oppgavens helhet, ettersom den postkritiske teorien er en moderering og balansering av kritikkens unyanserte mistenksomme tilnærming til tekst, samtidig som den også søker å ivareta det affektive og estetiske ved lesingen. Jeg opplever at postkritisk teori i sin helhet er én teori som tematiserer det som også er min problemstilling: *Hva er kritisk lesing, og hvordan kan man lese skjønnlitteratur kritisk og samtidig ivareta det estetiske i skolen?* Postkritikken omhandler også andre aspekter, og vektlegger det affektive fremfor det estetiske, men jeg mener det er mulig å trekke linjer mellom disse. Den tar også for seg kritiske lesemåter og mistenksomhet generelt, og dette favner også kritisk lesing.

Postkritikk er en teoretisk retning innen litteraturvitenskapen, og deler av dens innretning innen feltet ligger i begrepets meningsinnhold. Affikset *post* viser til at denne teorien litteraturhistorisk posisjonerer seg etter kritikken, som er den resterende delen av begrepet. Det poengterer at postkritikken er et oppgjør med det foregående – altså kritikken. Postkritikken er altså et skifte i akademisk syn på kritikk, i den forstand at dens storhetstid er over. Førsteamanuensis og litteraturdidaktiker Per Esben Myren-Svelstad beskriver postkritikken som en «kritisk etterfølger» av kritikken (Myren-Svelstad, 2020, s. 8).

Rita Felski er en amerikansk professor i engelsk og litteraturvitenskap, og har hatt en sentral stemme innen debatten rundt hvilken retning litteraturvitenskapen skal utvikle seg, spesielt i forbindelse med det hun identifiserer som en legitimeringskrise innen humaniora (Felski, 2015, s. 5). Hun opplever at det ikke lenger er mulig å legitimere litteraturvitenskapens posisjon i humaniora dersom litteraturvitenskap er synonymt med kritikk. Hun skriver sammen med medredaktør av boken *Critique and postcritique*, Elisabeth Anker, at «[w]e can no longer assume that a stance of negativity and opposition is sufficient to justify the aesthetic or social importance of literature or our practice as critics» (Anker & Felski, 2017, s. 20). Postkritikken presenteres i forlengelse av dette som et fruktbart alternativ til kritikken, blant annet med hensikt om å styrke litteraturens posisjon i humaniora fremover. Som allerede

nevnt er postkritikken knyttet til kritikken, både i historisk sammenheng, men også når det kommer til dens teoretiske innhold. Den er en reaksjon på og et oppgjør med elementer ved kritikken, og sentrale stemmer slik som Anker og Felski presenterer innvendinger mot den, med ønske om at den modereres. Det er med andre ord ikke mulig å gjøre rede for hva postkritikk er i tilstrekkelig grad, uten å også tematisere kritikken.

3.1 Kritikkk

Jeg vil her diskutere kritikkens opprinnelse og utvikling, ettersom den danner grunnlaget for postkritikken, og er en historisk bakgrunn for kritisk lesing. Kritikken har røtter i 1600- og 1700-tallets opplysningstid og fornuftstenking. Utgangspunktet for at kritikken utviklet seg var samfunnskonstellasjonen på denne tiden (During, 2017, s. 77). Filosofen Thomas Hobbes (1588-1679) beskrev samfunnet på 1600-tallet, som var kjennetegnet av det han kalte *naturtilstanden*. Denne var en tilstand der alle borgere stod alene, mot alle andre. Det var en absolutt likhet, og en absolutt frihet. Hobbes skriver om naturtilstanden, makt, rettsstaten og en mangel på rettferdighet i *Leviathan*:

To this warre of every man against every man [...] nothing can be Unjust. The notions of Right and Wrong, Justice and Injustice have here no place. Where there is no common Power, there is no Law: where no Law, no Injustice. (Hobbes, 1651/1965, s. 98)

Gjennom naturtilstanden identifiserer og beskriver Hobbes mangelen på en felles makt og rettsstat som kan skille mellom rettferdighet og urettferdighet. Dette førte til at kritikken oppstod som et middel for å sikre rettferdighet. Fra samfunnet som var kjennetegnet av naturtilstanden utviklet det seg en absolutistisk stat. Borgerne satt nå uten makt og privat eiendom, mens «bourgeois», altså de av høyere rang, hadde all eiendom og makt. Disse kunne altså misbruke sin makt. Denne samfunnskonstellasjonen førte til mistillit til staten, og ga grobunn for kritikken. Det ble videre et skille mellom det statlige og det private, og kritikken og fokuset på fornuft oppstod som et middel for å sikre at staten handlet hensiktsmessig og rettferdig ovenfor borgerne (During, 2017, s. 77).

Simon During skriver i sin artikkel «The eighteenth-century origins of critique» om hvordan kritikk har oppstått i et historisk perspektiv, ved å lene seg på store tenkere fra opplysningstiden (During, 2017). Spesielt Thomas Hobbes og John Locke er sentrale i hans redegjørelse. Anker og Felski skriver at «long before its importation into literary and cultural studies, critique encompassed a lengthy history of debate about governance, freedom, conflict,

and the relations between the individual and the state» (Anker & Felski, 2017, s. 13). Kritikken oppstår altså som en *fornuftsreaksjon* på samfunnet slik det er, og blir en *autoritetskritikk*. Den forutsetter en tenkemåte der fornuften er den eneste gyldige autoriteten, og kritikken er middelet for å oppnå fornuft. Daring skriver at «[c]ritique becomes organized against established authority – whether political, rational, philosophical, or aesthetico-cultural», og slik er ikke kritikkens objekt avgrenset til politiske autoriteter, den stiller også spørsmål ved andre forestillinger (Daring, 2017, s. 79). Kritikkens hensikt er å skape «universell rettferdighet» ettersom dette ikke fantes i Hobbes tid, og for å nå dette målet må kritikken være kompromissløs og sannhetssøkende i sin praksis – den må stille spørsmål også ved vedtatte sannheter (s. 79). Slik er kritikken opplysningstidens store prosjekt, den kjennetegnes av fornuftens overherredømme, der det skal stilles spørsmål ved alt. Den moderne kritikken vi kjenner til i dag, stammer fra dette.

I forlengelse av opplysningstenkingens fokus på fornuft, frihet, rettferdighet og opplysning, skjer det et historisk brudd ved kritikken med filosofen Immanuel Kant (1724-1804). Kant er svært sentral når det kommer til utviklingen av kritikk-begrepet, ettersom han tok i bruk kritikk som en måte å beskrive hvordan han undersøkte fornuften og dens grenser. Spesielt i verket *Kritikk av den rene fornuft* gjør han dette, der han skiller mellom «das Ding für mich», altså verden (tingen) slik jeg opplever den, og «das Ding an sich», som er verden slik den egentlig er (Kant, 1781/2009). Ved å skille mellom disse setter han spørsmålsteget ved menneskets fornuft og dømmekraft, og dens grenser. Han mener at vi trenger både sanselige erfaringer og fornuften for å få kunnskap. For Kant er fornuften viktig, men også den har sine grenser.

Jürgen Habermas er inspirert av Kant, og skriver at «Kant [...] forestiller seg opplysning – den offentlige bruk av fornuften – først og fremst som en sak for de lærde» (Habermas, 1962/1991, s. 98). Med de lærde vises det til filosofene og de intellektuelle, og disse skal utøve sin fornuft i offentligheten. Ved at de gjør dette, vil de veilede og motivere resten av folket til å ta i bruk sin fornuft, og utøve denne offentlig - og det er dette som er opplysning. Habermas siterer Kant på at «[d]en offentlige bruk av ens fornuft må til enhver tid være fri, og den alene kan istandbringe opplysning blant menneskene» (s. 99-100). Ved at befolkningen deler oppfatninger i offentligheten, får de se hva som er «enhet[en] av alle empiriske bevisstheter», og de kan ut fra dette skille mellom hva som er virkelig sant, og hva som bare er egen overbevisning (s. 101). Dette fører til opplysning og makt, som skaper fremskritt.

Jeg presiserte tidligere at Kant er et viktig navn når det kommer til utviklingen av kritikken som tenkemåte og institusjon. Kjernen i dette, og sammenhengen med det jeg har diskutert rundt fornuft og opplysning, tydeliggjøres i en berømt fotnote i *Kritikk av den rene fornuft*:

Vår tidsalder er *kritikkens* egentlige tidsalder som alt må underkaste seg. *Religion* i kraft av sin *hellighet*, og *lovgivning* i kraft av sin *majestet*, vil vanligvis unndra seg denne kritikken. Men da vekker de rettferdige mistanke mot seg og kan ikke gjøre krav på oppriktig aktelse, som fornuften bare innvilger det som har kunne bestå dens frie og offentlige eksaminasjon. (Kant, 1781/2009, s. 50, note 1, forfatterens kursivering)

Det tydeliggjøres i sitatet at for å «gjøre krav på oppriktig aktelse» og respekt, må man «bestå kritikken frie og offentlige eksaminasjon». Eksaminasjonen er selve sammenfatningen av folkets sanselige erfaringer og bruk av fornuft, altså virkelig kunnskap vurdert i det offentlige. Å unndra seg kritikk vil også lede til mistenksomhet, som ikke kan kombineres med aktelse og respekt. Denne forståelsen av og institusjonaliseringen av kritikk, bygger på opplysningstidens motstand mot absolutistiske styresett – og leder videre til dagens forståelse av kritikk. Simon During presiserer også at Kants tenkning rundt kritikken er en forutsetning for utviklingen av det som Paul Ricoeur senere kaller «mistankens mestre»⁹, og den kritiske teori (During, 2017, s. 79-80; Jordheim et al., 2019, s. 85-86).

Denne forståelsen av kritikk i et historisk perspektiv, danner utgangspunktet for det som senere utvikler seg til å bli kritisk teori, og mistankens hermeneutikk – som er et sentralt begrep også i postkritisk sammenheng. Kritisk teori knyttes til Frankfurterskolen, og oppstod i marxistiske og samfunnskritiske akademiske kretser på 1900-tallet. Sentrale representanter og grunnleggere fra første- og andregenerasjonen er Max Horkheimer, Herbert Marcuse, Theodor W. Adorno og Jürgen Habermas (Kalleberg, 1970, s. XII). Kritisk teori er en paraplybetegnelse for litteraturteorier som gransker forholdet mellom litteraturen og samfunnet. Den beskrives av Samoiloj og Myren-Svelstad som «en samlebetegnelse for teoretiske retninger som kritisk analyserer verdier, ideologier og maktrelasjoner i tekster og andre kulturuttrykk» (Samoiloj & Myren-Svelstad, 2020, s. 12). Ved bruk av kritisk teori kan vi lese tekster for å avdekke hvordan de formidler og omtaler ulike tema som verdier, ideologi, kjønn og maktrelasjoner. Teorien søker ikke bare å «kritisk analysere» tekster, men

⁹ Den franske filosofen Paul Ricoeur har omtalt Marx, Nietzsche og Freud som «mistankens mestre» ettersom de utgjorde et brudd i moderne kritikk, samt at de alle praktiserer en kritikk som på samme tid er «en vitenskapskritikk, en samfunnskritikk og en kulturkritikk» (Jordheim et al., 2019, s. 85-86).

den leter også etter dikotomier, hierarkier og systematiske ulikheter i verden. Den er altså ikke en ren analyse av eksempelvis ideologier, men en kritikk av og en søken etter objekter og elementer som kan fungere som symptomer på disse. Å lese for å analysere og avdekke verdier, ideologier og maktrelasjoner, forutsetter en kritisk bevissthet og holdning. Denne teorien danner ikke et metodisk rammeverk, men en retning for tankesett og holdninger som leser og fortolker litteratur kritisk. Ved å innta en slik holdning vil leseren kunne lese skjønnlitteratur med en intensjon om å avdekke det som ligger i tekstens meningsinnhold. Kritisk teori er med andre ord ikke til *kun* for å avdekke og analysere ulike emner, men den åpner også teksten opp for mer nyanserte og presise lesinger og forståelser av teksten, gjennom et avgrenset fokusområde. Leseren får altså utviklet følsomhet overfor hvordan verket representerer samfunnet, ved innsikt i mindre åpenbare sammenhenger (s. 17). Slik er ikke kritisk teori en rent negativ fortolkende teori. Den åpner teksten opp slik at leseren får se flere sammenhenger og elementer som han ellers trolig ikke ville sett.

Den kritiske teorien bygger videre på kritikken, og fører dens kjerne inn i en samfunnskritisk kontekst. Spesielt tanken om at det er fornuften alene som har høyest autoritet blir ført videre. Dette blir tydelig i Horkheimers artikkel «Tradisjonell og kritisk teori» fra 1937, der han skriver at «[d]en kritiske innstilling mangler den rettesnor det samfunnsmessige liv, hvordan det nå enn fullbyrder seg, gir en i hende» (Horkheimer, 1937/1970, s. 16). I den kritiske teorien er det altså sentralt å motsette seg alle etablerte forestillinger og autoriteter. Horkheimer presiserer i forlengelse av dette at det ikke bare er fornuft og innsikt som er målet, men «at menneskene skal frigjøres fra slavebindende forhold» – og økt kunnskap og fornuft er en forutsetning for dette (s. 46). Den ambivalente relasjonen mellom borger og stat som ga grobunn for kritikkens fremvekst i opplysningstiden kommer også til syne i Horkheimers formulering «slavebindende forhold» (s. 46). Med denne historiske redegjørelsen av kritikkens bakgrunn, samt koblingen til kritisk teori – vil jeg videre diskutere Felskis forståelse av kritikk.

3.2 Kritikk hos Felski

Rita Felski opererer med flere ulike begreper knyttet til kritikk, ettersom hun fordyper seg i dens baksider. Blant disse er kritisk lesing, kritisk tenking og kritikk av kritikken (Felski, 2015, s. 109, 16). Det er derfor essensielt å ha en forståelse av hva hun legger i begrepet kritikk ved lesing av hennes tekster.

For Felski er kritikk en sjanger og en modus formidlet gjennom metaforer og bestemte talemåter. Hun mener at den er en ladet tale- og tekstform som på ingen måte er objektiv. Kritikk rommer altså måter å lese kritisk på, ulike tankesett, språklig bildebruk og liknende. På et overordnet nivå skriver hun «[l]et's not forget that critique is a philosophical and political idea», og viser slik hvor overordnet og til dels vagt konseptet er (s. 117). Dette synet på kritikk er også på linje med kritikkens opprinnelse, som var i en politisk-filosofisk kontekst. Felski mener at kritikken er utgjort av flere abstrakte og mer uhåndterlige enheter, slik som politiske ideer og tankesett. Denne sjangeren og modusen utdyper hun videre der kritikk forstått slik, beskrives som en konstellasjon av retoriske mønstre og maler for tankesett (s. 118). For Felski er kritikken en sjanger blant mange, og dette skiller seg fra Kants kritikk. Kritikk var for Kant en mer nøytral, objektiv og sannhetssøkende virksomhet i seg selv, som alle måtte bedrive i det offentlige for å bli opplyste. Hovedskillet mellom Kant og Felskis forståelse av kritikk er altså at for Felski er den en sjanger blant flere, mens for Kant er den noe alle burde bedrive.

Felski gjør et stort poeng ut av kritikken sin posisjon i academia. Hun mener at den dominerer akademikerens tankesett, deres opplæring og intellektuelle perspektiver. Kritikk har blitt den dominerende lesemåten i litteraturvitenskapen, og i forlengelse av dette skriver hun «[a]t this point, we are all resisting readers; perhaps the time has come to resist the automatism of our own resistance, to risk alternate forms of aesthetic engagement» (Felski, 2008, s. 4). Med «resisting readers» viser hun til en lesemåte der leseren møter teksten med en iboende motstand. Dette kan være i form av en kritisk lesemåte der vi kontinuerlig søker å avdekke tekstens dyp, eller der vi leser tekstens «overflate» med motstand. Denne lesemåten tenderer imidlertid til å automatisere, og fører til at leseren får mindre mulighet til å oppleve det estetiske og affektive ved lesingen – leseren arbeider mot dette nettopp ved å ha en kritisk lesemåte, og slik er kritikken årsaken til at vi er blitt «resisting readers». Sitatet etterlyser at vi motsetter oss kritikken og dens automatisering, slik at vi kan engasjere oss i de estetiske tekstene. Dette tydeliggjør også at Felskis teoretiske resonnement legger seg nokså tett opp mot oppgavens problemstilling, ettersom hun trekker frem engasjement som en viktig del av det å lese tekster, og hun mener at kritikkens stilling og ensidighet er et hinder for dette.

Boken *The Limits of Critique* er min primærkilde i diskusjoner rundt Felskis syn på kritikken og postkritikken, og den bærer preg av et tungt akademisk og bilderikt språk, samtidig som

den er gjennomsyret av ironi og humor (Felski, 2015). På dette viset presterer Felski å skrive både humoristisk og presist om en kompleks sjanger. Hun skriver at «[c]ritique, it must be said, is gifted with an exceptionally talented press agent and an unparalleled mastery of public relations» (s. 118). Slik blir kritikkens posisjon i litterære og kulturelle studier presisert på en unik måte. Sitatet er representativt for Felskis skrivemåte i boken, og det er tydelig at hun er en overskuddsskribent. Hun skriver ironisk, humoristisk og presist gjennom utallige metaforer. Slik kan hennes tekster virke både teoretisk tunge, men også underholdende å lese.

Felski skisserer en omfattende definisjon av kritikken, og denne har fem kjennetegn. Jeg vil her sammenfatte de fem kjennetegnene. For Felski kan ikke kritikken stå alene, den er sekundær og må ha et objekt å være mistenksom mot. Videre vil mistenksomheten ovenfor objektet alltid være av negativ art. Dette er tett knyttet til Felskis fokus på Paul Ricoeurs begrep mistankens hermeneutikk, som er sentralt i postkritikken. I forlengelse av at kritikken alltid er negativ, vil dens autoritet også fremstå som svakere enn dens objekt. Kritikken er det svake leddet som angriper autoriteten (s. 121-135). Felski forklarer dette godt der hun skriver at «[c]ritique is iconoclastic in spirit», som vil si at kritikkens kjennetegn er at den utfordrer og angriper etablerte og anerkjente forestillinger og institusjoner (s. 140). Til slutt oppfatter Felski kritikken som dominant i den grad at den ikke aksepterer rivaler. Alternativ til kritikken blir ansett som ukritiske, og som Felski skriver – hvem vil assosieres med «the bad smell» av den ukritiske leseren (s. 147, 8). Dette er kjernen i den komplekse sjangeren og modusen kritikk, og er kritikkens retorikk og mal for kritisk tankesett. Denne forståelsen av kritikken og dens posisjon i litteraturvitenskapen leder videre til hva postkritisk teori er, som jeg vil diskutere videre i neste delkapittel.

3.3 Postkritikk: kritikk av kritikken og mistankens hermeneutikk

Postkritikk er en litteraturteori som søker å endre akademisk lese- og fortolkningspraksis. Kritikken har dominert i den grad at alternative måter å lese på har blitt sett på som «ukritiske», og dermed illegitime, og postkritikken søker derfor å omdefinere kritikken (Felski, 2015, s. 8, 147; Beckman, 2020, s. 88). Denne teorien lener seg på kritikkens stilling og historie, og søker videre å balansere det ensidige mistenksomme og avdekkende perspektivet, med et fokus på affekt og leserorientering (Felski, 2015, s. 174). Postkritiske lesinger av litteratur vektlegger derfor både det kritiske tankesettet, men også det affektive ved relasjonen mellom tekst og leser. Den vektlegger altså leserens respons på teksten,

reaksjoner på og relasjoner til den, samt det affektive ved disse. Videre skal lesing ifølge Felski skape sammenhenger via affektene, som er subjektive for hver enkelt leser. Hun skriver at «[r]eading, in this light, is a matter of attaching, collating, negotiating, assembling – of forging links between things that were previously unconnected» (s. 173). Målet er et samspill mellom tekst og leser, og Felski skriver at «affective engagement is the very means by which literary works are able to reach, reorient, and even reconfigure their readers» (s. 177). Denne lese måten vil jeg diskutere videre i delkapitlet «Postkritisk lesing», men jeg trekker den frem allerede her ettersom den er sentral for å forstå hva postkritisk teori er. Et sentralt begrep i postkritisk teori er affekt, og jeg vil derfor tydeliggjøre hvilken forståelse av begrepet som ligger til grunn for min drøfting av teorien.

Jeg vil videre bruke *affekt* med følgende forståelse til grunn. Litteraturforsker og didaktiker Per Esben Myren-Svelstad skriver i artikkelen «Det affektive møtet mellom tekst og lesar: Tre postkritiske innganger til å velja skjønnlitteratur i morsmålsfaget» at «affektar er førspråklege inntrykk som uvilkårleg får kroppen til å respondere på måtar vi ikkje medvite styrer», mens følelser på den andre siden, er opplevelser som vi kan kategorisere, og at emosjoner svarer til måten vi viser frem følelser på (Myren-Svelstad, 2020, s. 9). Affekt, følelser og emosjoner er etter denne forståelsen tett knyttet sammen, ettersom de alle svarer til det indre og det subjektive. Jeg vil derfor bruke følelser og emosjoner om hverandre, mens affekt vil holdes mer adskilt, ettersom den er en mer ubevisst respons på inntrykk.

Felskis presentasjon av postkritikk i *The Limits of Critique* gir en grundig beskrivelse av hva som er ønskelig og ikke, og på hvilken bekostning, men tematiserer i liten grad hvordan leseren skal nå dette målet. Dette er trolig en årsak til at det finnes få operasjonaliseringer av postkritisk teori. Med operasjonaliseringer mener jeg eksempler på lesing av litteratur i tråd med denne teorien. Hos Felski finnes det også få eksempler på dette, og grunnet fokuset på affekt og det subjektive, samt hva som er ønskelig, er det trolig vanskelig å modellere hvordan dette kan gjennomføres.

Postkritikken er en innvending mot kritikkens dominans, og hva denne innvendingen mer konkret retter seg mot kan best forklares gjennom den franske filosofen Paul Ricoeurs begrep *mistankens hermeneutikk*, som Felski ofte henviser til. Mistankens hermeneutikk er en lese- og fortolkningsmåte som tilnærmer seg all litteratur med en iboende skepsis. Den praktiserer utelukkende en symptomal lese måte, der hensikten hele tiden er å avdekke det som ikke

fortelles i teksten. Ricoeur skriver at tekstens mening ligger godt skjult i teksten, og at «to seek meaning is no longer to spell out the consciousness of meaning, but to *decipher its expressions*» (Ricoeur, 1965/1970, s. 33, forfatterens kursivering).

I norsk sammenheng kjenner vi denne leseposisjonen fra professor i litteraturvitenskap Atle Kittangs kjente artikkel «Tre forståingsformer i litteraturforskninga», og den symptomale lesemåten (Kittang, 1975)¹⁰. I artikkelen skisserer Kittang tre ulike lesemåter med en hermeneutisk tilnærming, der han finner og diskuterer den litterære meningsfunksjonen i lesemåtene (s. 17). Den symptomale lesemåten kjennetegnes av et litteratursyn der all tekst er formidlet av aktører vi som lesere ikke har kontroll over. Leseren skal finne «[s]var på spørsmål som teksten ikkje ope stiller» (s. 44). Kittang forstår litteratur som et komplekst mangfold, der leseren må orientere seg i de ulike meningsbærende elementene og aktørene, som ved første øyekast er vanskelige å se. Leseren må avdekke disse, for så å sette de sammen og reflektere rundt hvordan disse danner og kontrollerer meningsproduksjonen (s. 45). Ricoeurs mistankens hermeneutikk er den historiske bakgrunnen for den symptomale lesemåten, og det er slik sett naturlig at denne lesemåten også kunne blitt anvendt og diskutert i større grad i denne oppgaven (s. 46). Ettersom oppgaven har et begrenset omfang, vil jeg ikke vie Kittangs symptomale lesemåte mer plass, men vil trekke den frem og peke på relevans ettersom hans artikkel i stor grad fortsatt er aktuell i 2023. I denne oppgaven er den også aktuell ettersom den symptomale lesemåten bygger på mistankens hermeneutikk, og er derfor nokså lik de mistenksomme lesemåtene som Felski ønsker å gå bort fra.

Felski beskriver mistankens hermeneutikk og de mistenksomme lesemåtene i retning av at «words disguise rather than disclose» (Felski, 2015, s. 31). For å finne det teksten skjuler, må leseren tilnærme seg den med en mistanke om at teksten skjuler noe, og denne mistenksomheten blir her automatisert. Å lese mistenksomt er å alltid være på vakt, å alltid anta at teksten har noe mer å fortelle. Leseren skal lese tekster ved å lete etter dens latente innhold, for så å automatisk reflektere kritisk rundt dette. Han aksepterer ikke det som først kommer til syne i teksten, men leter etter noe som finnes på et dypere plan. Felski refererer til dette som en mistanke uten grenser, og denne grenseløse kritiske holdningen kulminerer i et litteratursyn der teksten først og fremst er «an object to be plundered», og ikke et estetisk

¹⁰ Atle Kittang har en sentral posisjon i litteraturvitenskapen, som Norges første professor i allmenn litteraturvitenskap. Per Buvik beskriver Kittang i sitt minneord om han som «en ener i norsk og nordisk litteraturvitenskap» og en «fremragende forsker» (Buvik, 2014, s. 4).

uttrykk som skal oppleves (s. 7, 17). Mistankens hermeneutikk er ikke bare en aktiv bruk av en symptomal lese måte ved møte med estetiske uttrykk, men det innebærer også en *automatisering* av denne. Felski presiserer at mistankens hermeneutikk har blitt «virtually de rigneur in literary theory, rather than one opinion among others» (s. 3). Ut fra dette konkluderer hun med at den negative holdningen har blitt det normative. Hun mener at den kritiske holdningen til tekst er trukket til det ekstreme, og skriver at «[c]ritique inhabits us, and we become habituated to critique» (s.21). Det er altså ikke kritikken og mistenksomheten alene hun er i opposisjon til, men heller automatiseringen av den, dens ensidighet og tendens til å internaliseres. Den fremste årsaken til at hun stiller seg skeptisk til dette, er ettersom leseren mister muligheten til å oppleve affektive møter med litteraturen og fortolkningen (s. 66). Felskis syn på mistankens hermeneutikk og kritikken kan oppsummeres i følgende utsagn: «suspicious reading, at its best, is not an arid analytical exercise, but an inspired blend of intuition and imagination» (s. 108). Hun setter altså ikke disse lesemåtene høyt, men beskriver de heller som fantasifulle. For å ytterligere illustrere hva Felski legger i kritiske lesemåter, vil jeg trekke frem de to lesemåtene «digging down» og «standing back», som hun selv bruker som eksempler på lesing i tråd med mistankens hermeneutikk, og avviser.

3.4 To kritiske lesemåter

Felski gjør et dypdykk i og undersøker hvordan hun oppfatter at kritikere praktiserer sin mistenksomhet i møte med tekster. Som nevnt identifiserer hun to måter å lese mistenksomt på, som hun beskriver gjennom metaforene «digging down» og «standing back». Jeg vil videre gjøre rede for og diskutere de to lesemåtene, ettersom de tydeliggjør Felskis syn på kritikken. Hensikten med å identifisere og greie ut om disse er for Felski å lære om «[the] practices of critique», med intensjon om å få et bedre kjennskap til nettopp det hun er uenig med, for så å kunne peke på dens begrensninger (s. 52). Hun skisserer altså disse lesemåtene for å illustrere hvordan mistankens hermeneutikk kommer til syne i lesinger.

Den første lesemåten Felski identifiserer er «digging down», som er en leseposisjon der kritikeren inntar en rolle som kan minne om arkeologens. Leserens graver her i dypet av teksten, fjerner lag etter lag, med en intensjon om å finne tekstens sanne budskap og meningsinnhold. Dette er en analyse på *det latente nivå*, og leseren leser alt i teksten som et symptom på noe underliggende. Felski oppfatter dette slik at leseren leter etter symptom i teksten som kan bekrefte hans intuisjon. Lesemåten knyttes til Sigmund Freud, hans

psykoanalytiske samtalerapi og det latente nivå (s. 59). Det manifeste nivå er ikke av vesentlig art i denne lese måten, det er en dyptgående nærlesing som er metoden for å finne det latente nivå og tekstens sanne budskap. Felski skriver om lese måten at tegn og metaforer i teksten fungerer som symptomer på urettferdigheter i verden utenfor teksten. Ved å grave i tekstens dyp, vil leseren altså finne innsikt og sammenhenger som ikke er tilgjengelige ved bruk av andre lese måter. Felski er altså negativ til denne lese måten, men på dette planet finner vi imidlertid noe positivt ved å grave ned i dypet – for en fordel med å grave i tekstens dyp, er at kritikeren kan kombinere kritikk med kjærlighet. Hun beskriver dette slik at leseren «[c]ombin[es] antagonism toward the text with admiration of the text», for å få innsikt i flere av tekstens mange lag (s. 63). Dette påstår hun på det grunnlag at ved at kritikeren dykker ned i teksten til den grad at han er i tekstens dyp, insinuerer han også at teksten er verdt å dykke ned i. Denne kritiske lese måten er altså ikke utelukkende negativ, slik hennes forståelse av kritikken er – det er også et positivt element til stede der tekstens egenverdi blir vektlagt.

Den andre lese måten som presenteres er «standing back», som karakteriseres av en mer tilbaketrukket leseposisjon. Felski skriver at «the critic no longer digs down but draws away, instead of foraging, nose close to the ground, for tempting truffles of truth, she stands back from the text to scrutinize it from afar» (s. 70). Sitatet er talende for Felskis skrivemåte, og er enda et eksempel på at hun skriver med et glimt i øyet. Formuleringen «nose close to the ground, for tempting truffles of truth» er et overraskende språklig bilde, og eksemplifiserer humoren i hennes tekster, samtidig som det også tydeliggjør virkningen lese måten «digging down» har. Når det kommer til den andre kritiske lese måten, «standing back» opererer leseren her på *det manifeste nivå*, det er tekstens overflate som granskes. Felski sammenligner denne kritikere ns posisjon med en slektsforsker, mens leseren var en arkeolog i lese måten som orienterer seg i dybden. Slektsforskeren søker å finne flere ledd og sammenhenger, men graver ikke i dybden hos hvert ledd i slektstreet. Dette er kritikk med en distanse til objektet, og denne lese måten knytter Felski til Foucault og hans begrep diskurs (s. 82).

Et sentralt begrep ved «standing back» er *denaturalisering*. Ifølge den denaturaliserende lese måten, er ikke det naturlige noe som stammer fra naturen. Det er fra kulturen og er et resultat av konvensjoner og sosiale normer. Det som fremstår som «essensielt» og «naturlig» i teksten må derfor granskes kritisk, og føres tilbake til kulturen – og denne prosessen er å denaturalisere det (s. 79). Med dette har også det naturlige fått et dårlig rykte, og Felski formulerer at «[t]he natural attitude simply is the naive attitude» (s. 73). Det kommer her frem

at et sentralt kjennetegn ved «standing back» er frykten for det godtroende og naive. Den naive leseren er en leser som aksepterer det som kommer til syne i teksten, og videre stoler på at det som fremstår som naturlig, *er* naturlig. Denne leseren vil anta at det er et meningsinnhold i boken vi må forstå, det er et intendert kunstverk. En leser i tråd med «standing back» ønsker å distansere seg fra dette ved å være kritisk til det som kommer til syne i tekstens overflate, grunnet en frykt for å være en naiv leser. Leseren vil også granske det som kan relateres til andre tekster kritisk. Intertekstualitet er altså sentralt her, og ved et litteratursyn der teksten kun er utgjort av utallige referanser til andre tekster og aktører, står den estetiske gjenstanden i fare for å bli oppløst. Nettopp denne oppløsningen av det estetiske, er det som gjør at Felski er så skeptisk til de rent kritiske lesemåtene. Dette tydeliggjøres der hun skriver at «[t]he rise of theory led to the death of literature» (Felski, 2008, s. 2). Teori viser til prosessen der leseren reflekterer over det underliggende i teksten og antakelsene som ligger til grunn for våre fortolkninger, altså kritikken. Kritikken dominans er altså en trussel mot litteraturens stilling og autonomi.

Her er igjen Atle Kittangs teoretiske refleksjoner aktuelle, ettersom han i etterkant av sin kjente artikkel «Tre forståingsformer i litteraturforskninga», 25 år senere skrev artikkelen «Litteraturvitenskapen etter den retoriske vendinga» som et kritisk tilbakeblikk (Kittang, 1975; Kittang, 2001). Kittang skriver at artikkelen fra 1975 «hadde en viss pedagogisk suksess», noe som gjorde han mistenksom (Kittang, 2001, s. 11). Han trekker frem at han trodde at den symptomale lesemåten kom til å være retningen litteraturvitenskapen utviklet seg i, noe som stemmer med Felskis opplevelse av kritikken dominans. Ved et litteratursyn der teksten kun er utgjort av utallige referanser og aktører, der alle elementer i teksten er symptomer på noe dypere, er det en fare for at den estetiske gjenstanden oppløses. Disse tendensene kan svekke det litterære verkets autonomi, som videre kan utfordre litteraturvitenskapens posisjon. Litteraturvitenskapens empiriske basis er naturligvis litteraturen, og det estetiske er sentralt ved denne. Kittang peker på faren for at den estetiske gjenstanden oppløses når det blir et for stort fokus på at alle de estetiske elementene blir sett på som symptom på noe underliggende, i et teoretisk perspektiv. Her er altså Kittang og Felski på linje – både når det kommer til synet på litteraturen som et estetisk objekt, og dets sammenheng med litteraturvitenskapens posisjon. Kittang konkretiserer utfordringen slik: «ville ikkje ei oppløysing av denne gjenstanden lett kunne føre til at sjølve disiplinen også tar til å misse sin identitet?» (s. 12). Det dominerende fokuset på teori fremfor litteratur problematiseres videre, og han konkluderer med at «problemet er vel snarare at den er så reint

teoretisk at den rett og slett oppløyer sin empiriske basis, [...] [r]esultatet blir eit grunnsyn der litteraturens særdrag ligg i 'vendinga bort frå' både innhald og estetisk verdi» (s. 15, 17). Her er Kittang igjen på linje med Felski. Det er et for stort fokus på teori, som i Felskis tilfelle er kritikken, og et for lite fokus på selve litteraturen og affektene.

«Digging down» og «standing back» er to forskjellige kritiske lesemaater, men de har også noen fellestrekk. I begge lesemaatene søker leseren å trekke ut noen sannheter eller usannheter som ikke er synlige for den «ukritiske» leseren, det er en avdekkende handling i begge. «Standing back» kan sammenfattes som en horisontal distanserende lesemaate, mens «digging down» er en vertikal lesemaate der kritikeren er tett på verket, i dens dyp. Felski skriver at kritikk er en fundamentalt fortolkende handling der ingen av de to skisserte lesemaatene bidrar til å avklare eller forsterke relasjonen mellom leser og tekst (Felski, 2015, s. 83-84). Hennes diskusjon av lesemaatene tematiserer også utfordringene ved kritisk lesing, som at de tenderer til å bli ensidige og automatiserte mistenksomme lesinger. Utfordringen som ligger til grunn i denne oppgaven er nettopp antakelsen om at kritisk lesing fortrenger det estetiske, og med dette er både Felskis skisse av kritiske lesemaater og postkritiske lesing fruktbare begrep i en diskusjon rundt om kritisk og estetisk lesing er forenelig eller ikke. Jeg vil derfor videre diskutere den postkritiske lesingen.

3.5 Postkritisk lesing

Felski bruker en større del av *The Limits of Critique* på å poengtere mangler ved kritikken, for så å identifisere de to kritiske lesemaatene. Hun vier også noe av boken til å peke på hva hun mener er ønskelig i tråd med postkritisk teori, men lite om hvordan leseren skal komme seg dit. Hun presenterer imidlertid et kortfattet delkapittel der hun legger frem et alternativ og en mer hensiktsmessig lesemaate. «Postcritical reading» er en vending mot lesinger med mer vekt på det affektive og subjektive. I dette delkapitlet presenterer hun hva målet er, og i noen grad hvordan man kan nå det. Det er altså en skisse av en lesemaate, og ikke en «mal» og metode for en leseposisjon.

Postkritisk lesing er en lesemaate Felski legger frem som et alternativ til de rent mistenksomme lesingene skissert gjennom metaforene «digging down» og «standing back». Hun anerkjenner at termen postkritisk lesing er bred, og slik sett vag, men hun mener at dette er en av dens styrker, ettersom den også åpner opp for flere mulige variasjoner (s. 173). Hva slags

variasjoner Felski peker på, er noe uklart. Selv stiller jeg meg skeptisk til hennes måte å «avfeie» all uenighet mot termen på ved å kun anerkjenne at den er vag, for så å si at dette er bevisst og en av dens styrker. Jeg vil heller påstå at dette kan være en mulig svakhet. Felski lister videre opp en rekke egenskaper som den postkritiske lesingen ikke skal kjennetegnes av, og hun formidler her at en postkritisk lesing ikke skal være en – eller minne om en lesing i tråd med mistankens hermeneutikk (s. 173).

Felski beskriver hva en postkritisk lesing skal kjennetegnes av, og legger her ikke frem et hvordan, men et *hva*¹¹. Leseren tolker her tekstens symboler, metaforer og sammenhenger til en meningsfull tekst. Jeg forstår denne i retning av en bekreftende leseposisjon. I en postkritisk lesing stiller ikke leseren seg spørrende til tekstens referanser og symboler, men fortolker og aksepterer de sammen til en bekreftende forståelse av den. Lesemåten skal koble sammen ulike elementer i teksten og skape sammenheng hos den enkelte leser, og leserens rolle er svært sentral. Tekstens meningsinnhold kan slik variere fra leser til leser, ettersom innholdet og sammenhengene er betinget av det subjektive og affektive. Det er her viktig å merke seg at det er snakk om potensialet for mening, og ikke at absolutt alle tegn i teksten skal ha en individuell meningsbærende funksjon. Dette innebærer et skifte i synet på lesing i tradisjonell kritisk og akademisk forstand, ettersom kritikken og mistankens hermeneutikk, som har dominert i litteraturvitenskapen, vil anse det meste i teksten som et tegn på noe underliggende.

En postkritisk lesing er en fortolkende leseposisjon der både tekst og leser er viktige aktører. Ut fra dette er det tydelig at Felskis postkritikk posisjonerer seg innen paraplytermen leserorientert litteraturteori, i likhet med Rosenblatt, som jeg vil diskutere videre i kapitlet om henne. Både Felski og Rosenblatt vektlegger tekst og leser som viktige i leseprosessen, og Felski presiserer at disse skaper tekstens meningsinnhold sammen - og påvirker hverandre. I forlengelse av dette skriver hun at ingen av partene kan tre ut av leseprosessen uendret (s. 84). Dette tydeliggjør hun ytterligere der hun sammenligner tekstens stilling i kritisk lesing med dens stilling i en postkritisk lesing, og vektlegger tekstens relasjon til leseren.

The text is no longer an monument to dead thought [...] nor a self-referential web of linguistic signs [...]. Rather, it springs to life via a mundane yet mysterious process in which words are animated by readers and reanimate readers in their turn. (s. 175)

¹¹ Ved formuleringer rundt hva postkritisk lesing er, lener Felski seg på begrepsapparatet fra Bruno Latours actor-network-theory (Beckman, 2020, s. 89).

Den postkritiske lesingen vektlegger teksten som en medvirkende aktør i prosessen om å skape mening, og søker at leseren plasserer seg «in front of the text, reflecting on what it unfurls, calls forth, makes possible» (s. 12). Dette tydeliggjør at den postkritiske lesingen som Felski skisserer er teori i tråd med «reader-response-theory», på norsk lesersresponsteori¹² (Claudi, 2013, s. 111). Lesersresponsteorien utviklet seg i Amerika som en retning innen leserorientert litteraturteori, der mottakeren og leseren av teksten i større grad ble vektlagt, på bekostning av verket selv (s. 119). Både lesersresponsteorien og den postkritiske lesingen vektlegger leseren og deres subjektive erfaring med og berøring av litteraturen, og slik skaper disse en fristillende og demokratiserende holdning til litteraturen. Alle tolkinge og erfaringer med litteratur er akseptert, og av lik verdi og troverdighet, ettersom det er den enkelte leseren som er det vesentlige. Her vil jeg igjen peke på at dette kan beskrives som en bekreftende leseposisjon, ettersom alle erfaringer med litteraturen aksepteres og bekreftes som legitime. Den postkritiske lesingen vektlegger altså det affektive og subjektive hos leseren, men også teksten selv. Slik kan den postkritiske lesingen sies å være både tekstorientert og leserorientert.

Felski sammenligner den kritiske og den bekreftende fortolkningen der hun skriver at «*[i]nterpretation becomes a coproduction between actors that brings new things to light rather than an endless rumination on at text's hidden meanings or representational failures*» (Felski, 2015, s. 174, forfatterens kursivering). Sammenlignet med tradisjonelle kritiske lese måter, er postkritisk lesing affektiv i tillegg til å være kognitiv. Felski presiserer at vi ikke trenger å oppfatte ulike lese måter og elementer ved disse som motsetninger, de kan supplere hverandre. Empati og fortolkning er ikke uforenelige, og det er heller ikke det affektive og det kognitive (s. 177). I forlengelse av dette diskuterer hun også kritikkens posisjon, og skriver at vi ikke trenger å «kaste kritikk over bord», men burde heller fokusere på «establishing a better balance between method and inspiration as to enliven the dryness of our intellectual vocabularies» (s. 178, min oversettelse). Felski presiserer altså at det er mulig å forene en affektiv tilnærming til tekst med de kritiske lese måtene, og dette er av høy relevans for min problemstilling. Oppgavens problemstilling søker å diskutere hva kritiske lese måter av skjønnlitteratur kan være, og om den er forenelig med estetisk lesing – som også kan

¹² Litteraturviter Atle Kittang er svært skeptisk til lesersresponsteorien, ettersom den truer med å oppløse den estetiske gjenstanden (verket). Om vi subjektiverer og relativiserer lesinger vil det ikke være noe å hente ut av teksten, og den vil ikke lenger være en enhetlig størrelse (Kittang, 2001, s. 15).

beskrives som en affektiv lesing. Felskis refleksjoner kan altså sees i lys av oppgavens problemstilling, og beskriver at subjektive og affektive lese måter kan være forenelige med kritikkens posisjon.

Hva angår å ivareta det kritiske aspektet ved postkritiske lesinger, altså hvordan forene posisjonene, er det lite tematisert i tekstutvalget som ligger til grunn for denne oppgaven. Felski nevner imidlertid det kritiske når det kommer til å løse mysterier «in plain sight» (s. 179). Å løse mysterier forutsetter både logisk og kritisk tenking, og slik sett kan hennes utsagn peke på at postkritisk lesing innebærer noe kritisk lesing på et overflatenivå. Hun nevner jevnlig at det kritiske skal modereres og ivaretas i forbindelse med legitimeringen av postkritikken, men utover dette skriver hun lite konkret om hvordan dette skal gjøres. Slik er dette aspektet ved den postkritiske lesingen noe utydelig. Det affektive og subjektive fokuset er sterkt, men postkritikken er en litteraturteori der det kritiske skal modereres og balanseres, ikke negeres. Hvordan kritikken videreføres inn i postkritisk teori, og spesielt inn i den postkritiske lesingen – er altså lite tydelig.

Avslutningsvis i delkapitlet «Postcritical reading» trekker Felski frem en anekdote om da hun gjennomførte et eksperiment i ett av sine emner. Hun endret pensum fra å kun undervise i tradisjonell litteraturteori, til å vie halve semesteret til undervisning i postkritisk lesing. Om resultatet skriver hun at «[t]he most noticeable difference, however, was a surge of élan in the classroom, a collective sigh of relief at encountering an analytical language for reflecting on, rather than repudiating, their aesthetic attachments» (s. 181). Felski bedriver her anekdotisk bevisførsel for å styrke den postkritiske lesingens stilling, som vil si at hun styrker den gjennom ett enkelt eksempel på vellykket undervisning i postkritisk lesing – som er et nokså tynt grunnlag for å skulle legitimere en ny leseposisjon i litteraturvitenskapen. Et kollektivt sukk av lettelse formidler også lite rom for gradforskjeller eller uenighet blant studenter, og en studentgruppe uten ulike preferanser fremstår for meg som mindre sannsynlig. Felski sammenligner til slutt den postkritiske lesingen med de mistenksomme lese måtene, og skriver at postkritisk lesing er betinget av dem i den grad at de er en sentral del av litteraturhistorien, men konkluderer med at «there is more to intellectual life than the endless deflationary work of ‘digging down’ or ‘standing back’» (s. 182).

Postkritikken er dominert av et fokus på kritikkens svakheter, med sporadiske innslag av alternativet som er postkritisk lesing. Den er altså nokså ensidig i sitt fokus. Den postkritiske

lesemåten fremmer både tekst og leser, og kan beskrives som bekræftende. Den har imidlertid også noen uklarheter, blant annet hvordan kritikken skal ivaretas, modereres og komme til syne i leseprosessen. Felski peker flere ganger på at kritikken har vært for dominant, og ønsker å gå bort fra dette. Selv er hun nokså ensidig i sitt fokus, som i hovedsak er kritikkens baksider, og ikke den postkritiske lesingen. Dette aspektet ved teorien er altså noe vagt og uklart, og mulig selvmotsigende.

Ved siden av det korte delkapitlet «Postcritical reading» blir denne lesemåten kun tematisert sporadisk, og å få fatt på det postkritiske alternativet til kritikken blir vanskelig, og krever en bevisst innsats fra leseren. På den andre siden legger den postkritiske lesingen frem solide og gode argument, både i samspill med kritikkens svakheter, men også sett isolert. Men argumentene alene fører ikke til en postkritisk lesing, de fører til ett mål som den opplyste og bevisste leser skal nå, som kan være urealistisk slik det står nå. Dette er en mulig svakhet ved den postkritiske teorien.

Jeg vil påstå at en postkritisk lesing kan gi mer mening å gjennomføre i samspill med andre teoretikers bidrag, slik som Martha Nussbaums narrative forestillingsevne og Louise M. Rosenblatts transaksjonsteori. Felskis mulige uklarhet er der hun ikke er tydelig rundt hvordan leseren kan lese postkritisk, men nettopp dette kan Rosenblatts teori bidra til å oppklare. Jeg opererer her med en forståelse av de aktuelle begrepene slik at postkritisk lesing med fokus på affekt og estetisk lesing har flere felles kjennetegn, de er også begge en del av leserresponsteorien. Nussbaums narrative forestillingsevne kan supplere den postkritiske lesingen når det kommer til den affektive sin funksjon, som leder videre til danning og kritisk lesing. Jeg vil med dette, i den følgende oppsummeringen av kapitlet om Rita Felski, trekke frem det jeg mener er det viktigste Felski tilfører diskusjonen rundt oppgavens problemstilling.

3.6 Oppsummering

Postkritisk teori søker å balansere kritikkens dominans med et økt fokus på innlevelse og affekt. Den er altså tett knyttet til oppgavens problemstilling, som ved bruk av Felskis begrepsapparat søker å diskutere hva kritikken og dens kritiske lesemåter er, og hvorvidt den kan forenes med en affektiv lesing. Felski vier større deler av sine tekster til å diskutere hva kritikken er, og dens baksider. Dette og hennes fokus på mistankens hermeneutikk er et viktig

bidrag til min senere samskriving av oppgavens teorier, og diskusjon av hva kritisk lesing av skjønnlitteratur kan være. Hennes fokus på leserens affektive respons på teksten vektlegger den subjektive, individuelle leseren. Dette trekker den postkritiske teorien i retning av leserresponsteori, og den har også flere felles kjennetegn med estetisk lesing – som har en sentral posisjon i litteraturdidaktisk sammenheng. Jeg vurderer derfor den postkritiske teorien som et fruktbart bidrag til min diskusjon rundt oppgavens problemstilling, og vil kort trekke frem igjen det viktigste Felskis refleksjoner tilfører denne.

Felski mener at kritiske lesemåter har blitt «virtually de rigueur» i academia, og etterlyser mer postkritiske lesinger (Felski, 2015, s. 3). Blikstad- Balas og Roe, på den andre siden, har observert for mye bekreftende lesinger i norskfaget på ungdomstrinnet, og for lite kritisk lesing (Blikstad-Balas & Roe, 2020, s. 202). Etersom jeg beskriver den postkritiske lesingen som bekreftende, vil jeg her presisere at disse to bekreftende lesingene ikke trenger å svare til det samme, men begge er leseposisjoner der det ikke reflekteres kritisk over det som leses. De er altså nokså like, og kan derfor settes opp mot hverandre i denne sammenhengen. Når det kommer til Felskis diskusjon av kritikken vektlegger hun at den er grunnleggende negativ, mistenksom og ensidig. Hennes skissering av de to kritiske lesemåtene «digging down» og «standing back» er ment som eksempler på to lesemåter hun mener er mindre hensiktsmessige, men jeg vil i den avsluttende drøftingen av de aktuelle teoriene snu om på dette, og vurdere om disse også kan være fruktbare som eksempler på kritisk lesing.

Det diskuteres imidlertid i liten grad hvordan det kritiske skal ivaretas og komme til syne i lesinger i tråd med postkritisk teori. Det finnes også få operasjonaliseringer av den postkritiske lesingen, trolig ettersom det i hovedsak legges frem et *hva* og *hvorfor*, og ikke et *hvordan*. Disse spørreordene omtales også som de tre didaktiske spørreordene og kan danne grunnlaget for gode didaktiske undervisningsopplegg. For at Felskis postkritiske lesing skal kunne hensiktsmessig anvendes i skolesammenheng, må det i større grad komme frem et *hvordan*. Det må også komme tydeligere frem hvordan det kritiske ved lesingen skal ivaretas. Jeg vurderer derfor Felskis postkritiske lesing som lite didaktisk aktuell slik den står nå.

Antakelsen som ligger til grunn for denne oppgaven, er at de to leseposisjonene, kritiske lesemåter og estetisk lesing, ikke trenger å være motsetninger, eller å utelukke den andre. Jeg vil derfor i den teoretiske drøftingen i «Del 3», vektlegge elementene som er trukket frem i

denne oppsummeringen av Felski og postkritikken, som sentrale for å diskutere en mulig balanse – slik oppgavens problemstilling søker.

4 Martha C. Nussbaum

Martha C. Nussbaum er en amerikansk forsker og professor i rettsvitenskap og etikk ved University of Chicago. Hennes yrkesliv og forfatterskap spenner bredt, men særlig hennes tekster om demokrati, danning, medborgerskap, litteratur og følelser er aktuelle i denne oppgaven. Disse presenteres blant annet i boken *Litteraturens etikk: følelser og forestillingsevne*, som er en samling av flere av Nussbaums tekster, med en innledning av Irene Engelstad (Nussbaum, 2016). Nussbaum fikk i 2021 Holbergprisen for sin banebrytende forskning innen rettsvitenskap og filosofi, og oppsummerer sin karrieres hovedfokus i takketalen slik:

My career has focused on two areas: normative theorizing about justice and investigation of the nature and role of the emotions. Increasingly I've been bringing the two together and thinking of the role emotions play in moving us toward or, as the case may be, away from a just and decent society. (Nussbaum, 2021)

Følelser er noe av det som er mest sentralt i hennes forskning og forfatterskap, og det er sentralt også i denne sammenheng. Nussbaum diskuterer skjønnlitteraturens, og spesielt romanens potensial når det kommer til danning. Her vektlegger hun det kognitive, evnen til å utvikle følelser, og da spesielt empati, sympati og medlidenhet. Ved å utvikle disse følelsene, mener Nussbaum at leseren dannes til demokratisk medborgerskap. Hvordan dette forgår, vil jeg komme tilbake til i delkapitlet «Den narrative forestillingsevne».

Nussbaum er primært rettsviter og filosof, men også litteraturviter, og arbeider innen mange fagfelt. Til tross for denne bredden i fagfelt, trekker hun spesifikt frem skjønnlitteraturens verdi og potensial for danning av verdensborgere (Nussbaum, 2016, s. 28-29). Jeg har derfor vurdert hennes begreper som fruktbare å inkludere i denne oppgaven. I forlengelse av dette vil jeg presisere at det er et bredt spekter av aktuell teori tilknyttet danning, men jeg vil avgrense til å kun diskutere danning på et overordnet nivå i forbindelse med demokrati og medborgerskap.

I sine diskusjoner rundt danning, vektlegger Nussbaum både det sympatiske og subjektive ved skjønnlitteraturen, som jeg vil omtale som det estetiske, samtidig som hun også fremmer viktigheten av det kritiske. Begrepene følelser, emosjoner og affekt er sentrale i denne sammenheng, og jeg vil ved drøfting av Nussbaums teori ta disse begrepene i bruk med samme meningsinnhold som redegjort for i kapitlet «Rita Felski». Jeg vil altså holde affekt

mer adskilt, mens emosjoner og følelser vil bli brukt om hverandre med mindre noe annet er presisert. Men der affekt var mer sentralt hos Felski, er emosjoner og følelser av høyere relevans hos Nussbaum.

4.1 Litteratursyn og følelser

Nussbaum har et politisk litteratursyn, som kjennetegnes av en dialektisk relasjon mellom samfunnet, litteraturen og leseren (Engelstad, 2016, s. 21). Meningsinnholdet, og mer konkret følelsene i litteraturen, påvirker oss gjennom at vi lærer oss, tilegner oss og utvikler disse gjennom litteraturen – som igjen representerer ulike kulturer og livsformer. Slik bidrar litteraturen til å forme våre følelser, forestillinger og oppfatninger ut fra i hvilken grad vi evner å tre inn i den narrative forestillingsevne.

Nussbaums syn på følelser er komplekst, og det er grunnleggende å ha en tydelig forståelse av det, ettersom det er sentralt for å kunne forstå begrepene som presenteres videre, og deres sammenheng med estetisk lesing, danning og kritisk lesing. Hun mener at følelser er kognitive, og i forlengelse av dette et grunnleggende sosialt konstrukt. En konstruktivistisk tilnærming anser følelsene som konstruerte. De er betinget av noe virkelig, og er etter hennes forståelse et resultat av kulturen, samfunnet og normene rundt oss. I Holbergsamtalen sier hun til intervjuer Hallvard Fossheim at vi som barn og i oppveksten observerer hvordan andre responderer på hendelser og ulike situasjoner. Vi tar kognitivt inn disse inntrykkene rundt hva som er positivt og negativt, og utvikler våre følelser deretter (Fossheim & Nussbaum, 2021, 7:50). Professor i litteraturvitenskap Kjersti Bale oppsummerer dette på følgende vis: «Nussbaums forståelse av følelser er [...] at de er verken personlige eller naturlige, ikke fornemmelser som strømmer fritt fram fra vårt eget indre, men tillærte, sosiale konstruksjoner. De er overbevisninger» (Bale, 2017, s. 42).

Følelsessynet til Nussbaum karakteriseres av at de er rasjonelle og kognitive. De er sosialt konstruerte og fremstår slik som mer ryddige og behagelige enn allmenn oppfatning av følelser, som tilsier at de er mer flyktige, ukontrollerbare og uregjerlige. Etter Nussbaums perspektiv kan vi oppøve og tilegne oss de rette følelsene, og vi har slik en relativt stor kontroll over dem. Dette synet på følelser bryter naturligvis med oppfatningen av at følelser er uregjerlige og flyktige, men er naturlig i forlengelse av at Nussbaum har en grunnleggende konstruktivistisk og kognitiv tilnærming til dem. Det har også store implikasjoner for hennes

teori. Med en ryddig, konstruktivistisk og kognitiv tilnærming til følelser, vil vi i stor grad kunne kontrollere, utvikle og oppøve dem på hensiktsmessige måter – noe som er en forutsetning for den narrative forestillingsevne. Det er denne forståelsen av Nussbaums syn på følelser som danner utgangspunktet for videre diskusjoner rundt hennes begreper. Hvordan hun mener at vi kan og burde utvikle disse følelsene vil jeg diskutere videre med hjelp av begrepet *den narrative forestillingsevne*.

4.2 Den narrative forestillingsevne

Det mest sentrale begrepet Nussbaum presenterer i denne sammenheng, er den narrative forestillingsevne. Både teksten der begrepet presenteres og dets originaltittel er «The Narrative Imagination», og er direkte oversatt til norsk (Nussbaum, 1997). Nussbaum omtaler denne også som den litterære forestillingsevne, og som kun forestillingsevnen. Engelstad skriver at begrepet har en privilegert plass i Nussbaums argumentasjon (Engelstad, 2016, s. 12). Den narrative forestillingsevne er evnen til å tre inn i en tekst og sette oss inn i andres situasjoner. Der får vi utviklet våre følelser ved å kjenne på hvordan andre mennesker har det, og hva deres følelser er. Med dette skal vi utvikle følelser som er hensiktsmessige for å ivareta og styrke demokratiet, slik som medfølelse, medlidenhet, sympati og empati (Nussbaum, 2016, s. 29-33). Nussbaum omtaler dette som en moralsk utvikling, og skriver at «den narrative forestillingsevne [er] en grunnleggende forberedelse til moralsk samhandling» og at den videre søker at vi setter oss inn i situasjonene til mennesker som er helt annerledes enn oss selv, og lever helt andre liv enn oss (s. 31). Etersom Nussbaum mener at vi kan oppøve og utvikles til moralsk samhandling, forutsetter dette også kritisk refleksjon og kritisk tenking, som går hånd i hånd med kritisk lesing. En forutsetning for å bli gode samfunnsborgere er slik kritiske ferdigheter og innlevelse, og Nussbaum fremmer spesielt skjønnlitteraturens potensiale for å utvikle dette. Slik er hennes begrep og teori tett knyttet til denne oppgavens problemstilling, som stiller spørsmål ved antakelsen om at kritisk og estetisk lesing er motsetninger og uforenelige. Nussbaums begrepsapparat og refleksjoner er altså svært relevante i denne sammenheng, ettersom de tematiserer både det kritiske og det estetiske gjennom fokuset på forestillingsevnen og innlevelse.

Den narrative forestillingsevne presenteres av Nussbaum i boken *Cultivating Humanity: A Classical Defense of Reform in Liberal Education* som en av tre ferdigheter som må utvikles for å «danne menneskeheten» til gode medborgere, som skal ivareta demokratiet (Nussbaum,

1997, s. 9, min oversettelse). Den første av disse tre ferdighetene er kritisk tenking, men jeg har allikevel avgrenset til å vektlegge den tredje ferdigheten – den narrative forestillingsevne. Dette er ettersom forestillingsevnen går hånd i hånd med kritisk tenking og kritisk lesing, samtidig som den også er spesifikk for skjønnlitteraturen og innlevelse. Den andre ferdigheten som presenteres er evnen til å se båndene mellom ulike mennesker, for å slik bli bedre medborgere, som Nussbaum også omtaler som verdensborgere (s. 10-11). Disse tre ferdighetene fremmer altså Nussbaum som viktige for å dannes, med hensikt om å ivareta demokratiet.

Nussbaum skriver at det skjer en utvikling av emosjonene til leseren ved at han setter seg inn i en annen sin posisjon, og engasjerer seg i denne. Det er innlevelse i tekstens handling og karakterer som er den narrative forestillingsevnes mål (Nussbaum, 2016, s. 31). Videre er målet med forestillingsevnen også å skape dannede samfunnsborgere som er empatiske og medlidende. Middelet for å nå dette målet er litteraturen, mer spesifikt romanen. Slik jeg forstår Nussbaums tekst, kan den til dels peke i retning at et demokratisk sinnelag er en mulig bieffekt av litteraturen og den narrative forestillingsevne. På den andre siden peker hennes tekst etter min oppfatning i større grad i den retning at hun anser forestillingsevnen som et middel, og underordner denne målet, som er danning til demokratisk deltakelse. I dette perspektivet vil litteraturens stilling være noe svakere enn om danning var en bieffekt av forestillingsevnen. Nussbaums litteratursyn kan her virke og antyde en mer instrumentell tilnærming til litteratur, noe som kan stå i strid med hennes oppvurdering av skjønnlitteraturen. Det virker unaturlig at skjønnlitteraturen kan få en mer instrumentell verdi og funksjon samtidig som en tydelig favorisering. Jeg vil presisere at dette ikke er en rent instrumentell funksjon, men at Nussbaums formuleringer kan virke og peke i denne retningen – og at dette hensiktsmessig kan problematiseres. Slik jeg tolker hennes tekst, peker den i denne retningen, og jeg vurderer det derfor som beskrivende å ta i bruk de ladete ordene «mål» og «middel».

I videreføring av at vi skal dannes av følelser, som forutsetter en subjektiv vurderingsevne, har flere forskere problematisert tesen om å skulle dannes ved lesing av litteratur, blant annet Toril Moi (Moi, 2013, s. 62). Bale skriver også i sin artikkel «Litteraturlesing som dannelse av demokratiske holdninger» om Nussbaum at «[å] slutte direkte fra litteraturlesing til dannelse av demokratiske holdninger kan virke naivt» (Bale, 2017, s. 40). Denne slutningen er imidlertid ikke korrekt, ettersom Nussbaum presenterer den narrative forestillingsevne som

én av tre ferdigheter som er essensielle for å dannes til demokratisk medborgerskap (Nussbaum, 1997, s. 6). Bale presiserer videre at Nussbaums teori rundt at vi lærer bedre om vi forener det kognitive og det emosjonelle er god, men at det er slutningen fra lesing og direkte til danning som er problematisk (Bale, 2017, s. 40). Nettopp denne slutningen går til kjernen av den narrative forestillingsevne, og stiller spørsmål ved dens anvendbarhet.

Utgangspunktet for Nussbaums den narrative forestillingsevne er det skjønnlitterære verket, og hun favoriserer romanen ettersom hun mener den er svært godt egnet for innlevelse. Romanen appellerer til leseren slik at han kan både gjøre narr av karakterene og deres verdier, for så å identifisere seg med dem senere – og slik skape økt innsikt, selvrefleksjon og danning (Nussbaum, 2016, s. 28). Hun skriver at «[r]omanens bitende satiriske behandling av stereotyper, den fantastiske bruken av bilder og symboler [...] og de etsende øyeblikkene av skuffelse er med på å bidra til dette» (s. 29). Med teksten som utgangspunkt skal leseren lese slik at han får oppleve teksten og økt innsikt i den narrative verden. Nussbaum skriver videre at «[d]erfor er litteratur så viktig for en samfunnsborger: Den gir en utvidelse av sympati og *innlevelse* som virkeligheten ikke kan gi oss i like stor grad» (s. 56, min kursivering). Slik jeg forstår Nussbaums begrep, viser det til potensialet for danning som ligger i litteraturen. Det er altså ikke en metode og fremgangsmåte, men et mål og et potensial som litteraturen kan bidra til å nå. Begrepet er en beskrivelse av litteraturens mulige påvirkning på leseren. For å oppnå dette resultatet, må leseren sette seg inn i andres situasjoner, for så å erfare og få forståelse for deres følelser. Med dette vil følelsen av medlidenhet og sympati utvikles, og det er nettopp disse følelsene Nussbaum mener skaper gode medborgere som videre vil ivareta demokratiet. Gjennom skjønnlitteraturen får vi ikke bare sette oss inn i andres situasjon med tanke på handlingsrom, men også når det kommer til følelser og forventninger, håp, frykt og liknende (s. 29). Slik jeg forstår Nussbaums refleksjoner, er både innlevelse og engasjement en forutsetning for demokratisk danning, og nettopp disse ordene bruker jeg også for å beskrive den estetiske leseposisjonen i oppgavens problemstilling. Ut fra dette, er også dette aspektet ved Nussbaums teori svært aktuelt å ta i bruk ved diskusjoner rundt oppgavens problemstilling og forskningsspørsmål.

Nussbaum presiserer at følelsene, og muligheten for å identifisere seg med karakterene er innebygget i både tekstens form og innhold (s. 35). Hun fremmer at det er ønskelig at leseren identifiserer seg med karakterene i litteraturen, men ytrer senere at «[b]åde identifikasjon og fravær av identifikasjon lærer oss hva livet gjør med mennesker» (s. 34). Ved å identifisere

oss med og relatere oss til karakterenes situasjon, er trolig karakterenes følelser lettere tilgjengelig for oss. Gjennom den narrative forestillingsevne får vi likevel tilgang på dette, også uten å identifisere oss med dem, grunnet en forståelse for situasjonen og konteksten rundt. Det er innlevelse som er det sentrale, fremfor identifikasjon. Vi kan med andre ord få medfølelse for karakterer vi ikke kan relatere oss til også. Nussbaum eksemplifiserer dette ytterligere ved å skrive følgende:

[D]esto viktigere [er det] å skape et grunnlag for medlidenhet ved å *oppøve* forestillingsevnen gjennom å lese skjønnlitteratur – for om vi ikke kan skifte hudfarge, kan vi i alle fall forestille oss hvordan det er å ha en annen hudfarge. (s. 34, min kursivering)

Her presiseres forestillingsevnenes hensikt og potensial nok en gang – å kunne sette seg inn i en annens situasjon, for så å få økt grad av medlidenhet for andre. Nussbaum sier at vi kan *oppøve* denne evnen til innlevelse, og slik fremstår den narrative forestillingsevnen som noe som ligger hos leseren, og oppøves i dialog med litteraturen. Nettopp hva den narrative forestillingsevne springer ut fra, teksten eller leseren, er noe utydelig og vanskelig å forstå ut fra Nussbaums tekst. Jeg må derfor på ordnivå for å få en pekepinn på hva hun kan mene er det primære.

På den ene siden kan det fremstå som at romanen er det primære, og har en iboende narrativ forestillingsevne som leseren får ta del i ved lesing av litteratur. Dette impliseres i hennes diskusjoner rundt romanen som sjanger, og gjennom hennes favorisering av nettopp denne litterære formen. Nussbaum formulerer seg også enkelte ganger slik at teksten «invites its readers to know and see more» (Nussbaum, 1997, s. 88). Her fremstår det som at den narrative forestillingsevne finnes i teksten, og leseren får ta del i denne ved lesing av litteratur. Videre fremstår det som at leseren er det primære i formuleringer som at vi kan «oppøve» den narrative forestillingsevne, og denne typen formulering kommer til syne kontinuerlig i hennes tekst. En leser kan naturligvis oppøve å ta i bruk denne evnen om romanen er det primære også, men helhetlig fremstår det som at leseren er det primære ettersom formuleringer som peker på dette kommer til syne i større grad enn de som peker på teksten som det primære. Jeg vil likevel presisere at dette er vanskelig å få oversikt over, og at det kan argumenteres for at teksten også er det primære, uten at det får store implikasjoner for begrepets innhold eller funksjon. En mer klar forståelse av dette finner jeg ikke i forbindelse med Nussbaums begrep eller tekst «Den narrative forestillingsevne» (Nussbaum, 2016, s. 25-61).

Som nevnt presenteres den narrative forestillingsevne opprinnelig som et middel for å bli demokratiske medborgere, og det er slik naturlig at Nussbaum ikke fordyper seg i de mer rent estetiske aspektene som *hvordan* leseren kan leve seg inn i teksten, og oppøve denne evnen (Nussbaum, 1997, s. 9). Denne oppgaven skriver seg inn i en litteraturdidaktisk sammenheng gjennom problemstillingens tematikk og fokusområde, og Nussbaums begreps mulige didaktiske relevans er slik også av interesse. Spørreordet hvordan er ett av de tre didaktiske spørreordene, og danner rammene for gode undervisningsopplegg og didaktiske refleksjoner. En mulig didaktisk innfallsvinkel vil trolig være ufullstendig om ikke alle spørreordene kan besvares i noen grad. Ettersom Nussbaum skriver mye om hva og hvorfor, men lite om hvordan, vurderer jeg hennes begrepsapparat som lite anvendbart i didaktisk sammenheng slik det står nå. Dette aspektet kan imidlertid Rosenblatt bidra til å oppklare. Rosenblatt skriver om transaksjonen og hvordan leseren skaper mening i en tekst, og en relasjon til den. Hun beskriver leseprosessen, og ønsker at vi retter fokuset mot opplevelsen av den, og beskriver blant annet hvordan leseren kan lese med innlevelse og engasjement. Jeg oppfatter derfor Rosenblatts estetiske transaksjon som et hensiktsmessig supplement til Nussbaums narrative forestillingsevne, slik at *hvordan* kan besvares i større grad. Nussbaum retter oppmerksomheten mot viktigheten av å oppøve forestillingsevnen, samtidig som hun fremmer skjønnlitteraturens posisjon i skolen (Nussbaum, 2016, s. 209-210). Å vite hvordan en leser kan oppøve denne evnen er sentralt for å kunne utvikle forestillingsevnen, og for å bli en god kritisk leser – ettersom alle begrepene fra Nussbaum presentert i denne oppgaven henger sammen, og er forutsetninger for å lese kritisk. Hvordan leseren kan leve seg inn i tekster og oppøve denne evnen, vil jeg derfor komme tilbake til i «Del 3». I denne delen vil jeg drøfte sammen oppgavens teoretiske posisjoner, og forsøke å komme frem til en mulig fjerde posisjon, en balanse mellom kritisk og estetisk lesing.

For å best mulig dannes via den narrative forestillingsevnen, må vi som nevnt sette oss inn i andres situasjoner. Videre fremstår det som at dette ikke er tilstrekkelig. Nussbaum skriver at «[f]or å møte andre med medlidenhet, må jeg være villig til å tenke at denne lidende personen kunne ha vært meg» (s. 32). Her kommer identifikasjon til syne som en nødvendighet, vi må identifisere oss med «denne lidende personen» i den grad at det kunne vært oss selv. Dette fremstår som noe motstridende i forhold til sitatet på forrige side, om at fravær av identifikasjon også kan gi innsikt i menneskers situasjon. Denne balansen innad i den narrative forestillingsevnen, om identifikasjon og ikke-identifikasjon, er altså noe utydelig i dette tekstutvalget.

Når det kommer til den demokratiske danningen Nussbaum mener skal skje som følge av den narrative forestillingsevne, har jeg allerede presisert at jeg ikke vil fordype meg i dette her, grunnet relevans i forhold til oppgavens tematikk. Jeg vil likevel påpeke at i forbindelse med dannelsingsfunksjonen kommer også det kritiske til syne. Vi dannes gjennom den narrative forestillingsevne ved å utvikle følelser som er hensiktsmessige for å bli gode medborgere, og demokratiske borgere. Men det er ikke alle følelser som er gode i alle sammenhenger, og hvordan kan vi avdekke disse? Hvordan kan vi være trygge på at vi blir dannet av de rette følelsene? Nussbaum diskuterer dette gjentatte ganger, og sier i Holbergsamtalen med Fossheim at målet er å «ha en god normativ teori, og prøve å få samfunn og familier til å prøve å forme barns følelser på rett måte» (Fossheim & Nussbaum, 2021, 10:43, min oversettelse). Å forme følelser på rett måte blir fort noe subjektivt, og forutsetter at den som gjør denne vurderingen har en høy grad av moralsk danning. Det blir med andre ord skjønn som avgjør dette. Nussbaum mener å løse dette problemet ved bruk av begrepet *den skjønnsomme tilskuer*, som jeg vil diskutere videre i neste delkapittel.

4.3 Den skjønnsomme leser

Nussbaum henter den skjønnsomme tilskuer fra Adam Smith, som i *The Theory of Moral Sentiments* la frem begrepet *the judicious spectator* (Nussbaum, 2016, s. 190). Smith utformet begrepet i en moralfilosofisk og politisk kontekst, der han søkte å peke på hvilke følelser som var rasjonelle nok for det offentlige, og hvilke som ikke var det. Begrepet viser slik opprinnelig til hvilke følelser som var hensiktsmessige med tanke på å danne og ivareta et fritt marked og liberalismen, og dømmekraften i mennesket. Det engelske begrepet er her mer presist enn det norske, ettersom «judicious» er å være vis, klok og fornuftig – og forutsetter dømmekraften og tanken om at det finnes universelle hensiktsmessige følelser. Den norske oversettelsen «skjønnsom» dekker ikke dette i samme grad. Nussbaum sin forståelse av den skjønnsomme tilskuer samsvarer for det meste med Smiths, og hun har flere formuleringer som «Smith mener (i likhet med meg)» (s. 191). Hovedforskjellen mellom deres to forståelser av begrepet, er hvilken kontekst det er rettet mot. Der den skjønnsomme tilskuer er rettet mot det offentlige hos Smith, er den rettet mot romanen og leseren hos Nussbaum. Med det offentlige mener jeg fellesskapet på et samfunnsplan. Dette kan ytterligere beskrives ved Kants forståelse av kritikken, som redegjort for i kapitlet «Rita Felski». En sentral del av kritikken er for Kant den offentlige utøvelsen av fornuft, og det offentlige er her forstått som alle borgere, ikke bare de lærde. Smith er her på linje med Kant, og mener at det offentlige

fellesskapet er arenaen for the judicious spectator, mens den skjønnsomme tilskuer er for Nussbaum en mer individuell og tilbaketrukket leseposisjon, den er noe som skal finne sted i det stille og private.

Nussbaums forståelse av den skjønnsomme tilskuer er i forlengelse av Smiths. Hun søker å peke på hvilke følelser vi skal tilegne oss ved å leve oss inn i litteraturen, og hvordan vi vurderer hvilke vi kan stole på og ikke. Jeg vil videre gjøre rede for den skjønnsomme tilskuer, men vil omtale den som *den skjønnsomme leser*. Slik jeg forstår begrepet hos Nussbaum er det i større grad en leseposisjon enn en passiv tilskuers posisjon, og jeg finner det derfor mer presist og beskrivende å bruke ordet «leser» fremfor «tilskuer». Dette er også gjort med hensyn til oppgaven som helhet. Denne oppgaven diskuterer leseposisjoner, og det er derfor naturlig å trekke hennes «tilskuere» til leseposisjoner. Jeg vil derfor presisere at dette er min endring, og at denne posisjonen ikke omtales som en leser hos Nussbaum.

Den skjønnsomme leser presenteres av Nussbaum som en måte å sortere hensiktsmessige følelser fra de subjektive og uhensiktsmessige. Det ligger i begrepet at dette er en leseposisjon, og Engelstad skriver i innledningen av *Litteraturens etikk* at det «står sentralt i Nussbaums fremstilling og kan knyttes til begge disse leserstrategiene» (Engelstad, 2016, s. 10). De to andre lesestrategiene hun viser til her er den faktiske leseren, og den implisitte leseren, som er en ideell leser innebygget i tekstens «form og struktur» (s. 10). Den skjønnsomme leser blir slik en leser som både er virkelig, samtidig som den også preges av tekstens rammer, krav og forventninger, og er en tekstlig størrelse. Denne leseren kan fremstå som en hybrid av de to. Dette aspektet ved leseposisjonen kan peke i retning av Rosenblatts transaksjonsteori, ettersom den vektlegger både leseren og teksten selv som viktige i prosessen der en mening skapes i teksten. Den skjønnsomme leser sin hybrid-posisjon kan minne om relasjonen mellom tekst og leser som transaksjonen beskriver. Transaksjonsteorien beskriver også hvordan mening skapes i en tekst, og den estetiske transaksjonen kan være et fruktbart begrep å ta i bruk sammen med den skjønnsomme leser, slik at det blir enklere for leseren å vite hvordan han kan fylle leseposisjonens forventninger og tre inn i hybrid-posisjonen. Her kommer det også tydelig frem hvordan denne oppgavens teoretiske posisjoner og kapitler kan knyttes sammen, samtidig som de også diskuteres hver for seg. Den skjønnsomme leser og transaksjonen diskuteres i hovedsak hver for seg, men de kan også supplere den andre, og bidra til å tydeliggjøre den andres funksjon og virking.

Den skjønnsomme leser er et begrep og redskap som skal filtrere bort den selvsentrerte delen av våre følelser. Den er en filtreringsmetode for å skille mellom følelser som er til å stole på og ikke. Nussbaum sier at leseren blir en hypotetisk skikkelse som plasseres i teksten, på utsiden av handlingen. Denne hypotetiske skikkelsen er kunstig konstruert slik at den har tanker, følelser og verdier som kjennetegner et rasjonelt og dannet verdenssyn (Nussbaum, 2016, s. 189-190). Denne leseren vil slik ha en emosjonell og kritisk distanse til situasjonen, ved å karakteriseres av kritisk rasjonelle verdier, og ikke personlige verdier. Å tenke og handle rasjonelt er komplisert, men også en forutsetning for å dyrke frem «adekvate følelser» (s. 191). Den første forutsetningen Nussbaum presenterer for at leseren kan tenke rasjonelt, er at han har korrekt informasjon om situasjonen, og det andre er at han inntar og får følelsene til en tilskuer, og ikke en deltaker. Dette mener Nussbaum er viktig for at leseren kan utvikle empati for karakterene ved å være i teksten, men utenfor handlingen. En kritisk distanse til situasjonen er altså svært viktig. Ut fra dette vil teksten videre «konstruer[e] oss» som skjønnsomme lesere, ettersom litteraturen blir en «moralsk veileder» (s. 192). Med dette løser Nussbaum utfordringen rundt hvilke følelser vi kan stole på, ved at vi må bli skjønnsomme lesere og utøve skjønn. Hun skriver at «[d]ette viser oss at vi må bruke kritisk skjønn når vi velger romaner, og hele tiden vurdere teksten kritisk mens vi leser» (s. 193). Slik forutsetter den narrative forestillingsevne og den skjønnsomme leser en evne til kritisk tenking og kritisk lesing. Den kritiske posisjonen vil jeg diskutere videre i neste delkapittel gjennom Nussbaums begrep *sokratiske studenter*.

Ut fra dette forstår jeg den skjønnsomme leser slik at den skisserer en leseposisjon med en dommer-funksjon, og dette kan være problematisk. Om den skjønnsomme leser «automatisk» vil dømme hva som er hensiktsmessig litteratur og hva som ikke er det, vil ikke dette utfordre litteraturens stilling? Og hvilke kriterier legger leseposisjonen til grunn før den feller sine dommer? Etter min forståelse vil naturligvis demokratiet og danning alltid ligge til grunn i dette, men skillet mellom hensiktsmessig og ikke-hensiktsmessig litteratur, ut fra hvilke følelser som vekkes av teksten - vil også være noe tilfeldig. Jeg stiller meg altså skeptisk til dette skillet, og antakelsen om at noen kan ha «universell» viten om dette. Leseposisjonen beskrives av Nussbaum slik at vi kan vite hvilke følelser som vekkes av litteraturen, og at dette gjelder for alle – og leseren kan ut fra dette kan vurdere om verket er fruktbart for andre å lese, eller ikke. Dette er problematisk i seg selv, men spesielt i et didaktisk perspektiv. Et spesielt viktig element i skolen i dag er tilpasset opplæring, og om vi antar at det finnes en universal dommer som kan skille hensiktsmessig litteratur fra den mindre hensiktsmessige,

skaper vi også mindre rom for tilpasset opplæring og engasjement hos den enkelte eleven. Elevenes opplevelser av litteraturen og hvilke følelser som vekkes av den er like mangfoldige som elevene selv. Derfor mener jeg at det er lite hensiktsmessig å merke en tekst som degenerert fordi den «vekker feil følelser», og dermed ikke danner eleven i rett retning. Tross at teksten mulig ikke danner de fleste i den retningen Nussbaum søker, kan den gjøre dette hos noen. Det vil heller ikke bidra til å vekke engasjement og innlevelse å tvinge elever til å lese tekster de har lite interesse av. Dette aspektet ved den skjønnsomme leser, slik jeg oppfatter den, er altså problematisk.

Tross dette er den skjønnsomme leser et viktig og interessant aspekt ved Nussbaums teori som det er verdt å reflektere over, spesielt i tilknytning til didaktisk praksis. Vi kan her også sette den skjønnsomme leser opp mot lærerrollen – for i hvilken grad er læreren i posisjon til å vurdere hvilken litteratur som er fruktbar for elevene å lese og ikke? Hvorfor skal læreren velge bort og utelukke enkelte tekster på vegne av andre, og på hvilket grunnlag? Jeg vil ikke gå videre inn på dette her, men trekke frem spørsmålet ettersom det åpner for refleksjon rundt didaktisk praksis som norsklærer. For å sammenfatte det viktigste jeg henter ut fra den skjønnsomme leser, vil jeg peke på dens bevisste og etisk vurderende posisjon. Den feller sine dommer med hensyn til den demokratiske danningen. Jeg vil på grunnlag av dette bevege meg videre til den kritiske leseposisjonen Nussbaum skisserer.

4.4 Den sokratiske leser

Nussbaum presiserer at kunsten har flere roller enn kun å skape høyere grad av danning gjennom innlevelse – selv om dette er et dominerende fokus i *Litteraturens etikk*. «En av kunstens viktigste roller er å utfordre konvensjonelle sannheter og verdier» skriver Nussbaum (s. 42). Hun kobler her dette til forestillingsverden og leserens følelser. Videre fremmer hun viktigheten av kritisk lesing, og sier at vi må oppmuntre til dette for å skape det hun kaller sokratiske studenter. Sokratiske studenter forstår hun som de som mestrer å reflektere kritisk rundt egne verdier og det som tas for gitt i samfunnet (s. 43). Hun skriver at «[f]or å skape virkelig sokratiske studenter, må vi oppmuntre til kritisk lesing; ikke bare til å føle med og erfare, men også til å stille spørsmål til deres egen erfaring» (s. 43). Jeg vil på grunnlag av dette videre omtale denne posisjonen som *den sokratiske leser*, ettersom den er en kritisk og sokratisk leseposisjon og ferdighet. Denne oppgaven diskuterer kritiske og estetiske leseposisjoner, og jeg finner derfor den sokratiske leser mer beskrivende, presis og aktuell i

denne sammenheng, fremfor sokratiske studenter. Jeg vil derfor igjen presisere at den sokratiske leser er min konstruksjon, i forlengelse av Nussbaums sokratiske studenter.

Den sokratiske leseren er han som får til å balansere kritikken med innlevelse, ettersom innlevelsen er en forutsetning for å mestre den kritiske tenkingen og lesingen. Denne leseren problematiserer etablerte forestillinger om sannhet, samtidig som han også lever seg inn i teksten slik den narrative forestillingsevne beskriver. Nussbaum trekker frem Wayne Booth, og skriver at «denne kritiske holdningen er fullt ut forenelig med at man lar seg oppsluke av verket. Fordypning og opplevelse går forut for og danner grunnlaget for den løpende kritiske vurderingen vi ideelt bør foreta», og presiserer videre relevansen av «undervisningsrommet som en paradigmatisk arena for denne typen kritisk aktivitet» (s. 44). Sitatet kan sies å oppsummere den sokratiske leser – dens kjerne er at innlevelse og opplevelsen av den er en forutsetning for at det kan forekomme kritiske vurderinger. Innlevelse, som er tett knyttet til estetisk lesing, er for Nussbaum altså en forutsetning for kritisk lesing, og skolen og klasserommet er en hensiktsmessig arena for utøving og utvikling av disse ferdighetene og lesemetodene. Hvordan innlevelsen er en forutsetning for dette, er imidlertid uklart. I forlengelse av dette vil jeg også peke på at sitatet tydeliggjør at å balansere disse posisjonene er det vi *ideelt* burde gjøre. Forskjellen på en ideallesemetode og en gunstig lesemetode vil jeg trekke frem igjen i «Del 3», ettersom jeg mener det i didaktisk sammenheng er hensiktsmessig å skille mellom disse. Den sokratiske leser er ut fra dette tett knyttet til oppgavens problemstilling og forskningsspørsmål. Nussbaum sier videre at en sokratisk tilnærming til litteratur er både politisk og moralsk. Hun skriver at «[w]e need Socratic teaching to fulfill the promise of democratic citizenship» (Nussbaum, 1997, s. 10). Med dette er kritisk lesing hos henne et middel for å bli demokratiske borgere.

Store deler av Nussbaums forfatterskap er tett knyttet til demokrati og medborgerskap. En enkel definisjon av demokratiet er at det er et folkestyre. Det finnes et spekter av demokratiteori og ulike forståelser av og tilnærminger til det. Jeg vil her kort trekke frem det deliberative demokratiet for å ytterligere illustrere hva som kan legges i et folkestyre. Et deliberativt demokrati vektlegger en høy og aktiv demokratisk deltakelse, og et opplyst folk. For at folket skal bli opplyst er det en forutsetning at det er rom for og legges til rette for offentlige samfunnsdebatter, som en del av de demokratiske beslutningene. At folket styrer blir her mer bokstavelig, og opplysning er sentralt – slik det også var i Kant sin forståelse av kritikk. I sitt fokus på demokratiet vektlegger Nussbaum at individet skal bli en fungerende

«world citizen», som i den norske oversettelsen omtales som både verdensborger og medborger (s. 9). Å danne gode verdensborgere henger tett sammen med tittelen på boken *Cultivating Humanity*. Nussbaum skriver at å danne gode verdensborgere og å «dyrke menneskeheten» kan skje på ulike måter, men at det uansett handler om en grunnleggende lojalitet til, og verdsettelse av alle mennesker (s. 9-11, min oversettelse). Om vi utvikler denne lojaliteten til andre vil vi også ivareta deres verdier og synspunkt, og slik ivareta folkestyret demokratiet er.

Nussbaum viser til tre ferdigheter som er essensielle for å dannes til å ivareta demokratiet. Den første er «critical examination of oneself and one's traditions», og denne knyttes til sokratiske lesere (s. 9). Denne ferdigheten er tett knyttet til danning, som videre er knyttet til oppgavens andre forskningsspørsmål, som vektlegger hvorfor kritisk tenking og lesing er viktig i skolen. Den andre ferdigheten er å kunne se båndene mellom ulike mennesker, slik det beskrives i sammenheng med verdensborgere. Den siste ferdigheten er Nussbaums narrative forestillingsevne, innlevelsen i litterære tekster. Disse tre ferdighetene er etter hennes forståelse tilstrekkelig for å «danne menneskeheten» til å ivareta demokratiet, og kritisk lesing og innlevelse i tekster er to av tre grunnleggende ferdigheter. Dette står godt i stil med gjeldende læreplan, spesielt med overordnet del og beskrivelsen av det tverrfaglige temaet «Demokrati og medborgerskap», som presentert i innledningen (Tverrfaglige temaer, 2019). Slik er Nussbaums begrepsapparat i møte med litteratur svært aktuelt i norskfaget i dag, ettersom det er et middel for å både arbeide med skjønnlitteratur og innlevelse, samtidig som det ivaretar skolens dannelsesfunksjon og verdigrunnlag.

For å oppsummere den narrative forestillingsevne, den skjønnsomme leser og den sokratiske leser, som kan tolkes som begrep som kan representere estetisk lesing og kritisk lesing – skriver Nussbaum at «[j]eg mener kort sagt ikke at man skal stole naivt og ukritisk på det litterære verket», men videre at det «må underlegges en kritisk gransking» (Nussbaum, 2016, s. 194). I lys av dette kan det virke som det er gråsoner som skiller den sokratiske og den skjønnsomme leser, og jeg vil derfor avslutte dette delkapitlet ved å sette de opp mot hverandre, og forsøke å skille de to mer tydelig fra hverandre. Den sokratiske leser skal «kritisk granske» verket og egne verdier, men lever seg også inn i tekster. Denne leseren mestrer balansegangen mellom innlevelse, engasjement og det kritiske tankesettet, og er slik tett knyttet til oppgavens problemstilling. Den skjønnsomme leser, på den andre siden, er en etisk dømmende leseposisjon som skal vurdere gode følelser fra de dårlige, og ut fra dette

hvilke tekster som er hensiktsmessige og ikke med tanke på det demokratiske dannelsesmålet. Denne posisjonen kan sammenlignes med dommerens, og skisserer ikke en fortolkende leser i samme grad som den narrative forestillingsevne eller den sokratiske leser gjør. Jeg vurderer disse tre begrepene som fruktbare å benytte seg av ved diskusjon rundt hva kritisk lesing av skjønnlitteratur kan være, og hvordan det best kan gjennomføres med hensikt om å også ivareta det estetiske i skolen.

4.5 Oppsummering

Jeg har i denne redegjørelsen og diskusjonen av Nussbaums teori fokusert på tre av hennes begreper som vektlegger leseren, og de er den narrative forestillingsevne, den skjønnsomme leser og den sokratiske leser. Den narrative forestillingsevne ser på hvordan leserens følelser utvikles ved lesing av romaner, og kan også beskrives som en estetisk og sympatisk lesing, i likhet med Nussbaums syn på litteratur (Bale, 2017, s. 44). Der den narrative forestillingsevne er en sympatisk lesing, fremstår den skjønnsomme leser som kjennetegnet av en mer bevisst, vurderende, reflektert og kritisk tilnærming til litteraturen – men også noe vag og uklar. Den sokratiske leser er mer tydelig, og er mistenksom til alle etablerte forestillinger i teksten, og hos seg selv. Denne leseren fremstår som idealleseren, han som mestrer innlevelsen som en forutsetning for å bli en god kritisk leser, og slik dannet. Ut fra dette, er nettopp disse tre begrepene svært aktuelle ved diskusjon rundt om det er mulig å lese kritisk samtidig som estetisk, og hvordan dette kan gjennomføres. Begrepene styrker og svakheter viser også til de ulike lesemåtenes styrker og svakheter, og er fruktbare ressurser i et slikt arbeid. Nussbaum oppsummerer det hele slik:

Sympatisk lesning og kritisk lesning bør altså gå hånd i hånd, idet vi spør oss selv hvordan vi fordeler og hvor vi retter sympatien. Når vi stiller slike kritiske spørsmål, lærer vi noe om teksten: Vi ser tekstens indre struktur med et skarpere blikk, og vårt eget forhold til den blir tydeligere. (Nussbaum, 2016, s. 45)

Ut fra dette forstår jeg Nussbaums perspektiv på denne oppgavens tematikk som klar. Sympatisk lesing, innlevelse og estetisk lesing er forenelig med, og burde forenes med kritisk lesing. For Nussbaum er dette hensiktsmessig for å bli bevisst over vår egen relasjon til teksten og karakterene i den, for så å danne de riktige følelsene og bli gode medborgere. Det demokratiske prosjektet er tydelig her, og er tilgjengelig for alle lesere som utvikler ferdighetene hun presenterer som essensielle for å dannes til gode verdensborgere – kritisk lesing, altså en sokratiske leser, en skjønnsom leser og en narrativ forestillingsevne.

En av styrkene ved Nussbaums begrepsapparat ved diskusjoner rundt kritisk og estetisk lesing, er at hun sier mye om hvorfor vi skal lese kritisk, og hvorfor vi skal leve oss inn i tekster. Hun diskuterer også viktigheten av at forelesere og lærere prioriterer å arbeide med nettopp dette i akademia og skolen (s. 209-210). Slik er hun svært sentral med tanke på det overordnede didaktiske perspektivet i denne oppgaven, samt oppgavens andre forskningsspørsmål, som vektlegger hvorfor kritisk lesing er viktig i skolen. Nussbaums prioritering av det demokratiske prosjektet ved innlevelse i skjønnlitterære tekster, er også i tråd med det tverrfaglige temaet «Demokrati og medborgerskap». Det presiseres i læreplanen at innlevelse i skjønnlitterære tekster er én måte å dannes til medborgerskap på, ettersom det kan utvikle ferdigheter som videre kan føre til «konstruktiv samhandling» (Tverrfaglige temaer, 2019).

Nussbaum diskuterer ved flere anledninger hvor viktig det er å lese litteratur i skolen for å danne elevene (Nussbaum, 2016, s. 210). Videre sier hun i tekstutvalget som ligger til grunn for denne oppgaven lite konkret om *hvordan* leseren og eleven kan tre inn i den narrative forestillingsevne, og slik dannes. Denne prosessen fremstår det som gitt at alle mestrer uten noe konkret å forholde seg til. Hvordan anvende Nussbaums teori blir noe vanskelig uten videre redegjørelser. Dette aspektet kan Rosenblatt bidra til å klargjøre, som jeg vil diskutere i oppgavens drøftende kapittel, «Del 3», der jeg forsøker å skrive disse teoriene sammen til en mulig balanse mellom kritisk og estetisk lesing av skjønnlitteratur.

I sine tekster skriver altså Nussbaum mindre om hvordan vi skal leve oss inn i den narrative forestillingsevne, og mener at det er skjønn som skal dømme hvilke følelser som er gode nok for å dannes etter, og ikke – som kan bli et vagt holdepunkt. Flere litteraturvitere har tatt tak i dette, og Engelstad går i innledningen av *Litteraturens etikk* i dialog med Toril Moi sin kritikk av Nussbaum. Moi mener at å trekke en direkte linje fra lesing av litteratur til å bli gode mennesker er naivt, og skriver at «historien [er] full av eksempler på at det ikke stemmer» (Moi, 2013, s. 62). I sammenheng med dette viser Engelstad til at Nussbaum tar høyde for at også «sadister kan bruke innlevelse i andre til å manipulere dem», og slik er hun bevisst de misvisende følelsene (Engelstad, 2016, s. 11). Det kan ved lesing av kun teksten «Den narrative forestillingsevne» fremstå som at Nussbaum slutter direkte fra lesing av litteratur til danning, men videre er hun mer nyansert der hun skriver at «[l]itteratur alene kan ikke forvandle et samfunn», men det kan påvirke det i rett retning (Nussbaum, 2016, s. 36). For

Nussbaum er det demokratiske verdier og idealer som er rett retning, samt etisk refleksjon. Med dette tar hun høyde for at leseren også kan bli forført av litteraturen – at litteraturen kan forsterke ikke-demokratiske verdier, og slik undergrave nettopp det hun mener den skal bygge opp under. Det kommer i denne dialogen tydelig frem at det er gråsoner og ambivalens tilknyttet Nussbaums begreper, spesielt den narrative forestillingsevne. Jeg vil igjen peke på at denne dialogen og ambivalensen kan være en ressurs i denne oppgaven, ettersom de peker på styrker og svakheter ved kritisk og estetisk lesing av skjønnlitteratur.

I siste del av kapitlet «Martha C. Nussbaum» presenterte jeg den sokratiske leser, som er en kritisk leser der det er en forutsetning å først lese med innlevelse, altså estetisk. I det aktuelle tekstutvalget tematiseres ikke hvorfor eller hvordan innlevelsen er en forutsetning for kritisk lesing, men koblingen mellom de to presiseres. Her kan to av de andre teoretiske posisjonene presentert i denne oppgaven være aktuelle supplement. I tilknytning til Rita Felski diskuterte jeg mistankens hermeneutikk og de kritiske lesemåtene hun ønsker å gå bort fra. Disse kan ytterligere utdype og illustrere hvordan lese kritisk, slik den sokratiske leser skal stille spørsmålstegn ved alle etablerte forestillinger – både i teksten og hos seg selv. Rosenblatts transaksjonsteori beskriver hvordan leve seg inn i tekster, og kan tydeliggjøre hvordan man kan trekkes inn i Nussbaums narrative forestillingsevne. Det er altså disse begrepene jeg henter med meg fra Nussbaums teori, og anvender i mitt forsøk på finne en balanse mellom kritisk og estetisk lesing, en mulig fjerde posisjon.

5 Louise M. Rosenblatt

Jeg vil her presentere og diskutere Louise M. Rosenblatts begreper *estetisk og efferent lesing*, hennes *transaksjonsteori* og syn på kritisk lesing gjennom *den affektive feilslutning*.

Rosenblatt er en teoretiker som i stor grad har påvirket det litteraturdidaktiske fagfeltet (Connell, 2000, s. 28). Hun hadde et langt yrkesliv og ble et sentralt navn innen «reader-response criticism», som plasserer seg innenfor resepsjonsteorien. Rosenblatt var en av de første representantene for denne, og har bidratt med sentrale verk i litteraturdidaktisk sammenheng (Mailloux, 2005, s. 886). Hennes tanker rundt lesing av litteratur som en sosial handling, der det er en intim relasjon mellom leseren og teksten, har påvirket mange lærere og akademikere i både samtid og ettertid. I 1938 kom verket *Literature as Exploration*, som skapte en bølge av refleksjon rundt didaktisk praksis (Rosenblatt, 1938/1995). Senere har trolig boken *The Reader, the Text, the Poem* vært hennes mest betydningsfulle verk, som først ble utgitt i 1978 (Rosenblatt, 1978/1994). I denne boken fordyper hun seg i det hun kaller transaksjonen mellom leser og tekst. Fokuset er her på leseren, og på relasjonen mellom leser og tekst. Dette fokuset på, og prioriteringen av både leseren og tekstens rolle, førte til refleksjon rundt både teori og praksis i fagmiljøer og personalrom på skoler.

Rosenblatts teori er svært aktuell i denne oppgaven av flere årsaker. Som nevnt har hun skrevet betydningsfulle tekster i litteraturdidaktisk sammenheng. Denne oppgaven er primært litteraturteoretisk, men skriver seg også inn i en litteraturdidaktisk kontekst. Rosenblatt er også den eneste teoretikeren i denne oppgaven som er didaktiker i tillegg til å være litteraturteoretiker, og hun er derfor et viktig bidrag til det didaktiske aspektet ved oppgaven. Problemstillingen setter også søkelys på om kritisk lesing og estetisk lesing er forenelige, og hvordan dette kan gjøres. Rosenblatts estetiske lese måte er altså eksplisitt innlemmet i problemstillingen. Jeg vil videre gjøre rede for og diskutere den estetiske og efferente lesingen, som faller innen transaksjonsteorien. Ettersom lese måtene og transaksjonen er knyttet til hverandre, kan de ikke diskuteres fullstendig løsrevet fra hverandre. Likevel vil jeg forsøke å diskutere de isolert, og vil derfor påpeke at estetisk lesing og efferent lesing er en del av transaksjonsteorien, men at de diskuteres hver for seg – så langt det lar seg gjøre. Jeg vil først diskutere lese måtene, så transaksjonsteorien. Deretter vil jeg diskutere deres relasjon til kritisk lesing slik det kommer til syne hos Rosenblatt, gjennom den affektive feilslutning. Gjennom diskusjonen av disse vil jeg også trekke inn både didaktiske perspektiv og refleksjoner der det viser seg fruktbart, og det i større grad enn jeg har gjort ved diskusjon av

Felski og Nussbaum. Dette er ettersom Rosenblatts teori fremkaller flere didaktiske refleksjoner, men også fordi hun selv er litteraturredaktiker. Rosenblatt og Nussbaums estetiske transaksjon og narrative forestillingsevne er sentrale begrep i denne oppgaven, og de har flere likhetstrekk. Jeg vil derfor også trekke inn Nussbaum og diskutere hennes begrep opp mot Rosenblatts der det viser seg fruktbart. Med dette til grunn vil jeg i neste delkapittel diskutere nettopp disse elementene, slik at de senere avsnittene med kortere diskusjoner fremstår mer meningsfulle og helhetlige.

5.1 Litteraturredaktikk og tangering med Nussbaum

Wayne Booth skriver i sitt forord til femte utgaven av *Literature as Exploration* at Rosenblatt trolig har «influenced more teachers in their ways of dealing with literature than any other critic» (Booth, 1995, s. vii). I forlengelse av dette vil jeg også si noe om i hvilken retning hun har påvirket dem, for hva er egentlig kjernen av Rosenblatts litteraturredaktikk? Og hvilke teoretiske begrunnelser legger hun til grunn for sine litteraturredaktiske vurderinger?

Rosenblatts transaksjonsteori vektlegger relasjonen mellom leser og tekst, ut fra kontekst og tidligere erfaringer. Den kan derfor beskrives som organisk og erfaringsbasert. Rosenblatt presiserer at spesielt den estetiske transaksjonen er en viktig og oversett del av opplæringen (Rosenblatt, 1978/1994, s. 52). Denne skal bidra til at elevene ser relevansen av litteraturen, men skal også føre til engasjement. I forlengelse av dette vil individet utvikle sine følelser, og kan gjennom dette også dannes. Innenfor den brede termen danning trekker Rosenblatt frem at skolen skal forme elevene slik at de er rustet til å tre ut i samfunnet som voksne individer, og at utvikling av det emosjonelle er en viktig del av dette. Utvikling av emosjonene kan føre til en demokratisk dannelsesprosess, og hun skriver at «[h]ere literature and the other arts can make an important contribution» (Rosenblatt, 1938/1995, s. 166). Dette aspektet ved Rosenblatts teori, der hun knytter den estetiske leseposisjonen til demokratisk danning, vil jeg kort diskutere i lys av Nussbaums narrative forestillingsevne.

Rosenblatts teori kan i denne oppgaven virke og tangere med Nussbaums. Jeg vil derfor tydeliggjøre hva Rosenblatts egenart er, og skille henne fra Nussbaum. Nussbaum tematiserer både skolen og pedagogens sentrale rolle, men fordyper seg ikke i disse, og er heller ikke selv didaktiker eller nært tilknyttet skolen. Hun vektlegger innlevelsen i tekster som en forutsetning for danning til demokratisk medborgerskap, og trekker også inn kritisk lesing

som en del av dette. Rosenblatt skriver i likhet med Nussbaum om innlevelsen i tekster gjennom estetisk lesing, men hun skriver også om hvordan dette kan skje, og trekker det didaktiske aspektet mye lengre enn det Nussbaum gjør. Spesielt hennes estetiske transaksjon beskriver dette. For å kortfattet peke på deres likheter og ulikheter, vektlegger de begge det subjektive og affektive ved lesing av skjønnlitteratur, og mener at dette utvikler leserens følelser, noe som kan føre til demokratisk danning. Hovedskillet mellom deres teorier er altså hvilket aspekt de diskuterer i dybden. Der Rosenblatt går i dybden på det didaktiske og hvordan leve seg inn i tekster, fordyper Nussbaum seg i hvorfor vi burde leve oss inn i tekstene, og hvilke implikasjoner dette kan ha i et samfunnsperspektiv.

Rosenblatt retter oppmerksomheten mot skolens fokus på å formidle objektiv, vitenskapelig og sann kunnskap. Dette fokuset kan peke i retning av hennes efferente leseposisjon, og hun skriver at «[i]n its simplest terms, the question is, will this objective knowledge affect his actions in later adult life [...] as a member of a national and world community?» (s. 168). Slik jeg forstår utsagnet, i lys av refleksjonene presentert over, antyder det at skolens vekt på objektiv kunnskap ikke vil danne elevene til å bli gode medmennesker. Det vil kun øke elevens kunnskapsnivå. En affektiv, følsom og estetisk tilnærming derimot, vil bidra til at elevene kan utvikles i denne retningen. Dette tydeliggjøres også når Rosenblatt presiserer at begge disse leseposisjonene er viktige, og at vi må skape en bro mellom den objektive kunnskapen og innsikten, og følelsene og vårt indre liv (s. 170). Hun presiserer og tydeliggjør altså implikasjonene de ulike fokusområdene i skolen har, og vektlegger lærerens rolle og ansvar når det kommer til dette (s. 172). Rosenblatts litteraturredidaktikk kan derfor kort oppsummeres som en vending mot det individuelle, affektive, følsomme og engasjerende.

Litteraturredidaktikken Rosenblatt la frem er i stor grad fortsatt aktuell i dag, og flere av forskerne i det norskdidaktiske fagmiljøet bygger fortsatt på hennes teori i sine verk. Et eksempel på dette er Åsmund Hennigs bok *Litterær forståelse: Innføring i litteraturredidaktikk*, der kapittel seks heter «Lesing som transaksjon» (Hennig, 2017, s. 88-96). I dette kapitlet trekker han frem transaksjonen mellom tekst og leser, og skriver også om det sosiale aspektet ved denne relasjonen. Slik jeg forstår kapitlet, er det nokså tett på Rosenblatts teori og refleksjoner. Rosenblatt nevner kritisk lesing i forbindelse med den efferente leseposisjonen, og trekker en kobling mellom disse begrepene som jeg stiller meg spørrende til. Dette vil jeg utdype videre i delkapitlet «Den affektive feilslutning», men jeg vil nevne det allerede her, ettersom det gjør det mulig å se Hennigs refleksjoner i lys av Rosenblatts teori. Hennig

skriver også om viktigheten av at elever også «må få anledning til *ukritisk [...] lesing*, [...] der de får muligheten til [...] å etablere rike forestillingsverdener» (s. 68, forfatterens kursivering). Han fremmer altså et behov for mer estetisk lesing. Hennig, og Rosenblatts litteraturdidaktiske posisjon, der de ønsker mindre kritisk lesing, og mer estetisk lesing – er svært aktuell og interessant. Den står i strid med Blikstad-Balas og Roe sitt syn på tematikken, som presentert i oppgavens innledning, men også med min egen og denne oppgavens posisjon. Blikstad-Balas og Roe har observert at det praktiseres for lite kritisk lesing i skolen, og ønsker mer av dette (Blikstad-Balas & Roe, 2020, s. 202). Denne masteroppgaven søker å diskutere kritisk lesing og estetisk lesing, og har til hensikt å bidra til mer av *begge* lesemåtene, blant annet gjennom min egen profesjonsutøvelse som lektor. Hennigs sitat nevner også forestillingsverdener, og viser til en sammenheng mellom estetisk lesing og utvikling av forestillingsverden, og kritisk lesing fremstilles som et hinder for dette. Nettopp denne antakelsen om at kritisk lesing er et hinder for innlevelse og engasjement, vil jeg diskutere videre i «Del 3», der jeg forsøker å samskrive oppgavens teoretiske posisjoner til en mulig fjerde posisjon.

Blikstad-Balas og Roe etterlyser mer kritisk lesing i skolen, og kan på dette planet virke å være uenig i Rosenblatt sin posisjon. Videre diskuterer de i sitt kapittel om bruk av skjønnlitteratur i skolen at det er en tendens til at lærere vektlegger virkemidler og sjanger i undervisningen, og ikke leseopplevelsen – noe som peker i retning av en efferent litteraturundervisning. I denne sammenheng trekker de frem litteraturvitere som har problematisert nettopp den litteraturdidaktikken Rosenblatt representerer. Både Hallvard Kjelen og Sylvi Penne mener at det kan bli for mye fokus på «følelser og private opplevelser», og for lite på det faglige innholdet, noe de mener kan resultere i «kosetimer» (s. 98)¹³. De er altså negative til en litteraturdidaktikk som primært vektlegger den estetiske transaksjonen. Ut fra denne teoretiske aktualiseringen av tematikken rundt en erfaringsbasert eller analytisk litteraturundervisning, er Blikstad-Balas & Roe overrasket over hvor dominerende den analytiske tilnærmingen er i timene LISA-studien observert (s. 98). LISA-studien har altså dokumentert at en efferent skjønnlitteraturundervisning dominerte i norsktimene på ungdomstrinnet, og det var overraskende lite «erfaringsbasert» undervisning, som kan rubriseres som en estetisk tilnærming.

¹³ Kjelen og Penne diskuterer ikke Rosenblatts litteraturdidaktikk og transaksjonsteori eksplisitt, men beskriver en didaktikk de mener er ugunstig, og denne er lik den Rosenblatt fremmer. Jeg diskuterer derfor disse sammen, men vil presisere at ingen av forfatterne, Blikstad-Balas, Roe, Kjelen eller Penne nevner Rosenblatt ved navn.

Det er vanskelig å trekke en direkte linje fra Rosenblatt og videre til Blikstad-Balas og Roe sin tematisering av den erfaringsbaserte litteraturredidaktikken. Men i lys av Booth sin påstand om Rosenblatts påvirkningskraft på didaktikere i amerikansk kontekst – og at den erfaringsbaserte posisjonen kan beskrives som på linje med den estetiske transaksjonen, vil jeg peke på at denne diskusjonen kan være en del av Rosenblatts arv. Ut fra denne diskusjonen av Rosenblatts litteraturredidaktikk og egenart, vil jeg videre diskutere hennes litteraturteoretiske posisjonering og litteratursyn.

5.2 Litteraturteoretisk posisjonering og litteratursyn

Rosenblatts teori posisjonerer seg innen de leserorienterte litteraturteoriene, og er en sentral representant for «reader-response criticism». Resepsjonsteorien vektlegger leserens personlige reaksjon på verket, og konteksten det fortolkes i. Rosenblatt står i denne tradisjonen, men retter også kritikk mot den. Hun mener at «response» impliserer at det er et objekt som noen skal respondere på, og at denne teoretiske tradisjonen ikke har vært tydelig nok på hva den skal respondere på – og skriver «‘[r]esponse to what’ is the question. There must be a story or a poem or a play to which to respond» (Rosenblatt, 1982, s. 268). Denne tradisjonen som hun selv retter kritikk mot, fremmes hun også av enkelte som en tidlig representant for. Hun har imidlertid en ambivalent holdning til anerkjennelsen – ettersom hun selv finner svakheter i «reader-response criticism» (s. 268). Hullene hun identifiserer i denne teorien, mener hun å fylle gjennom transaksjonsteoriens like fokus på både leser og tekst. Jeg vil altså plassere Rosenblatts litteraturteori innenfor «reader-response criticism» som en del av resepsjonsteorien og de leserorienterte litteraturteoriene, og innenfor litteraturredidaktikken. Før videre diskusjoner av hennes begrepsapparat, vil jeg også si noe om hennes litteratursyn.

Litteratursynet som ligger til grunn for Rosenblatts begrepsapparat er at teksten ikke er av vesentlig signifikans, før en leser responderer på den. Hun skriver at «[t]he text is merely an object of paper and ink until some reader responds to the marks on the page as verbal symbols» (Rosenblatt, 1978/1994, s. 23). Dette synet på litteratur vektlegger leseren som en aktiv part i prosessen der det litterære verket får sin verdi, og ut fra dette formulerer Rosenblatt et kontinuum der hun plasserer estetisk lesing på den ene siden, og ikke-estetisk lesing på den andre siden. Leserens relasjon til teksten avgjør hvor i kontinuumet han befinner seg. Ut ifra dette formuleres følgende spørsmål, «[w]hat does the reader *do* in these different

kinds of reading?» (s. 23, forfatterens kursivering). Dette spørsmålet danner grunnlaget for hva de ulike leseposisjonene er, som jeg vil diskutere videre i neste delkapittel.

I boken *The Reader, the Text, the Poem* bruker Rosenblatt termene «the poem» og «text», og disse svarer til to ulike forståelser av litteratur. «Text» viser til en serie av lingvistiske symboler – med andre ord, blekk på papir. Lesing av tekst er her en ren avkoding av disse symbolene. «The poem» på den andre siden, direkte oversatt til diktet, peker i retning av en bredere sjanger. Hun avgrensner dette og skriver at «[i] shall use the term ‘poem’ to refer to the whole category of aesthetic transactions between readers and texts without implying the greater or lesser ‘poeticity’ of any specific genre» (s. 12). Med diktet viser altså Rosenblatt til alle tekster som leses i en estetisk transaksjonsprosess mellom leser og tekst. Hun diskuterer også hvilke tekster som er mer fruktbare enn andre når det kommer til estetisk lesing, og presiserer at alle typer tekster *kan* leses både estetisk og efferent, men at enkelte typer tekster er mer givende å lese estetisk enn andre. Som eksempler viser hun til en avistekst og en oppskrift. Disse kan leses estetisk, men dette er trolig lite givende for leseren, ettersom det ikke er tilrettelagt for, eller gir mye rom for en personlig relasjon og transaksjonsprosess mellom leser og tekst (s. 35). På et generelt plan kan vi ut fra Rosenblatts teori si at skjønnlitteratur er bedre egnet for estetisk lesing enn sakprosa, ettersom den har flere *tomme rom* og hint leseren kan syntetisere sammen til en meningsfull tekst.

Rosenblatts forståelse av diktet er ikke så ulik min egen forståelse av skjønnlitteraturen. Jeg er av den oppfatning at skjønnlitteraturen har en autonomi og egenverdi som estetisk uttrykk, og denne utfoldes i samspill med en leser. Jeg mener også at leseres opplevelser av samme verk vil være like mangfoldige som leserne selv, og at vi derfor hensiktsmessig kan øke vårt fokus på selve opplevelsen, og ikke bare på hva vi skal sitte igjen med etter leseøkten. Ved bruk av Rosenblatts begrep mener jeg altså at transaksjonen bidrar til å styrke litteraturens verdi og stilling. Dette er naturligvis svært aktuelt med tanke på oppgavens tematikk og problemstilling, og de to andre teoretiske posisjonene. Rosenblatts oppvurdering av «diktet» fremfor «tekst» er slik sett på linje med min egen posisjon, men også med Felski, Nussbaum og Kittang som jeg tidvis har trukket inn i oppgaven. Jeg mener altså at den estetiske transaksjonen har flere positive implikasjoner, og vil derfor videre diskutere Rosenblatts estetiske og efferente lesing.

5.3 Estetisk og efferent lesing

Som nevnt er estetisk lesing den ene posisjonen i Rosenblatts kontinuum, og hun beskriver den som en leseposisjon der leseren lar seg oppsluke av det litterære verket, og retter sitt fokus mot opplevelsen det er å la seg trekkes inn i teksten. Leseren må fortolke kodene og de tomme rommene som er flettet inn i teksten av forfatteren, for så å kjenne etter hvilke assosiasjoner, holdninger, ideer, karakterer, skildringer, personligheter, bilder, situasjoner og følelser som vekkes via tekstens ord og referanser. Leseren inntar i den estetiske lesingen en rolle der han lytter til assosiasjonene og følelsene som ligger i teksten, og syntetiserer de sammen til en meningsfull struktur (Rosenblatt, 1978/1994, s. 24-29). I denne prosessen skapes leserens opplevelse av verket, men også selve verket. Det er en organisk relasjon mellom leser og tekst som skaper en subjektiv relevans hos den enkelte leseren, ettersom han fortolker og fyller tekstens tomrom ut fra sin forståelseshorisont og fortolkningskontekst (s. 10-11, 24-29).

I tekstutvalget som ligger til grunn for min diskusjon av Rosenblatt, bruker hun ikke ordet *tomrom*, men jeg finner det beskrivende for leseposisjonen, og vil derfor ta det i bruk. Rosenblatt står også i samme resepsjonsteoretiske tradisjon som Ingarden og Iser (i bred forstand), og det er derfor sannsynlig at hun også er påvirket av dem. Roman Ingarden tok i bruk begrepet *ubestemthetssteder* for å beskrive stedene i teksten der leseren selv må bidra til å fylle tekstens meningsinnhold ut fra egen fantasi og forståelseshorisont. Han viser til et bord som et eksempel. Leseren kan vite hva et bord er, men han vet ikke hvor mange ben det har, hvilken farge det er eller hvilket materiale det er laget av. Disse aspektene fyller leseren selv, ut fra egen fantasi og assosiasjoner. Ubestemthetssteder er for Ingarden avgrenset til personer, handlinger eller omgivelser, men Iser videreutvikler dette slik at det gjelder alle aspekter i teksten der leseren må bidra for å skape en meningsfull tekst. Han kaller dette for «Leerstellen», på norsk tomrom (Claudi, 2011, s. 116). En naturlig konsekvens av denne resepsjonsteoretiske posisjonen og begrepet tomrom, er at teksten først blir til når en leser fortolker den, og fyller dens tomme rom. Dette er altså på linje med Rosenblatts litteratursyn, presentert i forrige delkapittel.

Rosenblatt skriver i den senere delen av sitt forfatterskap, i artikkelen «The Aesthetic Transaction» at den estetiske leseposisjonen har to hovedfunksjoner (Rosenblatt, 1986). Den første er å skape en opplevelse som kan nytes i seg selv, den andre er leseposisjonens sosiale

effekt. Den sosiale effekten knytter hun til følelser, for gjennom en estetisk transaksjon vil leseren få innsikt i og utvikle følelser og sympati for andres situasjon, og dette er hensiktsmessig med tanke på å ivareta demokratiet (Rosenblatt, 1938/1995, s. 166). Det er i hovedsak tre punkt som er distinktive for den estetiske posisjonen, og som skiller den fra den efferente. Den første er at leserens forståelseshorisont innlemmes organisk i transaksjonen, og at dialogen mellom tekst og leser utvikles naturlig. Videre er det andre punktet at leserens følelser utvikles, noe som er hensiktsmessig med tanke på demokratisk danning. Det siste kjennetegnet er at den stimulerer forestillingsevnen, og at leseren i større grad vil utvikle evnen til å leve seg inn i forestillinger. Disse kjennetegnene ved leseposisjonen skal skape rikere erfaringer med litteraturen, som skal gjøre det tydeligere for leseren å se hvordan og hvorfor den er aktuell og viktig (Connell, 2000, s. 31). Dette skal altså skape en subjektiv relevans, og Rosenblatt skriver at «[n]o one can read a text aesthetically for us; no one else can experience the aesthetic evocation for us» (Rosenblatt, 1986, s. 125). De to siste punktene som fremmes av Rosenblatt som spesifikke for estetisk lesing, er på linje med Nussbaums narrative forestillingsevne. Nussbaum vektlegger danning til demokratisk medborgerskap som målet med lesingen, og å tre inn i forestillingsverden og utvikle følelser er delmål på veien mot dette. Rosenblatt og Nussbaum fremmer altså begge demokratiske argumenter for hvorfor vi skal lese skjønnlitteratur, og vektlegger forestillingsevnen, følelser og den estetiske transaksjonen som holdepunkt for hvordan dette kan skje. Både litteraturen og opplevelsen av den er derfor subjektiv, og Rosenblatt beskriver den estetiske transaksjonen slik:

Sensing, feeling, imagining, thinking, synthesizing the states of mind, the reader who adopts the aesthetic attitude feels no compulsion other than to apprehend what goes on during this process, to concentrate on the complex structure of experience that he is shaping and that becomes for him the poem, the story, the play symbolized by the text. (Rosenblatt, 1978/1994, s. 26)

Med andre ord er leserens oppmerksomhet av vesentlig art. Ved å lese med en estetisk posisjon er leserens fokus rettet mot det som skjer under lesingen (s. 24). Om leseren er bevisst på dette, er det en *selektiv oppmerksomhet*, noe Rosenblatt vurderer som sentralt for den estetiske opplevelsen (s. 43). Dette kan minne om den skjønnsomme leseren som Nussbaum skisserer, ettersom den er selvbevisst og selvrefleksiv. Den selektive oppmerksomheten begrenser tilfeldigheten, og den skjønnsomme leser er nettopp en leser som er klar over og bevisst hvilke følelser han dannes av. Rosenblatt diskuterer viktigheten av at lærere arbeider aktivt med å tilrettelegge for den estetiske transaksjonen. Lærere må hjelpe

elevene å rette den selektive oppmerksomheten mot opplevelsen av å fylle tekstens tomme rom. Hun presiserer dette ytterligere på følgende vis:

The student should be helped to pay attention to the interfusion of sensuous, cognitive, and affective elements that can enter into the process of selective awareness and synthesis. No matter how limited or immature, this can provide the basis for growth. Aesthetic education should be rooted in the individual aesthetic transaction. (Rosenblatt, 1986, s. 127)

Rosenblatt tydeliggjør her at utdanningen burde rotfestes i en estetisk transaksjon, og at elevene må veiledes av lærere slik at de mestrer denne lesemåten. I forbindelse med dette peker hun på at den efferente lesemåten har vært dominerende i skolen, og jeg vil derfor også trekke frem hva denne lesemåten kjennetegnes av (Rosenblatt, 1978/1994, s. 52).

Efferent lesing er den andre posisjonen i Rosenblatts kontinuum, og er en ikke-estetisk lesemåte. Begrepet stammer fra det latinske ordet «efferre», og betyr å ta med seg. Det viser til hva leseren kan hente med seg ut av lesingen, ofte av fagstoff eller analyser. Eksempler på efferent lesing er det vi innen litteraturdidaktikken forstår som letelesing, og nærgående analyser av estetiske uttrykk. I likhet med den estetiske lesingen, er leserens fokus også sentral innen den efferente lesingen. Der leseren har fokus på selve opplevelsen og tomrom i teksten i den estetiske lesemåten, har han i den efferente lesemåten fokus på det han skal sitte igjen med etter lesingen (s. 24).

Den efferente leseposisjonens dominans i skolen, kan settes opp mot Felskis opplevelse av kritikkens dominans i academia. Hun opplever at kritikken utfordrer litteraturvitenskapens posisjon i humaniora, mens den efferente lesingens posisjon i skolen kan utfordre både den estetiske lesingen, leseleden og resten av de mulige implikasjonene den estetiske lesemåten har. Den efferente posisjonen er sentral som den estetiske lesingens motsats, og som et eksempel på hva som burde modereres i didaktisk praksis. Jeg presiserte i oppgavens innledning at jeg ikke ønsker å kun fremme kritisk eller estetisk lesing av skjønnlitteratur, men heller å skape et nyansert bilde av disse med innsikt i både fremsider, baksider og alternativ – i den grad oppgavens omfang tillater. Jeg vurderer derfor også den efferente lesemåten som aktuell å trekke inn i denne oppgaven. Den er også sentral som en av de to posisjonene i Rosenblatts kontinuum, og i forbindelse med min senere diskusjon av den affektive feilslutning.

5.4 Et estetisk til efferent kontinuum

Estetisk og efferent lesing er et resultat av hvor leseren befinner seg i kontinuumet, der de to leseposisjonene er i hver sin side av det. Rosenblatt presiserer at vi ikke må la oss blinde av disse og tro at de to representerer ytterpunkter uten graderinger. Vi kan befinne oss i hele kontinuumet, med dragninger begge veier. Det er altså graderinger av disse posisjonene, og glidende overganger mellom dem. Rosenblatt presiserer dette slik:

It is more accurate to think of a continuum, a series of gradations between the nonaesthetic and the aesthetic extremes. The reader's stance toward the text – what he focuses his attention on [...] may vary in a multiplicity of ways between the two poles. (s. 35, forfatterens kursivering)

Det er altså et kontinuum fra estetisk til efferent, og Rosenblatt presiserer videre at vi kan anta at det meste av lesingen som skjer, er seg nær midten av kontinuumet (s. 37). Hvor leseren posisjonerer seg er imidlertid ofte tilfeldig ettersom mange er intuitivt estetiske lesere, men det er også tydelig at mange ikke er det. Hun skriver at elevene ofte ikke er bevisste dette, og inntar heller en tilfeldig posisjon, og derfor er det også mange som aldri lærer å lese estetisk (s. 39). Det er ofte elevene som ikke mestrer den estetiske lesingen som heller ikke ser verdien av litteraturen, og mener at arbeid med den er bortkastet tidsbruk og energi, og dermed hensiktsløst (s. 40). Rosenblatt peker altså på et stort uutnyttet potensial for at elever skal få utviklet sine ferdigheter innen estetisk lesing, og oppleve litteraturen for å videre se dens relevans. Dette er ettersom elever som mestrer den estetiske lesingen mer sannsynlig vil se hensikten med litteraturen. Elevene vil også i større grad utvikle ferdigheter som ganger demokratiet, og seg selv. Rosenblatt trekker frem at elevene vil få flere og rikere erfaringer med å «vekke» teksten. Da kan de relatere teksten til tidligere erfaringer, bli mer selv-reflekterende og få økt innsikt i og evne til å stille seg kritisk til teksten (Rosenblatt, 1986, s. 126). På grunnlag av dette er det ønskelig at lærere etterstreber å fylle potensialet det er i å øke den estetiske lesingens stilling i skolen og undervisning.

Estetisk og efferent lesing er ytterpunkter og motsetninger til hverandre, men er det mulig å utelukke den ene ved praktisering av den andre? Dette er det svært viktig å reflektere rundt i litteraturdidaktisk sammenheng, ettersom en større del av norskundervisningen foregår med en efferent tilnærming (Roe, 2020, s. 111-116). I praksis kan dette implisere et mangfold av ulike undervisningsmetoder. For å illustrere hva jeg legger i en efferent norskundervisning vil jeg vise til noen eksempler tilknyttet skjønnlitteraturen. Typiske undervisningsopplegg i norskfaget i dag kan være at elevene skal lese et utdrag fra en roman eller novelle, og lete

etter symboler og virkemidler i teksten (Blikstad-Balas & Roe, 2020, s. 98). De kan også få en oppgave der de skal finne og beskrive tekstens komposisjon, eller forfatterens intenderte mening. Flere aspekter ved disse eksemplene er problematiske, blant annet bruken av utdrag og antakelsen om at elevene kan få innsikt i hva forfatteren har tenkt i skriveprosessen. Uavhengig av dette, er leserens selektive oppmerksomhet i disse situasjonene rettet mot hva han kan ta med seg ut av teksten – altså efferent. Men i disse tilfellene, vil det ikke også være innslag av den estetiske lesingen? Fremkaller ikke den skjønnlitterære formen noen grad av fokus på opplevelsen av den? Denne problemstillingen tar Rosenblatt tak i, og hun henviser til den kjente filosofen og pedagogen John Dewey.

Dewey says somewhere that there is nothing to prevent the man sipping his tea from also enjoying the shape of the cup. But, one must add, his pleasure cannot be taken for granted; he must turn his attention to his response to the contours of the cup in his hand. (Rosenblatt, 1978/1994, s. 37)

Slik jeg oppfatter sitatet beskriver det hvordan de to leseposisjonene kan forenes. Vi kan tolke «sipping his tea» slik at det viser til den efferente leseposisjonen, der leseren er en handlende aktør som skal hente ut informasjon. Den estetiske posisjonen kommer til syne i «enjoying the shape of the cup» – her kommer opplevelsen og nytelsen av verket inn. Det er mulig å kombinere de to, men fortsatt fremstår det som det estetiske skal være hovedfokuset i siste del av sitatet. Sitatet viser til det samme som Rosenblatt repeterer gjentatte ganger i variert form: leserens selektive oppmerksomhet er det vesentlige, og hvor denne er rettet avgjør hvor i det estetiske til efferente kontinuumet han posisjonerer seg. Den skal helst være på den estetiske siden, slik at det skapes mer positive erfaringer med og holdninger til litteratur på sikt (s. 46). Den estetiske og den efferente lesingen er altså forenelige, og Rosenblatt skriver at i de fleste tilfeller vil leseren befinne seg nær midten av kontinuumet. Men ved bruk av den selektive oppmerksomheten kan han kontrollert bevege seg mot kontinuumets ytterpunkter. Uavhengig av hvor i kontinuumet han befinner seg, vil han også befinne seg i en transaksjonsprosess. Jeg vil derfor videre diskutere transaksjonsteorien.

5.5 Transaksjonsteorien

Estetisk og efferent lesing utgjør en del av transaksjonsteorien, som beskriver prosessen der leseren skaper mening i og en relasjon til teksten, på et individuelt plan. Rosenblatt lener seg på kjente pedagogers teorier i sine tekster. Begrepet *transaksjon* har hun hentet fra John Dewey, og det beskriver en grunnleggende dynamisk prosess. Dewey setter begrepet opp mot, og skiller det fra, interaksjon. Transaksjonsbegrepet skal i større grad favne det dialektiske

forholdet mellom de ulike partene. Det tas høyde for at begge parter er avhengige av og påvirker hverandre, og at konteksten rundt, tidligere erfaringer og assosiasjoner påvirker utfallet. Rosenblatt skriver at «[t]he relation between reader and text is not linear. It is a situation, an event at a particular time and place in which each element conditions the other» (s. 16). Leserens tidligere erfaringer og forventninger er ikke bare sentrale for transaksjonsprosessen, men de endres også i den, ut fra både leserens egne og tekstens bidrag. Transaksjonsteorien er altså en teori om hvordan mening skapes i leseprosessen, der både leseren og teksten er sentrale aktører (s. 18).

Rosenblatt skriver at det ligger ulike «cues or clues» i teksten, satt sammen av verbale symboler til en meningsfull tekst (s. 51). Disse er lagt inn av forfatteren, og spiller på tekstens tomrom, der «cues» viser til hintene, assosiasjonene, konnotasjonene og referansene som ligger i teksten. Leseren syntetiserer disse sammen til en meningsfull tekst ut fra sin subjektive forståelseshorisont, og fyller slik tekstens tomrom. Med andre ord er transaksjonen en dynamisk prosess som er svært kompleks, og i korthet kan man si at selve syntetiseringen av hintene er transaksjonen, og å fokusere på opplevelsen av syntetiseringen er estetisk lesing.

Det er imidlertid flere mulige fallgruver innen den estetiske lesingen og transaksjonen, og en av disse er at transaksjonsprosessen fort kan misforstås til å være rent frie assosiasjoner. Rosenblatt skriver at «[p]erusal of a text merely leading to free fantasy would not be reading at all in the transactional sense. The concept of transaction emphasizes the relationship with, *and continuing awareness of, the text*» (s. 29, forfatterens kursivering). Å lese estetisk samtidig som å la fantasien løpe fritt vil altså ikke være å fylle tekstens tomrom på en hensiktsmessig måte, og det vil heller ikke være å syntetisere hintene som er flettet inn i teksten i tilstrekkelig grad. Leseren må skape en mening ut fra tekstens tomrom, assosiasjoner og hint, i dialog *med* teksten. Det vil altså være en subjektiv opplevelse og forståelse av teksten – i et samspill med teksten. Videre kan det også være vanskelig å finne en balanse med estetisk lesing med en transaksjonsprosess der leseren fyller tekstens tomrom på en god måte, og samtidig ikke blir for bevisst på å fylle de på rett måte. Leseren vil da bevege seg i retning av en litterær analyse – som minner om en efferent leseposisjon, ettersom noe av leserens oppmerksomhet må være rettet mot denne fallgruven, og ikke syntetiseringen. Hvordan kan en leser vite hva som er «riktig» forståelse av hintene, og hva som er frie assosiasjoner? Å skulle være bevisst på dette, vil kunne føre til at leseren beveger seg nærmere det efferente ytterpunktet i kontinuumet. Slik kan det være vanskelig å forstå

hvordan Rosenblatt mener at den estetiske lesingen skal praktiseres, samtidig som leseren også skal syntetisere hintene på riktig måte. I forlengelse av dette skriver også Rosenblatt om kritisk tenking og kritisk lesing, gjennom sine beskrivelser av mer uhensiktsmessige leseposisjoner. Jeg vil videre diskutere disse elementene ved Rosenblatts teori, med den affektive feilslutning som holdepunkt.

5.6 Den affektive feilslutning

I presentasjon av begrepene estetisk og efferent lesing, samt transaksjonsteorien, diskuterer Rosenblatt også begrepene affekt og følelser som motsetninger til det kognitive og referensielle. Et av temaene hun diskuterer i forbindelse med dette er begrepet «[t]he affective fallacy», som jeg omtaler som den affektive feilslutning (s. 45, min oversettelse). Dette begrepet faller innen den efferente leseposisjonen, og Rosenblatt knytter det til kritisk lesing. Jeg vil derfor diskutere dette videre, og slik også diskutere Rosenblatts syn på kritisk lesing.

Den affektive feilslutningen viser til at det i faglige kretser ble nært tabu å undersøke eller vektlegge leserens reaksjon på og opplevelse av litteraturen. Kritiske og akademiske kretser har blitt påvirket av kritikken, skriver Rosenblatt (s. 45). Denne nye standarden resulterer i at litteraturens autonomi utfordres. Den affektive feilslutningen beskriver altså en lese måte der leserens respons på teksten ikke vektlegges i noen eller tilstrekkelig grad. En slik lese måte antyder at fokuset heller er på hva teksten forteller, og hva vi kan hente ut av teksten. Ut fra denne forståelsen av lese måten, er den affektive feilslutningen noe som finner sted i den efferente lese måten.

Rosenblatt skriver at «[t]he affective fallacy is a confusion between the poem and its *results*», fokuset rettes i større grad mot det teksten gjør, og ikke hva den er (s. 44, forfatterens kursivering). Den affektive feilslutningen utgjør altså en trussel mot den estetiske lesingen og litteraturens egenverdi. På dette planet fremstår Rosenblatt som på linje med Felski i at kritikken, den affektive feilslutning – er en trussel mot den estetiske lesingen og fokuset på affekt, og med Kittang i at litteraturens autonomi utfordres (Felski, 2015, s. 5, Kittang, 2001, s. 12).

Tankesettet som den affektive feilslutningen beskriver, oppfatter jeg som problematisk av flere årsaker. Flere av argumentene som ofte brukes for å nedprioritere undervisning i estetisk

lesing og en vekt på det affektive, er at elevene må ha mer sikker kunnskap og viten for å bli dannede nok til å tre ut i og ivareta samfunnet. Jeg diskuterte tidligere i dette kapitlet hvilke refleksjoner Rosenblatt la til grunn for sin litteraturredidaktikk, og at hun stiller spørsmål ved hensikten med å kun vektlegge vitenskapelig kunnskap. For hvordan vil det påvirke individet til å ta hensyn til andre? Hvordan vil det danne et menneske? Det kan gi kunnskap og til en viss grad innsikt, men en mer «steril» innsikt. Innlevelse i fantasifulle tekster derimot, vil spille på individets følelser og utvikle disse i dannelsesprosessen, og dette kan fremstå som en mer dyp og meningsfull danning. Ut fra dette vil leseren fjerne seg fra dannelsesidealet om han ikke lever seg inn i skjønnlitterære tekster. Dette skriver Rosenblatt om allerede i *Literature as Exploration*, men hun videreutvikler og drøfter det kortfattet også i den senere delen av sitt forfatterskap (Rosenblatt, 1938/1995; Rosenblatt, 1986, s. 126). For Rosenblatt er det altså gjennom innlevelse i fantasifulle tekster at den virkelige og meningsfulle danningen skjer. Det er da leseren utvikler følelser som empati for andre, gjennom innsikt i andres situasjon. Denne danningen er altså viktigere enn den som skjer gjennom økt fagkunnskap, ifølge Rosenblatts resonnement. Den affektive feilslutning peker på at det i academia var tabu å vektlegge leserens subjektive opplevelse av verket, og «legitime» tilnærminger til litteratur gikk heller i retning av mer kunnskapsorienterte tilnærminger, som Rosenblatt mener er lite hensiktsmessig om den er ubalansert. Om praksisen den affektive feilslutningen peker i retning av også favner skolen, og ikke bare academia – vil den altså være et hinder for elevens danning og affektive utvikling.

En kritisk holdning er sentralt når det kommer til kritisk lesing, og dette skriver også Rosenblatt om. Hun trekker frem en anekdote om da en ung gutt «tenkte efferent». Barnet var i en situasjon der det ble fortalt en historie, og responderte med «men kaniner løper ikke rundt og drar ut klokker av lommene sine» (Rosenblatt, 1978/1994, s. 39, min oversettelse). Barnet blir motsagt, men står på sitt. Rosenblatt poengterer det positive i at barnet faktisk har rett i sitt utsagn, men stiller seg likevel spørrende til om det er en hensiktsmessig holdning å ha til litteraturen. Hun skriver at «[h]is real problem was that he was listening with an efferent attitude». En efferent tilnærming til litteratur og fiktive fortellinger er et problem, og fremmes som lite ønskelig. Denne «kritiske lesingen» i muntlig variant knytter Rosenblatt sammen med en mangel på fantasi og innlevelse (s. 39). Hendelsen som helhet fremmes som et «trist» eksempel på hvordan barn læres opp til å tenke logisk og ha en kritisk rasjonell holdning, der dette er negativt for dets kognitive og affektive utvikling. Det kan fremstå som at Rosenblatt anser denne «kritiske lesingen» som et svakhetstegn hos barnet selv, men dette synet på slike

situasjoner kan også snus opp ned. Dette trenger ikke være entydig negativt, men kan også være positivt. Om alle kritiske og mer logiske resonnementer var svakhetstegn, ville alle «legitime» lesinger resultere i en mer estetisk posisjon, som likner på det Kjelen omtaler som en «kosekontekst» (Kjelen, 2018, s. 19). Posisjonene som Rosenblatt og Kjelen representerer er naturligvis ytterpunkter, og lærere, didaktikere og andre profesjonsutøvere i skolen kan befinne seg langs hele kontinuumet de to er ytterpunkter i. Rosenblatts posisjon på dette planet er altså tydelig. Hun mener at den kritiske lesemåten, som den affektive feilslutningen tydeliggjør at har dominert, er negativ med tanke på barnets utvikling. Rosenblatt ønsker derfor heller å fremme den estetiske lesingen, som Kjelen mener er for kosete (s. 19).

I tilknytning til det kritiske er også Rosenblatt og Nussbaums posisjoner ulike. Rosenblatt gjør det tydelig at hun ikke ønsker mer kritisk lesing, ettersom denne ikke er forenelig med den estetiske lesingen. Nussbaum på den andre siden, skisserer en egen leseposisjon som jeg omtaler som den sokratiske leser som beskriver nettopp dette – en kritisk og estetisk lesing der den ene er en viktig del av, og en forutsetning for den andre. Her går altså Nussbaum lenger når det kommer til den kritiske posisjonen, og viktigheten av denne lesemåten med tanke på den senere danningen. Dette diskuterer ikke Rosenblatt i samme grad, og i dette tilfellet ligger Nussbaums refleksjoner nærmere oppgavens problemstilling.

Hendelsen med gutten tydeliggjør også begrepenes overføringsverdi til andre situasjoner. Estetisk og efferent kan også anvendes på tenking, holdninger, muntlige aktiviteter og liknende – de avgrenses ikke til kun lesing. I dette tilfellet knytter også Rosenblatt begrepet efferent til kritisk lesing, der «efferent attitude» og «critical reading» fremstår som synonymmer og to sider av samme sak (Rosenblatt, 1978/1994, s. 39). Kritisk lesing forutsetter naturligvis en kritisk bevissthet og kritiske holdninger, men dette gjør ikke efferent lesing, etter Rosenblatts redegjørelse. Efferent lesing handler om hva leseren kan ta med seg av informasjon ut av leseøkten, og jeg forstår derfor en efferent holdning som en tilnærming som søker å gjøre nettopp dette – og ikke å kritisk reflektere rundt det som finnes av informasjon i teksten.

Efferent lesing og kritisk lesing er altså ikke det samme etter min forståelse. En kritisk lesing kan være i form av en ren avdekkende og granskende posisjon, som er i retning av en efferent lesing, men den kan også være en del av en estetisk posisjon med den selektive oppmerksomheten rettet mot innlevelsen i teksten, som jeg vil diskutere videre i «Del 3».

Relasjonen mellom de to begrepene, efferent lesing og kritisk lesing, fremstår som to sider av samme sak i Rosenblatts resonnement (s. 39). Dette synet på kritisk lesing, der det fremstår som en variant av efferent lesing er spesifikt for Rosenblatts posisjon i denne oppgaven.

Felskis vektlegger kritikkens baksider, og er på linje med Rosenblatt når det kommer til at den er lite hensiktsmessig med tanke på å ivareta det affektive – men som nevnt finner hun også noe positivt i den automatiserte kritiske lesemåten «digging down». Rosenblatt kan altså sies å ha en liknende konklusjon som Felski i sin nedvurdering av kritisk lesing, men på noe ulikt grunnlag. Felski ønsker imidlertid å moderere kritikken, men hennes postkritiske lesing sier lite om hvordan, og jeg anser derfor hennes resonnement som liknende Rosenblatts.

Rosenblatt fremmer den estetiske lesingen som den ønskelige lesemåten, ettersom den er mest givende for leseren. Dette formidles implisitt gjennom hele verket *The Reader, the Text, the Poem*, men tydeliggjøres også når hun poengterer at gutten i situasjonen nevnt, lyttet med en efferent holdning – og at dette var et problem. Skjønnlitteraturen og fiktive fortellinger fremstilles som forbeholdt estetisk lesing, og andre tilnærminger preget av mer logisk eller kritisk rasjonelt tankesett vil ifølge Rosenblatt være lite hensiktsmessig i litteraturredidaktisk sammenheng. Dermed forstår jeg Rosenblatt sitt perspektiv på kritisk lesing som negativt. Hun har som nevnt et estetisk til efferent kontinuum, der leseren posisjonerer seg i kontinuumet ut fra hvor han har sin selektive oppmerksomhet rettet. I forlengelse av dette vil jeg også trekke inn hennes kobling mellom efferent lesing og kritisk lesing. Det kan sies at den kritiske lesingen vil for Rosenblatt være nært den efferente posisjonen i kontinuumet. På dette planet avviker min forståelse av lesemåtene fra hennes.

Jeg vil ikke anse kritisk lesing som en ren motsetning til estetisk lesing, og jeg vil heller ikke påstå at den er så tett knyttet til den efferente lesingen som Rosenblatt gjør. Som jeg har pekt på gjennom oppgaven, forstår jeg estetisk og kritisk lesing av skjønnlitteratur som forenelige – og at vi kan vektlegge de to på mange forskjellige måter og samtidig ivareta de begge. Ved å ta i bruk Rosenblatts beskrivelser av leseposisjonene, kan vi også tenke oss et kritisk til estetisk kontinuum, der disse ikke er motsetninger, men der kontinuumets funksjon heller er å synliggjøre en mulig balanse mellom lesemåtene. Disse elementene vil jeg diskutere videre i «Del 3», der jeg forsøker å samskrive de teoretiske posisjonene til en mulig fjerde posisjon.

5.7 Oppsummering

Jeg har i dette kapitlet gjort rede for og diskutert Rosenblatts begreper estetisk og efferent lesing, transaksjonsteorien og den affektive feilslutning. Gjennom dette har jeg også trukket inn didaktiske diskusjoner der det har vist seg fruktbart for oppgaven, blant annet for å illustrere begrepene. Disse begrepene kan være svært aktuelle å ta i bruk i en teoretisk og didaktisk diskusjon av oppgavens problemstilling. For å oppsummere kapitlet som sentrerer seg rundt på Rosenblatts begreper og didaktikk, vil jeg kort trekke frem igjen det viktigste hennes teori tilfører denne diskusjonen, for å tydeligere vise sammenhengen mellom dem.

Jeg innledet kapitlet med en introduksjon til Louise M. Rosenblatt, og viste til hennes relevans i denne oppgaven, og til hennes posisjon i litteraturredidaktisk sammenheng. I videreføring av dette søkte jeg å konkretisere argumentene Rosenblatt la til grunn for sin didaktiske vending mot den estetiske transaksjonen, som videre skal skape en danningprosess som er hensiktsmessig for å ivareta demokratiet. Her viste Nussbaums narrative forestillingsevne seg å være relevant, ettersom deres to posisjoner kan sies å tangere på flere plan. Mitt hovedfokus ligger i distinksjonen mellom de to, ettersom de er selvstendige teorier og derfor ikke «snakker sammen». Distinksjonen er i hovedsak hva de fordyper seg i. For Rosenblatt er det på det didaktiske og hvordan transaksjonen skjer, mens for Nussbaum er det hvorfor vi skal leve oss inn i tekster, og hvordan dette skaper danning spesifikt tilknyttet demokratiet. Rosenblatt trekker en linje mellom å lese tekster estetisk, utvikle følelser og demokratisk danning, men linjen mellom disse diskuteres ikke i dybden i dette tekstutvalget. Det gjør det derimot hos Nussbaum. Denne innføringen i litteraturredidaktikken til Rosenblatt, og distinksjonen mellom Rosenblatt og Nussbaum ledet videre til å plassere hennes teori i litteraturteoretisk kontekst.

Rosenblatts begrepsapparat og teori plasserte jeg innen «reader-response criticism», som er en del av resepsjonsteorien. Her trakk jeg også kort frem kritikken Rosenblatt har rettet mot teorien, ettersom den ikke er tydelig nok på hva som er dens objekt, og tekstens egenart som et estetisk verk. Dette gjorde jeg både ettersom jeg oppfatter det som interessant og aktuelt i seg selv, men også av hensyn til den senere redegjørelsen for begrepet tomrom i forbindelse med den estetiske leseposisjonen og transaksjonen. Begrepet stammer fra Ingarden og Iser som også er resepsjonsteoretikere, og det er slik lettere å plassere begrepet med en relasjon til Rosenblatt ut fra felles teoretisk utgangspunkt. Deretter presiserte jeg hva Rosenblatts

litteratursyn kjennetegnes av, som er at «the text is activated by the reader», og at leseren er like viktig som teksten i prosessen der dens mening skapes og fortolkes (Rosenblatt, 1978/1994, s. 18). Med disse grunnleggende avklaringene gjort, kunne jeg bevege meg videre til de viktigste begrepene fra hennes teori.

Den estetiske lesingen, og transaksjonen som skjer i den, er avhengig av at leseren retter sin selektive oppmerksomhet mot opplevelsen av å lese teksten, og å syntetisere sammen en mening ut fra dens tomrom. Rosenblatt plasserer denne leseposisjonen som ett ytterpunkt i et kontinuum, og det andre ytterpunktet er den efferente leseposisjonen. Disse to danner altså et kontinuum der leseren kan plassere seg langs hele, men han vil i de fleste tilfeller ligge nær midten, og inneha aspekter fra begge posisjoner i sin lesing (s. 37). Et viktig begrep i disse posisjonene, er selektiv oppmerksomhet. Hvor denne er rettet, er avgjørende for hvor i kontinuumet leseren befinner seg. I en leseprosess vil det også alltid være en transaksjonsprosess til stede, og transaksjonsteorien beskriver, og er en måte å forstå hvordan mening skapes i møte med en tekst, og hva som kjennetegner den dialektiske relasjonen mellom tekst og leser.

Videre trekker Rosenblatt frem kritisk lesing gjennom den affektive feilslutning, som er termen hun tar i bruk for å beskrive hvordan det i akademiske kretser ble tabu å vektlegge leserens subjektive respons på teksten. Antakelsen som ligger til grunn for denne akademiske praksisen, står i strid med hennes egen litteraturredidaktikk, der både leser og tekst er viktige. Dette kan også sees i lys av Felskis diskusjon av kritikkens dominans. Videre trekker jeg frem en av Rosenblatts anekdoter, der en ung gutt tenkte efferent, og «leste kritisk» (s. 39). Gjennom presentasjonen av denne kobler hun sammen den efferente posisjonen og kritisk lesing, og beskriver dette som et hinder for estetisk lesing, og destruerende for barnets affektive utvikling. Relasjonen mellom efferent og kritisk lesing i seg selv, stiller jeg meg spørrende til, men også antakelsen om at kritisk lesing er et hinder for en affektiv, engasjerende og estetisk leseprosess. Jeg mener at kritisk lesing og estetisk lesing kan være forenelige lesemåter, og at den ene ikke trenger å være et hinder for den andre. Ut fra dette, mener jeg at Rosenblatts begreper er svært aktuelle å diskutere videre i lys av både Rita Felski og Martha C. Nussbaums teoretiske bidrag, ettersom de diskuterer deler av samme tematikk, men med ulike synspunkt og hovedfokus. Jeg vil med dette ta i bruk disse begrepene i mitt forsøk på å samskrive disse posisjonene til en mulig fjerde posisjon, en balanse mellom kritisk lesing og estetisk lesing av skjønnlitteratur.

Del 3.

6 Forsøk på en fjerde posisjon

Hittil i denne masteroppgaven har jeg i hovedsak diskutert de tre teoretiske posisjonene til Rita Felski, Martha C. Nussbaum og Louise M. Rosenblatt isolert. Gjennom dette har det vist seg noen utfordringer innen posisjonene slik jeg har forstått dem. Jeg vil derfor trekke frem tre av disse kritiske funnene, og forsøke å samskrive posisjonene ved å diskutere de både selvstendig, men også i sammenheng med de andre posisjonene. Denne diskusjonen vil tydeliggjøre om, og hvordan de kan utfylle hverandre. Utfordringene jeg vil trekke frem er faren for en ensidig kritisk lesing, en ensidig estetisk lesing og manglende didaktisk refleksjon. Jeg vil diskutere disse samtidig som jeg også trekker frem det jeg opplever som de nevnte teoretiske posisjonenes viktigste bidrag med tanke på oppgavens problemstilling, som er følgende: *Hva er kritisk lesing, og hvordan kan man lese skjønnlitteratur kritisk og samtidig ivareta det estetiske i skolen?*

I oppgavens innledning siterte jeg Samoiloj og Myren-Svelstad, som skriver at «[e]nhver som har blitt oppslukt av en roman, har erfart at man aksepterer blindt det fortelleren presenterer» (Samoiloj & Myren-Svelstad, 2020, s. 13). De presiserer i forlengelse av dette viktigheten av å lese skjønnlitteratur kritisk. En mangel på kritisk lesing kan nemlig føre til at vi aksepterer det teksten presenterer, at vi overtar dens verdier, og dannes i denne retningen. Kritisk lesing av skjønnlitteratur er altså viktig, men er det også en fare for at den kritiske lesingen kan ta overhånd og bli ensidig?

Rita Felski diskuterer i sin bok *The Limits of Critique* hvordan kritikken har dominert innen litteraturvitenskapen, og peker på baksidene av dette. Hun identifiserer en legitimeringskrise og stiller spørsmål ved litteraturvitenskapens posisjon i humaniora dersom litteraturvitenskap er synonymt med kritikk (Felski, 2015, s. 5). Da ivaretar vi ikke det som er særegent for litteraturen – det estetiske. Ifølge Felski har kritikken som lese måte vært dominant, og dette har gått på bekostning av andre lese måter. Hun diagnostiserer altså utfordringene rundt og tendensen til at kritiske lesinger blir ensformige. Dette illustrerer hun ytterligere gjennom Ricoeurs begrep mistankens hermeneutikk, som tydeliggjør at kritikken tenderer til å automatiseres (s. 3, 21, 108). Om leseren internaliserer kritikkens holdninger og tanke sett, vil disse automatisk dominere lesingen, og slik utelukke mer affektive lese måter. Felskis syn på kritikken er altså at den er ensidig av natur.

Jeg har tidligere i oppgaven diskutert de to kritiske lesemåtene Felski skisserer som eksempler på mistankens hermeneutikk, og avviser. Den ene av disse er «digging down», som kjennetegnes av en kritiker som orienterer seg i tekstens dyp. Han prøver å finne det teksten skjuler, og tolker alle symbol i teksten som tegn på underliggende verdier. I sin beskrivelse av denne leseren, som er blant de automatiserte kritiske lesemåtene, finner Felski imidlertid også spor av engasjement og innlevelse. Hun påpeker at ved at leseren er på tekstens latente nivå og i dens dyp, antyder han også at det er noe av substans å hente ut av teksten. Den er altså verdt å fordype seg i (s. 63). Her kombinerer altså kritikeren sin fremtredende kritiske posisjon med kjærlighet for teksten, og avviser ikke helt dens stilling som fascinasjonsobjekt. Dette kan også peke i retning av at en tilsynelatende dominant kritisk lesing aldri vil være fullstendig unyansert.

Felski tydeliggjør at ensidighet er en utfordring ved å skulle lese skjønnlitteratur kritisk. Dette har naturligvis sine ulemper. Det vil blant annet kunne minske leserens engasjement, gjennom et mindre fokus på affekt, innlevelse og den subjektive opplevelsen av teksten. Kortfattet kan det sies at en unyansert kritisk lesemåte vil utfordre skjønnlitteraturens aktualitet for den enkelte eleven som skal lese den. Dette kan også peke i retning av at danningen som Rosenblatt og Nussbaum mener skal skje som følge av innlevelse i tekster, negeres gjennom en ensidig kritisk lesing (Rosenblatt, 1938/1995, s. 166, 168; Nussbaum, 2016, s. 29-33). I forlengelse av Felskis diskusjon av kritikken, mistankens hermeneutikk og de automatiserte kritiske lesemåtene, skisserer hun en postkritisk lesemåte som skal moderere kritikkens stilling, og forene den med et fokus på affekt (Felski, 2015, s. 174, 177). Denne lesemåten er imidlertid noe utydelig, og det viktigste Felskis argumentasjon tilfører denne oppgaven og de andre posisjonene, er derfor hennes diagnostisering av kritikkens dominans i akademien. I tillegg til dette modellerer hun også at det er mulig være bevisst fallgruven ensidighet er, og å samtidig gå i retning av den selv. Hennes teori har altså en viktig bevisstgjørende funksjon.

I sammenheng med Felskis diskusjon av kritikkens baksider pekte jeg også på Rosenblatt, som mener kritikken er lite hensiktsmessig. Dette mener hun på bakgrunn av at den er et hinder for den estetiske transaksjonen (Rosenblatt, 1978/1994, s. 44). Rosenblatts transaksjonsteori og litteraturdidaktikk danner derfor grunnlaget for diskusjonen rundt baksidene ved en unyansert estetisk lesing. Jeg vil presisere at Rosenblatt ikke er rent unyansert slik problematiseringen av lesemåten antyder. Hennes teori presiserer at det er et

kontinuum der alle lesinger vil ha innslag av både den estetiske og efferente lesemåten (s. 35). Likevel gir *The Reader, the Text, the Poem* inntrykk av at det ønskelige er en lesing i retning av en mest mulig estetisk posisjon (s. 22-47). På bakgrunn av dette og at hun er tydelig i sin nedvurdering av kritikken, vil jeg trekke frem denne ensidige estetiske posisjonen, som jeg oppfatter som problematisk av flere årsaker. Etersom estetisk lesing er en sentral del av Rosenblatts litteraturdidaktikk, vil jeg sammenfatte denne utfordringen ved å vektlegge baksidene ved en ubalansert estetisk litteraturdidaktikk.

Den estetiske litteraturdidaktikken søker å skape engasjement gjennom en estetisk lesing der elevens selektive oppmerksomhet er rettet mot opplevelsen av å syntetisere sammen en mening i samspill med tekstens tomrom (s. 24-29). Denne opplever flere didaktikere som gunstig for elevene, men det er også noen som utfordrer den. Den estetiske transaksjonen har mange positive implikasjoner, som diskutert i kapitlet om Rosenblatt, men hva med faginnholdet i litteraturundervisningen? Hallvard Kjelen har kritisert den erfaringsorienterte litteraturdidaktikken for å vektlegge elevenes følelser i for stor grad, slik at det går på bekostning av deres faglige utvikling og litterære kompetanse. Han mener at skjønnlitteraturen settes i en «kosekontekst» ved undervisning i tråd med denne didaktikken, og dette går på bekostning av undervisning i mer konkret faginnhold (Kjelen, 2018, s. 19). En ubalansert estetisk litteraturdidaktikk kan hevdes å føre til at elever ikke får tilstrekkelig norskfaglig undervisning. Det ensidige fokuset på innlevelse og engasjement kan også (paradoksalt nok) føre til mindre engasjement for enkelte. Denne didaktikken formidles nemlig som en «one size fits all», og skal engasjere alle elever som tar del i den estetiske transaksjonen. Elever er naturligvis mangfoldige og komplekse, og det er derfor ikke usannsynlig at selv om flertallet vil engasjeres av denne didaktiske praksisen, så vil det også være noen som ikke blir engasjert av den. En lite variert estetisk litteraturdidaktikk vil altså kunne ekskludere enkelte elever, og ikke gi disse meningsfull eller tilpasset undervisning.

Det er ut fra dette tydelig at det er ensidigheten som er den didaktiske utfordringen, og denne fallgruven kan unngås ved en reflektert og bevisst lærer som etterstreber å skape variert undervisning. Slik jeg forstår utfordringen, er det bevisstgjøring som er nøkkelordet, og dette bidrar Felski til gjennom sin diskusjon av dominante og automatiserte kritiske lesemåter. Med disse mulige baksidene ved en unyansert estetisk lesing og litteraturdidaktikk til grunn, vil jeg også trekke frem det jeg oppfatter som positivt ved Rosenblatts teori.

Rosenblatt representerer den eneste teoretiske posisjonen i denne oppgaven som diskuterer hvordan leseprosessen kan foregå, og hva den kjennetegnes av. Hun beskriver et kontinuum der estetisk og efferent lesing er ytterpunkter. Leseren kan ved bruk av sin selektive oppmerksomhet bevisst bevege seg langs kontinuumet, ut fra hvor han retter sin oppmerksomhet (Rosenblatt, 1978/1994, s. 35, 43). Det er med andre ord den selektive oppmerksomheten som er vesentlig, ettersom den bestemmer hvor langs kontinuumet man plasserer seg. Den selektive oppmerksomhet er ikke tilfeldig, men bevisst. Om oppmerksomheten er rettet mot opplevelsen av transaksjonen, altså syntetiseringen av hintene og de tomme rommene i teksten, er han nær den estetiske siden, og befinner seg i en estetisk transaksjonsprosess. Denne knytter Rosenblatt til at leseren utvikler følelser som er gagnlige for demokratiet (Rosenblatt, 1938/1995, s. 166, 168). Allerede på 1930-tallet skrev Rosenblatt om dette i *Literature as Exploration*, og Connell viser til boken og skriver at «[i]t presents a persuasive argument for the distinctive and valuable contributions of aesthetic experiences to the broader educational goals of a democratic society» (Connell, 2000, s. 28). I tekstutvalget som ligger til grunn for denne oppgaven, fordyper hun seg imidlertid ikke i utviklingen fra en estetisk transaksjon til demokratisk danning i den grad Nussbaum gjør. Her kan altså Nussbaum supplere Rosenblatts teori, slik at hennes resonnement blir noe mer utfyllende.

Den andre posisjonen i Rosenblatts kontinuum er kjennetegnet av at leserens oppmerksomhet er rettet mot hva han skal hente ut av teksten, og han er da nær den efferente siden. Disse elementene beskriver hvordan leseren bevisst kan påvirke leseprosessen, ut fra sin selektive oppmerksomhet. Nettopp diskusjonen av *hvordan* lesingen kan og burde foregå er det viktigste materialet jeg henter ut fra Rosenblatts teori, og dette er det også en mangel på, spesielt når det kommer til Nussbaum. Nussbaum forener den kritiske og estetiske lesingen, men diskuterer ikke hvordan dette skal skje. Rosenblatt på den andre siden diskuterer hvordan, men er nokså negativ til kritisk lesing, og etterlyser at lesinger søker å bevege seg i retning av estetisk lesing. Disse posisjonene kan altså hensiktsmessig supplere hverandre, og slik danne utgangspunktet for det jeg vil anse som en mulig ideallesemåte. Før jeg diskuterer denne videre, vil jeg trekke frem det jeg mener er det viktigste Nussbaums teori tilfører diskusjonen rundt oppgavens tematikk og problemstilling.

Nussbaums posisjon når det kommer til viktigheten av kritisk lesing av skjønnlitteratur i skolen er tydelig. Hun har et politisk litteratursyn, og flere av hennes tekster er skrevet som en del av et danningsprosjekt, og det er også kapitlet «Den narrative forestillingsevne»

(Engelstad, 2016, s. 21). Hun mener at ved å leve oss inn i skjønnlitteratur, vil vi dannes til å bli gode medborgere og verdensborgere, gjennom at vi utvikler følelser som er hensiktsmessige for å ivareta hverandre – slik som empati (Nussbaum, 2016, s. 29-33). Vi påvirkes altså av litteraturen. Videre er det også mulig å påvirkes og dannes i feil retning, og dette tar hun høyde for gjennom ideen om den skjønnsomme leser, som vektlegger den subjektive dømmekraften. Jeg vil her understreke at Nussbaum diskuterer den skjønnsomme tilskuer, og at den skjønnsomme leser er min lesning av Nussbaums begrep. Denne leseren er bevisst at vi kan utvikle sympati for feil karakterer i teksten, og den skal derfor vurdere hensiktsmessige følelser fra de som ikke er det (s. 189-193). Den skjønnsomme leser kan også knyttes til Rosenblatts selektive oppmerksomhet. Disse er begge bevisste og reflekterte posisjoner, og bidrar til å utelukke tilfeldighet. Bevisstheten som ligger til grunn for disse kan være en viktig ressurs i en forening av kritisk og estetisk lesing av skjønnlitteratur, blant annet for å unngå fallgruven ensidighet. Den kan også bidra til det reflekterende didaktiske aspektet ved dette.

I diskusjon rundt utfordringene knyttet til en ubalansert kritisk eller estetisk lesing, fremstår Nussbaum nyansert der hun forener begge lesemåtene, og ikke beveger seg i retning av en ensidig leseposisjon. Nettopp derfor, fordi hun er nyansert, opplever jeg hennes begrep som svært fruktbare å anvende i denne oppgavens forsøk på en ideallesemåte. Jeg har tidligere i oppgaven pekt på Nussbaums ide om sokratiske studenter, og dens aktualitet i forhold til problemstillingen. Jeg trekker denne videre til en leseposisjon, av relevans i forhold til oppgaven. Den sokratiske leser er altså min konstruksjon i forlengelse av Nussbaums sokratiske studenter. Denne leseren har et kritisk tankesett der han reflekterer over verdier og fordommer både i teksten og hos seg selv, samtidig som han også lever seg inn i tekster og dannes deretter. Dette er en del av Nussbaums demokratiske prosjekt. En viktig del av dette er å unngå å reprodusere fordommer, gjennom en kritisk bevissthet, tenking og lesing – slik den sokratiske leser gjør (s. 43-44). Tekster har som nevnt påvirkningskraft, og kan forsterke eller svekke ideologiers posisjon, og bryte med eller bekrefte sosiale normer og oppfatninger. En skjønnsom leser vil vurdere følelsene som ligger til grunn for dette, og en sokratiske leser vil deretter kritisk granske dette. Disse elementene kan anses som delmål på veien mot å bli et selvstendig og dannet individ, og det er en del av skolens mandat å arbeide med dette.

Nussbaum trekker i *Litteraturens etikk* frem skolen som en sentral arena for arbeid med disse lesemåtene. Hun skriver mye om hva de kjennetegnes av og hvorfor de er hensiktsmessige,

men lite om hvordan en leser kan ta de i bruk (s. 209-210). Slik jeg ser det, er det viktig å reflektere rundt disse lesemetodene om de skal praktiseres i skolen. En lesemetode vil trolig være lite didaktisk relevant og anvendbar om det ikke foreligger noen retningslinjer for hvordan den skal praktiseres. I den sammenheng kan man også stille mine forskningsspørsmål: *Hva er kritisk lesing av skjønnlitteratur? Hvorfor er kritisk lesing av skjønnlitteratur viktig i skolen? Og hvordan kan man lese skjønnlitteratur kritisk uten å forkaste innlevelse og engasjement (estetisk lesing)?* Disse ligger til grunn for mine drøftinger i denne oppgaven, som skal lede frem til en mulig fjerde posisjon – en balanse mellom kritisk og estetisk lesing av skjønnlitteratur. I den forbindelse har jeg bemerket meg noen funn som tydeliggjør viktigheten av kritisk lesing av skjønnlitteratur i skolen, som er oppgavens andre forskningsspørsmål.

I oppgavens innledning diskuterte jeg skjønnlitteraturen og innlevelsens mulige påvirkningskraft på leseren. Litteraturen kan påvirke og utvikle leserens verdier og holdninger i en gitt retning, og dette tydeliggjør viktigheten av en kritisk bevissthet. Nussbaums ide om den narrative forestillingsevne presiserer også denne mulige påvirkningskraften som litteraturen og innlevelse i den har. LK20 vektlegger også kritisk lesing, og virker å ha dannelsesfunksjonen til grunn for sine vurderinger. Danning viser seg altså å være den trolig viktigste årsaken til at vi burde lese skjønnlitteratur kritisk i skolen, ettersom alle mine funn peker i retning av dette. En balansert kritisk leser kan være klar over den mulige danningen i «feil retning», og er bevisst dette. Han kan derfor snu om på dette, og anvende sin kritiske bevissthet slik at han heller kan ta del i dannelsesprosessen og være klar over hvordan han påvirkes av litteraturen, i hvilken grad, og i hvilken retning – slik den skjønnsomme leser gjør. Kritisk lesing er altså viktig for å unngå å dannes i en mindre gunstig retning, og kan heller være en ressurs for å danne leseren i den retningen han selv ønsker, men også slik at det er hensiktsmessig i et større samfunnsperspektiv. Hva angår oppgavens første og tredje forskningsspørsmål har oppgaven som helhet trukket frem elementer som kan bidra til å besvare de, men det er først i de følgende sidene at jeg kan antyde og sammenfatte et mulig svar på dem. Jeg vil derfor videre forholde meg til problemstillingen og den aktuelle tematikken, og ikke forskningsspørsmålene, ettersom oppgaven som helhet diskuterer dem.

Når det kommer til hvordan leve oss inn i tekster og ha en affektiv tilnærming til dem, slik både den narrative forestillingsevne og Felskis postkritiske lesing søker, kan Rosenblatts estetiske lesing, selektive oppmerksomhet og transaksjonsteori bidra til klarhet rundt dette. Å

skulle forene kritisk og estetisk lesing i skolen forutsetter refleksjon rundt hvordan dette kan gjøres, altså didaktisk refleksjon. For å vurdere noe som didaktisk relevant og anvendbart, vil jeg anse de tre didaktiske spørreordene som kriterier for å vurdere dette. Disse er *hva*, *hvordan* og *hvorfor*. Om disse kan besvares i noen grad, er det mulige undervisningsopplegget eller lesemåten hensiktsmessig i et didaktisk perspektiv. Spørreordene danner grunnlaget for refleksjon rundt hva det skal undervises i, hvordan dette skal gjennomføres, og hvorfor denne fremgangsmåten er hensiktsmessig. De er altså ikke absolutte kriterier som krever utfyllende svar, men teorien eller metoden må kunne antyde et svar på dem. Nussbaum diskuterer både hva og hvorfor i dybden, men tematiserer ikke hvordan i tilstrekkelig grad. Om et mulig svar på hvordan ikke er tilstede, oppfatter jeg faren for å bli ensidig som betydelig økt, ettersom leseren ikke har noen retningslinjer å forholde seg til. Nussbaum trekker også inn skolen og pedagoger i sin teori, og i forlengelse av dette er det også naturlig å si noe om hvordan lesemåtene kan praktiseres i skolen.

Jeg oppfatter Nussbaums sokratiske leser som et godt utgangspunkt for å diskutere en mulig idealesemåte, ettersom den forener kritisk og estetisk lesing. Det tydeliggjøres imidlertid ikke hvordan leseren skal forene disse lesemåtene. Ved å drøfte Nussbaums leseposisjon og Rosenblatts transaksjonsteori og medfølgende begreper opp mot hverandre, kan vi også få klarhet rundt hvordan leseren kan leve seg inn i teksten – noe som kan skape et utgangspunkt for å forene disse posisjonene. En sokratiske leser kan rette sin selektive oppmerksomhet mot opplevelsen av teksten slik den narrative forestillingsevne og estetiske lesing søker. Ved å rette oppmerksomheten mot syntetiseringen av tekstens tomrom, hint og assosiasjoner ut fra sin forståelseshorisont og fortolkningskontekst, vil leseren lettere trekkes inn i teksten og leve seg inn i karakterenes situasjoner (Nussbaum, 2016, s. 43-44; Nussbaum, 1997, s. 9-10). Gjennom dette skaper leseren en mening i teksten, og en relasjon til den. Han utvikler sin forståelse av meningsinnholdet, og tar del i den estetiske transaksjonen. Gjennom denne innlevelsen ser leseren også lettere sammenhenger som han ellers ikke ville ha sett, og får forståelse for tekstens flere betydningslag (Nussbaum, 2016, s. 29-33).

Rosenblatt presiserer at det finnes utallige estetiske og efferente leseposisjoner, ut fra hvordan leseren vektlegger den estetiske posisjonen opp mot den efferente. Disse kan kombineres på mange ulike måter, og skaper ulike grader av estetisk eller efferent lesing (Rosenblatt, 1978/1994, s. 35). I forlengelse av dette, kan vi ikke også se for oss grader av innlevelse i

kombinasjon med en kritisk lesing? Eller en kritisk bevissthet samtidig som vi lar oss rive med av teksten og engasjeres? Etter min forståelse er dette mulig – og gunstig.

Ved at leseren lever seg inn i teksten slik jeg har diskutert gjennom Rosenblatts transaksjonsteori, og befinner seg i en estetisk transaksjon, oppfatter jeg at det kritiske aspektet også kan ivaretas – men i variert grad. Jeg holder fast i Rosenblatts resonnement, der fortolkningskontekst og forståelseshorisont er avgjørende for hvordan leseren forstår teksten. I lys av dette vil leserens grad av kritisk bevissthet, holdninger og tankesett være avgjørende for om, og i hvilken grad lesingen er en kritisk lesing – samtidig som han lever seg inn i teksten. Den kritiske lesingen kommer til syne og ivaretas gjennom at leserens tankesett og holdninger vil forme hvordan han fortolker tekstens hint og tomrom, og skaper en mening i teksten. Kritikken er altså en del av hans forståelseshorisont, og preger lesingens retning. Slik vil leseren automatisk gå i retning av å granske teksten, om han har en kritisk bevissthet – slik Nussbaum skriver at den sokratiske leser har (Nussbaum, 1997, s. 9-10).

Kritikken kan altså videreføres inn i den estetiske transaksjonen gjennom en kritisk bevissthet. Men hva kan denne kritiske bevisstheten kjennetegnes av, og hvordan øke graden av den? Jeg vil her peke tilbake til min diskusjon av Ricoeur og mistankens hermeneutikk i kapitlet «Rita Felski». Mistankens hermeneutikk beskriver et tankesett der alt i teksten ansees som et symbol på noe underliggende, og det er leserens rolle å avdekke hva (Felski, 2015, s. 3, 21). Felski avviser denne posisjonen, men jeg vil trekke den frem som et eksempel på nettopp hva dette tankesettet kan kjennetegnes av. Jeg vil altså anse dette mistenksomme tankesettet som en grunnstein i min forståelse av hva kritisk lesing av skjønnlitteratur kan være. I forlengelse av dette vil jeg også peke på at «digging down» og «standing back» kan anvendes som illustrasjoner på dette tankesettet. Om den kritiske lesingens kjerne er en kritisk bevissthet, holdninger og tankesett, kan vi altså utvikle disse gjennom Ricoeurs begrep. Disse holdningene automatiseres imidlertid i mistankens hermeneutikk, og tydeliggjør viktigheten av at leseren som skal forene den kritiske og estetiske posisjonen – den sokratiske leser, er reflektert og bevisst slik at han unngår fallgruvne ensidighet og automatisering.

For at lesemåtene skal forenes og balanseres på en hensiktsmessig måte, er det altså viktig at leseren er reflektert. Med andre ord, innlevelsen og den kritiske bevisstheten burde praktiseres med forbehold fra Felski, som identifiserer tendensen til ensidighet, og fordyper seg i dens baksider. Hvordan tre inn i en slik nyansert og bevisst posisjon, kan både Rosenblatt og

Jeg plasserer Felski nærmest den kritiske posisjonen i kontinuumet fordi hun i størst grad diskuterer den i sin teori. Nussbaum diskuterer kritisk lesing, men også innlevelsen og den estetiske posisjonen gjennom sin narrative forestillingsevne, og derfor er hun plassert i midten av dette kontinuumet. Rosenblatt er tydelig negativ til kritisk lesing, og vurderer den estetiske lesingen som det mest gunstige for elevenes utvikling, og hun er plassert i det estetiske ytterpunktet. Hun er også litteraturredaktiker, og diskuterer både hva, hvordan og hvorfor – og har en høy grad av didaktisk relevans og aktualitet. Felski på den andre siden, vier mye av sin teori til å diskutere hva det ikke er ønskelig at leseren skal gjøre, og gjør det ikke tydelig hvordan han skal lese postkritisk. Hun er ikke litteraturredaktiker og det er heller ikke naturlig å forvente at hennes teori skal tematisere dette. På grunnlag av dette oppfatter jeg hennes postkritiske lesing som lite didaktisk relevant. Nussbaum plasserer jeg i midten av dette kontinuumet, ettersom hun diskuterer hva og hvorfor, og trekker frem skolen som en viktig arena for å utøve lesemåtene, men sier lite om hvordan (Nussbaum, 2016, s. 44).

Dersom disse posisjonene supplerer hverandre slik jeg har diskutert gjennom dette kapitlet, vil det kunne påvirke deres mulige didaktiske relevans, og dette gjelder i hovedsak Nussbaum. Om den sokratiske leser forenes med Rosenblatts transaksjonsteori og Felskis bevissthet, som kommer til syne i den postkritiske teorien, kan han befinne seg til høyre i kontinuumet av didaktisk relevans, i modellen på forrige side (markert med pil). Han vil da også befinne seg midt i det kritiske til estetiske kontinuumet. Posisjonen kan bli det jeg oppfatter som en gunstig posisjon som forener kritisk og estetisk lesing av skjønnlitteratur, og som også kan være aktuell å anvende i skolen. Den kan altså representere en ideellesemåte – en leser som forener den kritiske og estetiske lesingen, og som diskuterer både hva, hvordan og hvorfor.

7 Sammenfatning og avsluttende refleksjoner

I oppgavens innledning presenterte jeg både problemstillingen og forskningsspørsmålene. Disse har jeg forsøkt å drøfte med Felski, Nussbaum og Rosenblatts begrepsapparat til grunn. Jeg vil derfor trekke frem igjen problemstillingen, som er følgende: *Hva er kritisk lesing, og hvordan kan man lese skjønnlitteratur kritisk og samtidig ivareta det estetiske i skolen?* Denne har jeg primært hatt en litteraturteoretisk tilnærming til, men oppgavens tre forskningsspørsmål har hvert ett spørreord, og sammen utgjør de de tre didaktiske spørreordene. Oppgaven har altså også et overordnet didaktisk perspektiv, som tidvis har kommet til syne. Med dette vil jeg trekke frem igjen og sammenfatte mitt forsøk på en fjerde posisjon, en balansegang mellom kritisk og estetisk lesing av skjønnlitteratur og et mulig svar på oppgavens problemstilling.

Gjennom oppgavens innledning og senere drøfting av de kritiske utfordringene, diskuterte jeg skjønnlitteraturens påvirkningskraft på leseren. Ut fra dette ble det tydelig at kritisk lesing av skjønnlitteratur er viktig, slik at leseren ikke forføres av litteraturen og videre rekrutteres til mindre gunstige ideologier, verdier, menneskesyn og liknende. Dette skriver også Nussbaum om i *Litteraturens etikk*, og skisserer den skjønnsomme leser nettopp som en posisjon som skal vurdere det gode fra det onde (Nussbaum, 2016, s. 189-193). Det er ut fra dette tydelig at litteraturen kan påvirke oss, og at en kritisk lesing av den er viktig. Men om vi må lese skjønnlitteratur kritisk fordi den kan danne oss i feil retning, er det også innlysende at den også kan danne oss i rett retning. En kritisk lesing kan gjøre leseren bevisst på hvordan han påvirkes, slik at han kan ta del i en bevisst dannelsesprosess. Dette fører til at han kan unngå å dannes i feil retning, men også at han kan bevisst oppsøke verdier som er mer medmenneskelige, og mangfoldige. Han kan altså få økt kontroll over i hvilken retning han dannes, og derfor kan kritisk lesing også være en ressurs. Denne ressursen er det imidlertid lite undervisning om i skolen i dag.

PISA-undersøkelsen i 2018 viste at norske elever sliter med å lese kritisk, og LISA-studien dokumenterte lite undervisning i det (Jensen et al., 2019, s. 14-15; Blikstad-Balas & Roe, 2020, s. 202). Vi vet også at kritisk lesing oftere knyttes til sakprosa, men at skjønnlitteraturen også har påvirkningskraft på leseren – spesielt om han lever seg inn i teksten. Med tanke på dette, at kritisk lesing av skjønnlitteratur er både vanskelig for elever å mestre, og underkommunisert i skolen, er det ekstra viktig å undervise i dette på en didaktisk relevant,

reflektert og hensiktsmessig måte, for å styrke denne ferdigheten. Dette tydeliggjør også gjeldende læreplanverk, LK20, som knytter ferdigheten til innlevelse og innsikt i relasjonen mellom mennesket og naturen, men spesielt til demokratisk danning (Læreplan i norsk, 2019; Tverrfaglige temaer, 2019).

Som jeg har diskutert gjennom oppgaven, er ikke den største utfordringen å lese skjønnlitteratur kritisk eller estetisk, men heller å forene disse – slik den sokratiske leser skal. Rosenblatt presiserer at leseren er viktig i transaksjonen, og hans assosiasjoner, konnotasjoner, fortolkningskontekst og tidligere erfaringer er vesentlige for hvordan han skaper en mening i teksten, i et samspill med den. Om leseren har utviklet en kritisk bevissthet, vil de kritiske holdningene og tankesettet påvirke retningen teksten fortolkes i, og meningen leseren får ut av den. Det kan altså bli en innlevelse i teksten samtidig som den har et avdekkende aspekt. Dette krever imidlertid en bevisst leser, ettersom han både skal opparbeide og utvikle et kritisk tankesett, samtidig som han skal leve seg inn i teksten – men også unngå at disse blir ensidige eller automatiseres. Det er altså snakk om en balansegang, og denne kan bli vanskelig å mestre. Igjen er den selektive oppmerksomheten og skjønnsomme leser viktige ressurser for å være en bevisst leser og mestre balansegangen.

Nettopp fordi kritisk lesing er en vanskelig leseposisjon for mange elever, og fordi få har erfaring med å anvende den på skjønnlitteratur og å kombinere den med innlevelse og engasjement, vil jeg i disse avsluttende refleksjonene også peke på at jeg vurderer det som hensiktsmessig å anse et bredt spekter av kritiske og estetiske lesinger som «gode» (Jensen et al., 2019, s. 14-15; Blikstad-Balas & Roe, 2020, s. 202). Dette er ettersom oppgaven har et overordnet didaktisk perspektiv, og om flere ulike vektlegginger og graderinger av den kritiske posisjonen opp mot den estetiske og motsatt er «gode nok», vil det være lettere for elevene å mestre lese måten og balansegangen. Mestringserfaringer skaper mer motivasjon, noe som kan hjelpe og lede elevene nærmere midten av kontinuumet – som er der jeg plasserer ideallese måten. *Ideallese måten er i forlengelse av den sokratiske leser, men med forbehold fra Felski, og didaktisk refleksjon fra Rosenblatt.* Med dette vil jeg også peke på at denne leseposisjonen er anvendbar i skolen, og at dette er hensiktsmessig med tanke på skolens dannelsesfunksjon.

Denne mulige balansen mellom kritisk og estetisk lesing av skjønnlitteratur kunne naturligvis vært utviklet mye mer, spesifisert mye mer, og avgrenset mye mer. Dette gjelder både i

litteraturteoretisk sammenheng, og i litteraturredidaktisk sammenheng. Etersom jeg ønsket å diskutere problemstillingen med litteraturteori til grunn, er det naturlig at en større del av oppgaven måtte vies til teoretiske drøftinger av de tre litteraturteoretiske posisjonene til Rita Felski, Martha C. Nussbaum og Louise M. Rosenblatt. Begrepsapparatet fra de nevnte teoretikerne er grunnsteiner i min forståelse av hva kritisk lesing av skjønnlitteratur kan være, og om den er forenelig med estetisk lesing i skolen. For å oppsummere denne oppgaven, vil jeg også trekke frem disse grunnsteinene og hovedpoengene fra de teoretiske diskusjonene i «Del 2», som sammen har dannet den mulige fjerde posisjonen og ideallesemåten.

Rita Felski diskuterer kritikkens dominans og dets baksider, og illustrerer dette ved å trekke frem Ricoeurs mistankens hermeneutikk. Denne beskriver en grunnleggende mistenksom, avdekkende og granskende tilnærming til tekst, som i mistankens hermeneutikk blir automatisert. Hennes postkritiske diskusjon med en grundig gjennomgang av svakhetene ved kritikken, og hvorfor den må modereres, er et viktig bidrag til balansen. Det postkritiske alternativet til en moderert kritisk leseprosess derimot, postkritisk lesing, opplever jeg som for vag til å kunne ta i bruk. Nussbaum skisserer tre leseposisjoner som alle bidrar til å danne leseren i en medborgerlig retning, og hun trekker frem både innlevelse og kritisk lesing som viktig for dette. Hun tydeliggjør altså viktigheten av både kritisk og estetisk lesing, og hvilken påvirkningskraft litteraturen kan ha på leseren. Hennes viktigste bidrag til oppgaven er at hun forener de to leseposisjonene gjennom den sokratiske leser, og tydeliggjør viktigheten av en bevisst og reflektert leser som anvender sin etiske dømmekraft, den skjønnsomme leser. Gjennom den narrative forestillingsevne beskriver hun utviklingen fra innlevelse i tekster, til utvikling av følelser og danning. Videre sier hun lite om hvordan leve seg inn, og hvordan forene leseposisjonene. Diskusjonen av hvordan er Rosenblatts viktigste bidrag, ved siden av begrepet estetisk lesing. Rosenblatts posisjon i denne oppgaven er naturligvis sentral, ettersom hennes estetiske lesing er innlemmet i problemstillingen. Estetisk lesing beskriver en leseposisjon der fokuset under leseprosessen er på opplevelsen av å lese den, mens transaksjonsteorien er det eneste teoribidraget i denne oppgaven som sier noe om hvordan mening i og en relasjon til teksten skapes. Kombinert beskriver den estetiske transaksjonen hvordan leve seg inn i teksten, slik at leseren ivaretar sitt engasjement. Denne prosessen er altså sentral i min forståelse av hvordan en kritisk og estetisk lesing kan forenes. Det er disse hovedpunktene fra oppgavens teoretiske posisjoner som jeg i forrige kapittel drøftet sammen til en mulig balanse mellom kritisk og estetisk lesing, samtidig som jeg også diskuterte tre utfordringer og kritiske funn som kom til syne gjennom de teoretiske drøftingene. Med disse

hovedpunktene fra oppgavens teoretiske drøftinger, vil jeg også peke på muligheter for videre arbeid med denne problemstillingen og tematikken.

Ved arbeid med denne masteroppgaven og dens tematikk ser jeg flere muligheter og aktuelle innfallsvinkler for videre arbeid med kritisk lesing av skjønnlitteratur, og videreutvikling av problemstillingen. Det mest innlysende er naturligvis å illustrere ideallesemåten sin balansegang mellom kritisk og estetisk lesing gjennom en analyse, for å ytterligere kunne konkretisere den. Videre hadde det også vært svært interessant å dvele videre ved problemstillingen for å kunne videreutvikle balansegangen og ideallesemåten enda mer. Å bevege seg videre inn i det didaktiske feltet, og skissere mulige undervisningsopplegg med utgangspunkt i balansen hadde også vært spennende. I forlengelse av dette hadde det også vært hensiktsmessig å fordype seg i hvordan lærere kan gi elevene opplæring i kritisk lesing av skjønnlitteratur, og hvordan bevege seg nærmere ideallesemåten. Disse mulighetene ble også vurdert gjennom masterprosessen, men valgt bort ettersom jeg ønsket å gå til kjernen av tematikken, og diskutere hva kritisk lesing av skjønnlitteratur kan være, og om den er forenelig med estetisk lesing i skolen.

Avslutningsvis i denne masteroppgaven vil jeg peke på dens relevans slik den står nå. Jeg har flere ganger nevnt at kjernen av min motivasjon for å skrive om kritisk og estetisk lesing av skjønnlitteratur, er å få en solid og litteraturteoretisk forståelse av begrepet. Selv om oppgaven ikke kan fastslå én definisjon eller én avgrenset balanse, opplever jeg at den muliggjør ønskene jeg har for den på sikt. Den bidrar til en bevisstgjøring og refleksjon rundt hva kritisk lesing av skjønnlitteratur er, og åpner opp for diskusjon rundt om det faktisk er uforenelig med estetisk lesing – noe jeg mener det ikke er. Oppgaven retter også fokuset mot skjønnlitteraturen som en hensiktsmessig arena for utvikling av ferdigheten. Videre setter den også i gang mange prosesser som fremkaller didaktiske ideer og undervisningsopplegg. Jeg konkluderer altså med at selv om oppgaven ikke kan fastslå en konkret mal for forening av leseemåtene, men heller en mulig ideallesemåte, så tematiserer forskningsspørsmålene de tre didaktiske spørreordene hva, hvordan og hvorfor, og kan sette i gang prosesser som kan skape mer meningsfull undervisning om kritisk lesing av skjønnlitteratur, som også ivaretar elevenes innlevelse og engasjement, altså estetisk lesing.

Litteraturliste:

- Adorno, T.W. & Horkheimer, M. (2021). *Opplysningens dialektikk: Filosofiske fragmenter*. (L. P. S. Torjussen, Overs.). Spartacus. (Opprinnelig utgitt 1969).
- Anker, E. S. & Felski, R. (Red.). (2017). *Critique and postcritique*. Duke university press.
- Bale, K. (2017). Litteraturlesing som dannelse av demokratiske holdninger. *Norsk litteraturvitenskapelig tidsskrift*, 20(1), 40-49. <https://doi.org/10.18261/issn.1504-288X-2017-01-04>
- Beckman, F. (2020). Kris, Kritik, Teori: Postkritik och den nya offentligheten. *Norsk litteraturvitenskapelig tidsskrift*, 23(2), 87-99. <https://doi.org/10.18261/issn.1504-288X-2020-02-02>
- Blikstad-Balas, M. (2016). *Literacy i skolen* (2.utg). Universitetsforlaget.
- Blikstad-Balas, M. & Roe, A. (2020). *Hva foregår i norsktimene? Utfordringer og muligheter i norskfaget på ungdomstrinnet*. Universitetsforlaget.
- Booth, W. (1995). Foreword. I L. M. Rosenblatt, *Literature as Exploration* (5. utg.) (s. vii-xiv). The Modern Language Association of America.
- Buvik, P. (2014). Minneord om Atle Kittang. *Norsk litteraturvitenskapelig tidsskrift* 17(1), 4-8. <https://doi.org/10.18261/ISSN1504-288X-2014-01-02>
- Claudi, M. B. (2013). *Litteraturteori*. Fagbokforlaget.
- Connell, J. M. (2000). Aesthetic Experiences in the School Curriculum: Assessing the Value of Rosenblatt's Transactional Theory. *The Journal of Aesthetic Education*, 34(1), 27-35. <https://doi.org/10.2307/3333652>

- During, S. (2017). The eighteenth-century origins of critique. I E. S. Anker & R. Felski (Red.), *Critique and postcritique* (s. 73-99). Duke university press.
- Elf, N., Høegh, T. & Christensen, V. (2019). Brug af litteratur i skole og undervisning. I A-M. Mai (Red.), *Litteratur i brug* (s. 90-122). Spring forlag.
- Engelstad, I. (2016). Innledning. I M. C. Nussbaum, *Litteraturens etikk: Følelser og forestillingsevne* (s. 7-24). Pax forlag.
- Ertzeid, I. & Løvland, A. (2023). *Skaperglede i norskfaget: Elevaktiv literacyundervisning på ungdomstrinnet*. Universitetsforlaget.
- Felski, R. (2008). *Uses of literature*. Blackwell publishing.
- Felski, R. (2015). *The Limits of Critique*. The University of Chicago Press.
- Fossheim, H. & Nussbaum, M. C. [Holberg prize]. (2021, 16. Oktober). *The 2021 Holberg Conversation with Martha C. Nussbaum* [Videoklipp]. Hentet fra <https://holbergprize.org/en/2021-holberg-conversation-martha-c-nussbaum>
- Gabrielsen, I. L. & Blikstad-Balas, M. (2020). Hvilken litteratur møter elevene i norskfaget? *Edda*, 107(2), 85-99. <https://doi.org/10.18261/issn.1500-1989-2020-02-02>
- Grunnleggende ferdigheter*. Kunnskapsdepartementet (2019). *Læreplan i norsk (NOR01-06)*. Fastsatt som forskrift. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020.
- Habermas, J. (1991). *Borgerlig offentlighet – dens fremvekst og forfall: Henimot en teori om det borgerlige samfunn*. (2.utg). (E. Schwabe-Hansen, H. Høibraaten & J. Øien, Overs.). Gyldendal Norsk forlag. (Opprinnelig utgitt 1962).
- Hennig, Å. (2017). *Litterær forståelse: Innføring i litteraturredidaktikk*. (2.utg). Gyldendal akademisk.

- Hobbes, T. (1965). *Levithan: or, The matter, forme and power of a commonwealth, ecclesiasticall and civill*. Oxford University Press. (Opprinnelig utgitt 1651).
- Horkheimer, M. (1970). Tradisjonell og kritisk teori. I R. Kalleberg (Red.), *Kritisk teori: En antologi over frankfurterskolen i filosofi og sosiologi* (s. 1-56). Gyldendal norsk forlag. (Opprinnelig utgitt 1937).
- Jensen, F., Pettersen, A., Frønes, T. S., Kjærnsli, M., Rohatgi, A., Eriksen, A. & Narvhus, E. K. (2019). *PISA 2018. Norske elevers kompetanse i lesing, matematikk og naturfag*. Universitetsforlaget.
- Jordheim, H., Rønning, A. B., Sandmo, E. & Skoie, M. (2019). *Humaniora: En innføring*. Universitetsforlaget.
- Kalleberg, R. (Red.). (1970). *Kritisk teori: En antologi over frankfurterskolen i filosofi og sosiologi*. Gyldendal norsk forlag.
- Kant, I. (2009). *Kritikk av den rene fornuft*. (S. Mathiesen, C. Serck-Hanssen & Ø. Skar, Overs.). Pax. (Opprinnelig utgitt 1781).
- Kittang, A. (1975). *Litteraturkritiske problem: Teori og analyse*. Universitetsforlaget.
- Kittang, A. (2001). *Sju artiklar om litteraturvitskap: i går, i dag og (kanskje) i morgon*. Gyldendal.
- Kjerneelementer*. Kunnskapsdepartementet (2019). *Læreplan i norsk (NOR01-06)*. Fastsatt som forskrift. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020.
- Kompetansemål og vurdering*. Kunnskapsdepartementet (2019). *Læreplan i norsk (NOR01-06)*. Fastsatt som forskrift. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020.
- Kjelen, H. (2018). Å vere litteraturlærer. I K. Kverndokken (Red.), *101 litteraturredidaktiske grep - om å arbeide med skjønnlitteratur og sakprosa* (s. 17-39). Fagbokforlaget.

- Kvåle, G. (2020). Digitale ungdomstekstar. I S. Slettan (Red.), *Ungdomslitteratur: Ei innføring* (2.utg.), (s. 212-228). Cappelen Damm akademisk.
- Læreplan i norsk (NOR1-01)*. Kunnskapsdepartementet (2006). Fastsatt som forskrift. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2006.
- Læreplan i norsk (NOR01-06)*. Kunnskapsdepartementet (2019). Fastsatt som forskrift. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020.
- Mailloux, S. (2005). In Memoriam: Louise M. Rosenblatt, 1904–2005. *PMLA : Publications of the Modern Language Association of America*, 120(3), 886–887.
<https://doi.org/10.1632/003081205X6815>
- Moi, T. (2013). *Språk og oppmerksomhet*. Aschehoug.
- Myren-Svelstad, P. E. (2020). Det affektive møtet mellom tekst og lesar: Tre postkritiske inngangar til å velja skjønnlitteratur i morsmålsfaget. *Acta Didactica Norden*, 14(3), 1-18. <https://doi.org/10.5617/adno.7811>
- Nussbaum, M. C. (1997). *Cultivating humanity: A classical defense of reform in liberal education*. Harvard University Press.
- Nussbaum, M. C. (2016). *Litteraturens etikk: følelser og forestillingsevne*. (Øye, A, Overs.). Pax.
- Nussbaum, M. C. (2021, 9. Juni). *Holberg Laureate Martha C. Nussbaum's Acceptance Speech*. Holberg Week Virtual Award Ceremony, Universitetet i Bergen. <https://holbergprize.org/en/news/holberg-prize/holberg-laureate-martha-c-nussbaums-acceptance-speech>
- Opplæringslova. (2008). *Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa* (LOV-2008-06-20-621). Lovdata. https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61/KAPITTEL_1#KAPITTEL_1

- Overordnet del*. Kunnskapsdepartementet (2017). *Overordnet del – verdier og prinsipper for grunnopplæringen*. Fastsatt som forskrift ved kongelig resolusjon. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020.
- Ricoeur, P. (1970). *Freud and philosophy. An essay on interpretation*. (Overs. D. Savage). Yale university press.
- Roe, A. (2020). Elevers engasjement og lesevaner. I T. Frønes & F. Jensen (Red.), *Like muligheter til god leseforståelse? 20 år med lesing i PISA* (s. 107-134). Universitetsforlaget.
- Rosenblatt, L. M. (1982). The Literary Transaction: Evocation and Response. *Theory Into Practice*, 21(4), 268–277. <http://www.jstor.org/stable/1476352>
- Rosenblatt, L. M. (1986). The Aesthetic Transaction. *Journal of Aesthetic Education*, 20(4), 122–128. <https://doi.org/10.2307/3332615>
- Rosenblatt, L. M. (1994). *The Reader, the Text, the Poem: The transactional theory of the literary work*. Southern Illinois University Press. (Opprinnelig utgitt 1978).
- Rosenblatt, L. M. (1995). *Literature as Exploration* (fifth edition). The Modern Language Association of America. (Opprinnelig utgitt 1938).
- Samoilow, T. & Myren-Svelstad, P. E. (2020). *Kritisk teori i litteraturundervisningen*. Fagbokforlaget.
- Slettan, S. (Red.). (2019). *Fantastisk litteratur for barn og unge*. Fagbokforlaget.
- Steinfeld, T., Aamotsbakken, B. & Claudi, M. B. (2022). *Litteraturkanon i norskfaget – historiske linjer, aktuelle utfordringer*. Fagbokforlaget.
- Turner, G. (2021). Holbergprisen 2021 tildeles Martha C. Nussbaum for hennes banebrytende forskning innen filosofi og rettsvitenskap. *Holbergprisen*. <https://holbergprize.org/nb/holbergprisen/prisvinnere/martha-c-nussbaum>

Tverrfaglige temaer. Kunnskapsdepartementet (2019). *Læreplan i norsk (NOR01-06).* Fastsatt som forskrift. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020.

Veum, A. & Skovholt, K. (2020). *Kritisk literacy i klasserommet.* Universitetsforlaget.