

Hallvard Kjelen

*Førsteamanuensis, institutt for lærerutdanning, Høgskolen i Nesna*

## Litterær kompetanse. Portrett av tre lesarar

### **Samandrag**

*Artikkelen drøfter eit sentralt problemfelt innom litteraturdidaktikken, nemleg tilhøvet mellom litterær lesing som fagleg kompetanse og litterær lesing som oppleving. Problemfeltet er særleg knytt til Louise Rosenblatts arbeid. Ho viser ved hjelp av omgrepa efferent og estetisk lesing korleis det er ei utfordring for litteraturlæraren å utvikle ei litteraturundervisning som i tilstrekkeleg grad tek omsyn til kjensler og røynsler. I ein litteraturteoretisk kontekst er subjektive responsar på litterære tekstar irrelevante, men i ein litteraturdidaktisk kontekst er subjektive responsar høgst relevante. Denne artikkelen bidrar inn i diskusjonen mellom anna ved å trekkje inn meir empirisk basert litteraturteori som referanseramme. Artikkelen presenterer tre lesarars litterære responsar, og viser korleis kunnskap om individuelle lesarresponsar kan vere utgangspunkt for ei litteraturundervisning som balanserer ei fagleg tilnærming til litteratur opp mot ei meir opplevingsbasert tilnærming.*

*Emneord: Litteraturundervisning, litterær kompetanse, empirisk litteraturteori, lesarrespons*

### **Abstract**

*The article discusses a key issue in literature didactics, namely the relation between literary reading as an academic competence, and literary reading as an experience. The discussion draws heavily on Louise Rosenblatt's work. By using the concepts efferent and aesthetic reading, she shows how it is a challenge for the teacher of literature to develop literature teaching that adequately takes emotions and experience into account. In a literature-theoretical context, subjective responses to literary texts are irrelevant; but in a didactics context, the subjective responses are highly relevant. This article contributes to the discussion by bringing in a more empirically based literature theory as a frame of reference. The article presents three readers' literary responses, and shows how knowledge of individual reader responses can be the basis for literature teaching which balances an academic approach to literature with a more experience-based approach.*

*Key word: Teaching literature, literary competence, empirical literary theory, reader-response*

## Innleiing

Denne artikkelen tek utgangspunkt i eit sentralt litteraturdidaktisk problem, nemleg tilhøvet mellom den analytiske og faglege litteraturundervisninga og meir opplevingsbasert arbeid med litteratur. På den eine sida skal litteraturlæraren utvikle *kompetente* litteraturlesarar, det vil seie lesarar som kan lese med heilt bestemte faglege briller. På den andre sida må litteraturlæraren, dersom han skal klare å skape motivasjon for lesinga, ta utgangspunkt i kva opplevingar dei einskilde elevane kan ha i møte med litterære tekstar. Balansepunktet ser ut til å vere vanskeleg å finne, og i den nordiske skulen i dag ser det ut som at den faglege/analytiske litteraturundervisninga har tapt terreng (til dømes Penne, 2012; Skarstein, 2013).

Følgjande overordna problemstilling ligg til grunn for undersøkinga:

Korleis kan kunnskap om empiriske lesarar utvikle litteraturundervisninga i skulen?

Denne problemstillinga blir forsøkt svara på gjennom å diskutere tekstresponsane til tre studentar i lys av andre empiriske lesarundersøkingar og litteraturdidaktisk teori. Dei følgjande forskingsspørsmåla danner bakgrunn for analysane av dei tre lesarane:

- 1) *I kva grad og på kva måte brukar studentane analytiske omgrep for å forstå teksten?*
- 2) *Korleis knyter studentane eigne røynsler til tekstane, og i kva grad gjev studentane uttrykk for kjensler medan dei les dei litterære tekstane?*
- 3) *Kva meiningsbyggjande strategiar kjem til syne i lesingane?*

Spørsmåla handlar såleis om samspelet mellom respondentanes spesifikke *litterære kompetanse* (spørsmål 1), dei konkrete *lesaropplevingane* deira (spørsmål 2) og dei meir generelle meiningssskapande *strategiane* deira (spørsmål 3). Det er nettopp i dette skjeringspunktet mellom den fagleg baserte *litterære kompetansen* – lesing som konvensjonell aktivitet – og lesing som kjenslebasert *oppleving* litteraturlæraren må operere. I tillegg er sjølvstøtt meir generelle lesestrategiar òg sentrale for litterær forståing. Ei grunnleggjande utfordring for litteraturdidaktikaren er å føre elevar og studentar inn i dei faglege og sosiale konvensjonane som gjeld for litteraturlesing, samstundes som ein byggjer på dei konkrete lesaropplevingane. For å møte denne utfordringa, treng ein meir kunnskap om korleis empiriske lesarar les litterære tekstar. Denne artikkelen gjev eit bidrag til ei breiare og mindre dikotomisk forståing av tilhøvet mellom lesing som oppleving og lesing som fagleg kompetanse.

## Bakgrunn og teoretisk ramme

### Tekst og lesar

Innanfor litteraturvitskapen finst det mange ulike forståingar av tilhøvet mellom lesar og tekst. Bidraga kan samlast under omgrep som *resepsjonsteori* (til dømes Iser, 1972) og *reader-response theory* (til dømes Fish, 1980). Den amerikanske litteraturforskarer Louise M. Rosenblatt (1995) står som ein pioner innanfor lesarorientert litteraturteori med boka *Literature as Exploration* som første gong kom ut i 1938. Rosenblatt skildrar leseprosessen som ein *transaksjon* mellom lesaren og teksten.

Den amerikanske litteraturteoretikaren J. Hillis Miller (2002) meiner at det å lese litteratur fører med seg ein apori. På den eine sida må lesaren kunne *leve seg inn i* eit litterært verk, på den andre sida må ein kunne analysere det, plukke det frå kvarandre og finne ut av korleis det verkar.<sup>1</sup> Desse to formåla med lesinga blir gjerne oppfatta som motsetningar, og det er denne motsetninga som kan seiast å liggje til grunn for den litteraturdidaktiske problemstillinga som blir diskutert i denne artikkelen.

Sansingar, fantasi og biletskaping, kjensler, minne og livserfaring er viktige føresetnader for litterær lesing. Men desse sidene ved lesing som tilsynelatande er naturlege og direkte, kan gjerast til gjenstand for undervisning og læring. Rosenblatt (1995) legg vekt på det sanslege, assosiative og kjenslemessige ved den litterære lesinga, og meiner at dette bør ha prioritet framfor ei meir teoretisk og omgrepsbasert tilnærming. Rosenblatt meiner at dei estetiske sidene ved språket blir for lite vektlagde i litteraturundervisninga, og at undervisninga er prega av efferente<sup>2</sup> lesemåtar. Born lærer at dei skal lese litteratur *analytisk*. Den direkte tilgangen som born kan ha til litterære tekstar kan bli øydelagd, og den tradisjonelle litteraturundervisninga tek ikkje tak i kjensler og minne. Det er likevel ikkje slik at dei private leseopplevingane skal få stå som det einaste. For Rosenblatt er både ei privatisering av lesinga, og ei *for* analytisk tilnærming til teksten, ytterpunkt som ein bør unngå (Rosenblatt, 2005). I staden for å sjå ytterpunktta som dikotomiar, kan ein leggje vekt på at det må vere ei pendling mellom dei. Rosenblatts posisjon er vidareutvikla av mellom andre Judith Langer (Langer, 2011).

Kjensler og litterær lesing er òg viktig for forskarar som David Miall og Don Kuiken (til dømes Miall & Kuiken, 2002; Miall, 2007 og 2011, sjå Mangel, 2013 for ei innføring). Kjensler er ikkje berre å forstå som ein reaksjon på ei hending eller noko ein les; dei har ei viktig rolle i sjølv informasjonssprosseringa i hjernen (Miall, 2011). Miall og Kuiken har som utgangspunkt at litterær lesing har nokre særtrekk og særlege psykologiske effektar som dei knyter opp mot *det litterære* i tekstar, og her er personlege minne og kjensler viktige. *Litteraritet* blir såleis eit spørsmål som ein kan utforske empirisk gjennom å studere samspelet mellom tekstar og lesarar.<sup>3</sup> Anne Mangel oppsummerer Miall og Kuikens undersøkingar slik:

Det synes altså å være helt spesielle psykologiske mekanismer og prosesser i sving når vi leser en litterær tekst, som kan relateres til det spesifikt litterære, enten dette er definert som fremmedgjøring, desautomatisering, eller andre former for distinkte stilistiske, formelle, tematiske eller innholdsmessige aspekter som gjør en tekst – enten det er et dikt, en novelle, eller en roman – litterær. (Mangen, 2013, s. 378)

Det er mange forskjellar mellom Rosenblatt og Miall og Kuiken, men felles for desse posisjonane er ei oppvurdering av den enskilde lesarens kjensler, erfaringar og minne som element i leseprosessen og leseopplevinga.

### Litterær kompetanse

Litteraturvitaren Jonathan Culler utmynta omgrepet litterær kompetanse i den litteraturvitskapelege klassikaren *Structuralist Poetics* (2002 [1975]) som svar til Noam Chomskys omgrep *lingvistisk kompetanse*. Culler definerer litterær lesing som ein *regelstyrt meiningsproduserande prosess*. Å ha litterær kompetanse vil seie å ha internalisert eit sett reglar og konvensjonelle lesemåtar gjennom gjentekne møte med litteratur (Culler, 2002, s. 131 ff.). Litterær kompetanse kan ikkje forståast som noko ein kan tileigne seg på eiga hand, det må lærast i ein fellesskap, i samhandling med andre, og det er på den måten parallelt til det å tileigne seg morsmålets grammatikk. Dei litterære konvensjonane som den kompetente litteraturlesaren må internalisere, er *psykososiale*. På denne måten får tradisjonen, kulturen og lesefellesskapane ei viktig rolle. Vi kan ikkje forstå litteratur som litteratur utan at vi er sosialiserte inn i den kulturelle institusjonen *skjønnlitteratur*. Litteratur lèt seg ikkje forstå som litteratur med mindre ein har eit minimum av kunnskap om kva som blir rekna som litteratur og kva som blir rekna som gyldige lesemåtar i ein gjeven kulturell kontekst.

Culler forankra ikkje omgrepet litterær kompetanse i empirisk forskning; for Culler er omgrepet å forstå reint teoretisk. Likevel har omgrepet vorte bruka som utgangspunkt for undersøkingar av empiriske lesarar. Forskingsprosjektet *Literary Competence as a Product of School Culture* (Torell et al., 2002) som samanlikna litterær kompetanse mellom studentar i Sverige, Finland og Russland, er i denne samanhengen ei sentral undersøking. Torell et al. operasjonaliserer omgrepet slik at det både rommar kunnskap om konvensjonar (jf. Culler) og evna til å relatere litterære tekstar til verda og seg sjølv. Denne undersøkinga kjem eg attende til under.

Informasjon om empiriske lesarars litterære kompetanse, lesestrategiar og tekstferingar er viktig i ein didaktisk samheng. Slike undersøkingar kan seie noko om kvaliteten på den litteraturundervisninga som blir gjeven, og dei kan danne bakgrunn for korleis ein kan utforme litteraturundervisning på alle nivå i utdanningsinstitusjonane på ein betre måte. Vidare kan empirisk forskning på litterære opplevingar vere med på å gje betre funderte legitimeringar av litteraturundervisning i skulen.

## Metode og materiale

Eg bad tre studentar lese to kortare litterære tekstar og tenkje høgt om det dei las. Studentane møtte på kontoret mitt, og eg var til stades medan dei las teksten. Dersom dei fann det unaturleg eller vanskeleg å snakke høgt ut i lufta, kunne dei nytte meg som samtalepartnar. Eg greip i liten grad inn i leseprosessen, men bad ved nokre høve studentane om å utdjupe det dei sa. Ved eit høve hjelpte eg ein student med utanlandsk bakgrunn til å lese eit ord med rett aksentuering (ordet “sollatteren”) slik at ho kunne forstå det.

Studentane fekk følgjande instruks før dei fekk tekstane:

Du får no lese to ulike litterære tekstar. Eg ønskjer at du les sakte, at du stoppar opp ved ord og tekststader som du på ein eller annan måte legg merke til. I den grad det er mogleg vil eg at du set ord på dei tankane, kjenslene, refleksjonane eller minna som dukkar opp medan du les. Eg ber deg altså om å tenke høgt. Alt som kjem fram i medvitnet kan ha betydning, ikkje sensurer deg sjølv.

Høgttenkinga tok eg opp med diktafon og transkriberte ho til nynorsk. Når eg siterer frå transkripsjonane, vil dermed ein del munnlege trekk ikkje alltid vere så synlege, men der pausar, nøling, latter osv. kan ha avgjerande betydning, er dette markert.

Metoden meiner eg kan gje innsyn i lesarens kognitive og metakognitive prosessar, men det er sjølvstundt umogleg eksakt å få tak i kva som rører seg i lesaren under lesinga. Her blir det den meir eller mindre spontane verbaliseringa av leseprosessen og leseopplevinga som ein får tilgang til. Empirisk forskning på litterære leseprosessar har ifølgje Anne Mangen vorte sett på med ein viss skepsis. Ho skriv:

Mange litteraturforskere vil antakelig være enige i at det å lese litteratur er en så dypt personlig, subjektiv, idiosynkratisk, opplevelse og erfaring som rommer såpass subtile og uutgrunnelige estetiske, emosjonelle og affektive reaksjoner og responsmønstre at disse ikke lar seg observere, og de kan i hvert fall ikke måles eller uttrykkes i vitenskapelige termer. (Mangen, 2013, s. 374)

Dette forskingsdesignet vil ikkje kunne avdekke “subtile og uutgrunnelige” responsmønstre, men det vil likevel gje informasjon om korleis den einskilde lesaren går fram i møte med litterære tekstar. Metoden gjev innblikk i den generelle lesekompetansen til studentane (t. d. avkodingsferdigheiter, evna til metakognisjon og evna til å gjere inferensar). Den spesifikt litterære kompetansen vil komme til uttrykk dersom studentane viser at dei er kjende med dei konvensjonane som har komme til å gjelde for den litterære lesinga, til dømes å lese med fordobling (Culler, [1975] 2005; Steffensen, 2005). I tillegg opnar metoden for at studentane kan fortelje om korleis dei knyter det dei les opp mot eigne erfaringar, og dei kan gje uttrykk for ulike typar *kjensler* under lesinga.

Høgttenkingsprotokollar er, saman med meir eksperimentelle metodar, ein av metodane Miall og Kuiken har bruka i si forskning. Miall peiker på fleire føremoner ved denne fenomenologiske metoden:

On the basis of our analysis of such think aloud protocols we not only gain insight into classes of response and their relationship to the features of the text being read, but we can also follow individual responses through the story, tracing the emergence and development of reader's feelings, their imagery, empathy with a main character, queries about story meaning, and many other features. And in this way we position ourselves to discover features of response which have not yet been described, and are not predicted by cognitive poetics. (Miall, 2007, s. 43)

På same måte som andre kvalitative framgangsmåtar, er det ein kan få ut av ein analyse av høgttenkingsprotollar avhengig av “a degree of connoisseurship in categorizing and interpreting verbal protocols”, og resultata kan ikkje utan vidare generaliserast (ibid., s. 31). Eit problem med framgangsmåten er at lesesituasjonen er kunstig og uvant. Samstundes er det umogleg å fullt ut få tilgang til ein “naturleg” leseprosess. Dersom eg i staden hadde bede informantane lese tekstane heime i sofaen medan dei snakka høgt, ville resultata heilt sikkert bli andre, men sjølve det å skulle snakke høgt medan ein les er så pass uvant i seg sjølv at dette neppe ville hatt noka avgjerande betydning.

Denne undersøkingas problemstilling handlar ikkje om å utvide forståinga av “det litterære”. Eg føreset på den eine sida at det finst litterære tekstar og at det finst konvensjonelle lesemåtar for litterære tekstar. Diskusjonen om *litteraritet* finst og kva det i så fall måtte vere (Miall & Kuiken, 2002; Miall, 2007 og 2011; Stockwell, 2002 og 2012), går eg ikkje vidare inn på her. Det er først og fremst eit litteraturteoretisk, ikkje eit litteraturdidaktisk spørsmål. Miall og Kuiken har funne stor grad av samsvar i kva språklege trekk som lesarar legg merke til og blir påverka av sjølv om tekstforståinga elles varierer sterkt (Miall, 2007, s. 18). Slike språklege trekk er *foregrounded*, det vil seie at dei står ut frå bakgrunnen og vekker dermed merksemda til lesaren (Miall, 2007, s. 18). Det er slike språklege trekk i dei tekstane eg har valt ut, og informantane stoppar som venta opp ved desse orda, frasene og strukturelle trekka. Talet på lesarar i denne undersøkinga er likevel så lite at dette “funnet” ikkje kan tilleggjast vekt.

### **Analyse og kategorisering**

Miall (2007) presenterer metoden med høgttenkingsprotokollar som ein potensielt open metode. Forskaren går inn i materialet og lagar kategoriar ut frå dette. Eg har valt å gjere dette på ein måte som er litt meir lukka. For det første har eg tydeleg definerte forskingsspørsmål i tillegg til ei meir open problemstilling. Desse er styrande for analysane og kategoriseringa. For det andre brukar eg nokre analytiske verkty og omgrep som eg har lånt frå to hald. Desse omgrepa vil vere styrande for det eg ser etter hos dei tre lesarane.

Omgrepa er *performanskompetanse*, *transferkompetanse* (Torell et al. 2002, jf. Kjelen 2014) og *envisionment building* (Langer, 2011).

I forskingsprosjektet *Literary Competence as a Product of School Culture* (Torell et al., 2002) vart omgrepet litterær kompetanse operasjonalisert ved å dele det i tre delkompetansar. For det første har alle menneske ein *konstitusjonell* kompetanse, det vil seie ei evne til å lage fiksjonar. Denne må vi vel då forstå som ei medfødt kognitiv evne. For det andre kan ein ha ein meir eller mindre utvikla *performanskompetanse*, som er den “ [...] konventionsstyrda förmågan att analysera och uttala sig om litterära texter” (Torell, 2002, s. 83, jf. Culler 2002). Dette er den delen av den litterære kompetansen som skulen i størst grad kan påvirke gjennom innlæring av ulike litterære omgrep og analysestrategiar, og gjennom strukturerte samtalar om litterære tekstar. Den tredje delkompetansen kallar forskingsgruppa for “literary transferkompetensen” som kort sagt er evna til å kople” [...] textens innehåll till sina egna livserfarenheter” (Torell, 2002, s. 85). Denne evna er ein viktig del av ein heilskapleg litterær kompetanse, og er eit utgangspunkt for forståing. Men den litterære kompetansen er mangelfull så lenge studentane ikkje samstundes kan vise at dei kjenner konvensjonar for litterær lesing. Dei to siste omgrepa kan brukast for å grovsortere lesarars litterære kompetanse. Desse omgrepa heng såleis tett saman med dei to første forskingsspørsmåla som er presenterte i innleiinga.

I Judith Langers (2011) litteraturpedagogiske modell er det spesifikt litterære og dei litterære tekstane meir i bakgrunnen. Hos Langer er *leseprosessen* forstått som bygging av førestillingar (“envisionment building”) det sentrale. “In all my work I have treated literature as a way of thinking, rather than as a type of text [...]” (Langer, 2011, s. 2). Når ein les litteratur opnar det seg ein horisont av moglegheiter. I ei litterær erfaring er uvisse og “open-mindedness” det normale og nett det ein skal streve mot. Litteraturlesing står dermed i motsetning til ein *diskursiv* lese måte, det vil seie ein lese måte som har som mål å føre fram til eit eintydig bilete av eit saksforhold (Langer, 2011). Omgrepet “envisionment” forklarar Langer slik:

Envisionments are dynamic sets of related ideas, images, questions, disagreements, anticipations, arguments, and hunches that fill the mind during every reading, writing, speaking, or other experience in which one gains, expresses, and shares thoughts and understandings. (Langer, 2011, s. 10)

“Envisionment building” er ein generell psykologisk prosess, og ikkje berre knytt til lesing av litterære tekstar. Men evna til å byggje slike førestillingar er grunnleggjande i leseprosessar. Langers modell for leseprosessen har fem ulike posisjonar. Lesaren trør for det første inn i ei litterær førestilling. Ut frå føregriping, førsteliner osv. etablerer lesaren raskt ei verd, ein envisionment. Deretter kan den allereie etablerte førestillinga byggast ut og gjerast fyldigare; dette er den andre posisjonen. I ein tredje posisjon kan lesaren etablere

samanhengar mellom teksten og eige liv, i den fjerde teksten lesaren ei kritisk eller analytisk haldning til teksten, og i den femte posisjonen går lesaren ut av førestillinga og lagar noko nytt som er inspirert av lesinga. Posisjonane opptrer ikkje kronologisk. Lesaren kan til dømes måtte revurdere heile den litterære førestillinga, og gå inn i ho på nytt, det analytiske blikket kan bli aktivert på ulike tidspunkt i prosessen osv. I denne undersøkinga har eg bruka delar av Langers omgrepsapparat i analysen av materialet. Modellen forklarar til dømes godt det som skjer når ein informant ikkje får teksten til å henge saman og må gå attende i teksten og revurdere dei hypotesane som han eller ho forstår teksten ut frå. Med Langer kan ein seie at dei går inn i ei førestilling, og møter så mykje informasjon som bryt med den førestillinga dei prøver å byggje at dei må revurdere det heile og starte på nytt. Langers omgrep heng såleis saman med det tredje forskingsspørsmålet som ligg til grunn for analysane.

### Informantane

Informantane vart rekrutterte blant studentar som følgde norsk 1 ved Høgskolen i Nesna hausten 2014. Mellom desse var to knytt til grunnskulelæruddanninga (5-10) medan ein tok faget som årseining. Studentane fekk skriftleg og munnleg informasjon om prosjektet, og eg henta inn skriftleg samtykke frå dei som var villige til å vere med. Innsamlinga av materialet fann stad innanfor det første semesteret. Informantane har noko ulik bakgrunn og alder. Ein mann og to kvinner deltok.

Det empiriske grunnlaget for denne undersøkinga er lite, men likevel tilstrekkeleg stort til å setje lys på nokre av dei didaktiske utfordringane som litteraturlæraren må ta omsyn til. Lesingane som dei tre respondentane gjer, eksemplifiserer til saman fleire ulike aspekt ved litteraturlesing som er relevante å drøfte i ein didaktisk samanheng.

### Tekstane

Tekstane som studentane skulle lese valde eg ut frå følgjande kriterium: 1) Dei skulle representere to ulike sjangrar, 2) dei skulle vere så *opne* at dei gav tilstrekkeleg rom for meddiktning, 3) dei skulle likevel ikkje vere så vanskelege å lese at studentane gav opp før dei hadde prøvd. Den første teksten eg valde var diktet “Ved elva” av Hans Børli:

#### VED ELVA

Elva i aftenlyset.  
Solnister som danser  
på riflet strøm. Men  
gjennom min egen skygge  
som stanser sollatteren i vatnet  
ser jeg spantene av en sunken båt  
i slam på bunnen. (Børli, 2010)

Diktet er ei naturskildring. Ein litterært kompetent lesar vil ikkje stoppe ved å forstå diktet som ei rein naturskildring, men freiste å lese diktet med eit dobbelt blikk, og undersøke om her finst noko meir. Særleg nokre element i diktet vil gje lesaren signal om at teksten må lesast som litteratur: oppsett og linedeling, fleire besjelingar (“Solgnister som danser”, “sollatteren”) og kontrastar (lys og skugge). Eitt av orda i diktet viste seg å vere vanskeleg å forstå, nemleg “spantene”. Det er eit ord som krev noko kunnskap om korleis båtar er konstruerte, og det viste seg at fleire av studentane ikkje kjende referansen til ordet. På denne måten går òg ei mogleg fordobling tapt. I dette diktet som er kjenneteikna av besjelingar, er grensene mellom det menneskelege og naturen utviska. Spantene av ein båt blir i denne konteksten mogleg å forstå som eit skjelett (sjå Claudi, 2010, s. 39).

Den andre teksten eg valde var novella “Hunden” av Merethe Lindstrøm (1994). Eg ønska å få med ein prosatekst, men han måtte vere kort slik at informantane kunne lese heile teksten på relativt kort tid. “Hunden” er på tre sider. Teksten er open og krev at lesaren gjer mange inferensar. Teksten har nokre kompositoriske trekk som krev sakte lesing: Forteljingsnivået er ikkje kronologisk, her er fleire tidslege plan, dessutan inneheld novella ein kortare sekvens der draum og “røyndom” glir over i kvarandre. Den ytre handlinga er elles minimal, og det er den psykologiske tilstanden til hovudpersonen som er hovudsaka i novella. Novella er fortalt i tredje person. Synsvinkelen er intern, og plassert hos kvinna som er hovudpersonen i novella. Forholdet mellom hovudpersonen i novella og hunden hennar er skildra slik at dette skulle vere eigna til å vekke kjensler hos lesarane, som til dømes forarging og empati. Forholdet er merkeleg, og ikkje slik ein tenkjer at forholdet mellom hund og eigar bør vere. Som hunden Japp i novella av Vesaas med same namn, kan hunden i novella til Lindstrøm vidare fungere som ei “transferfelle” (jf. Torell, 2002, s. 29-30), dvs. eit element i teksten som kan føre lesaren over i private assosiasjonar. Tittelen på novella er “Hunden”, men dei innleiande linene gjev ikkje direkte informasjon om kva eller kven pronomenet “han” refererer til. Koplinga mellom tittelen og pronomenet i det innleiande avsnittet viste seg overraskande vanskeleg å gjere for eit par av informantane.

## Resultat

### **Informant 1: kjensler er viktigare enn forståing.**

Informant 1 koplar gjennomgåande det han les til kjensler og til eigne erfaringar. Han seier om eigne lesevanar at han “[...] veldig ofte les [...] tekstar utan å tenkje så mykje på om eg har skjønt det eller ikkje. Berre tenkjer på kva slags kjensle det gav meg, og så er eg komfortabel med det.” Børlis “Ved elva” knyter han raskt til eigne røynsler, ei jaktoppleving. Informant 1 skapar ei førestilling (i Langers forstand) som i starten er sterkt farga av ei særskild oppleving. Til å

begynne med let han denne opplevinga vere styrande for korleis han les diktet.<sup>4</sup> Diktet blir på denne måten først og fremst ein impuls som vekker eit minne. Men når han kjem til frasen “sin egen skygge” blir denne førestillinga utfordra: “Så står det: “sin egen skygge” og då bryter det med det biletet som eg har, for då blir det litt meir sånn skummelt, og det var ikkje skummelt då eg var på beverjakt. Då blir eg litt nysgjerrig på kva meir det er her.” Informant 1 stoppar opp på nokre av dei orda som eg i utgangspunktet hadde forventa at fleire av lesarane skulle leggje merke til, nemleg “sollatteren” og “spantene”, men han går ikkje vidare inn på dette. Han seier at “sollatteren” måtte han lese to gongar, og at han ikkje forstår ordet spant, han berre konstaterer at det har noko med ein båt å gjere.

Informant 1 brukar ingen faglege omgrep i møte med diktet, men brukar noko tid på å reflektere omkring “det å vere på botnen”: “Og det å vere på botnen og vere i samband med slam, det tolkar eg ikkje som noko positivt. Så... ser eg på diktet som å gå frå noko lyst til mørkt. Ja, eg kunne funne på mykje, dikta mykje ut av dette her, og bruka det som start på ein refleksjon rundt min eigen situasjon i livet.”

I møte med novella “Hunden” får informant 1 store problem med forståinga. Han klarar ikkje før heilt på slutten av seansen å etablere ei førestilling som er nokolunde koherent. Den største utfordringa hans er draumesekvensen, men han må allereie ganske tidleg i leseprosessen justere førestillingane i og med at han frå starten går ut frå at pronomenet “han” viser til ein mann: “Ok. Då skjønner eg at eg har misforstått her. Eg trudde at det var ein mann, men det er ein hund det er snakk om. Det gjev jo meining med tittelen.” Det same gjentek seg litt seinare:

Ja. Men “dyret”: Det synest eg er interessant. “Med kraft sparker hun dyret ned på gulvet.” Var det ikkje ein mann dette her då? (Latter). Ja, det er kanskje litt bra likevel, da. Då må eg gå tilbake og skumlese. Meinte eg såg ordet mann, men [...] Ja, der var “mann”, ja.

Informant 1 reflekterer stadig over eiga forståing, og han forsøker fleire gongar å finne ut av kva han ikkje forstår. Ein stad er han i ferd med å resignere heilt: “Og då tenkjer eg... er dette litt for komplisert for meg? Det kan hende.” Etter å ha lese partiet med draumen om igjen, kjem han fram til at han har mista tråden:

Ja, eg tenkjer at eg las for fort. For det var vesentleg informasjon som eg gjekk glipp av, og som gjorde noko med...eigentleg ikkje med måten eg følte teksten påverka meg på, men innhaldet og handlinga var litt annleis enn det som eg trudde.

Her kan ein merke seg at han er konsekvent i å gje det kjenslemessige forrang. Tekstens kjenslemessige innverknad på han som lesar ser han som viktigare enn ei god forståing av teksten. Fleire stader seier han frå om at han les dette partiet fort fordi han ikkje synest det er interessant: “Ja, så kjem det noko som har med

sex å gjere. Sannsynlegvis. Så det les eg berre ganske kjapt.” Informant 1 ser ikkje seg sjølv som særleg forplikta på teksten. Det viktige er ikkje å forstå teksten, men å finne noko i teksten som gjev gjenklang i han sjølv:

“Når han tygget på gamle klær, samlet dem i et hjørne og stirret skrekkslagent på henne”. Det har eg vanskeleg for å forstå kva betyr. Men eg tenkjer at eg står jo fritt til velje sjølv kva eg vil leggje i det. I sånne situasjonar knyter eg det gjerne til hendingar i eige liv, og prøver å bruke det til noko som er nyttig for meg.

På same måte som då han las diktet, brukar han ingen faglege omgrep når han les novella. Til slutt reflekterer han ein heil del over den siste setninga i novella (“Mens hun, på sin side, forblir tom.”), og knyter dette opp mot det å vere deprimert og suicidal. Informant 1 stoppar under lesinga opp på einskilte fraser og ord som han enten ikkje er sikker på kva betyr (til dømes anemone) eller som han finn interessante av ein eller annan grunn. Eit par døme:

Ja, god setning som gjer meg litt meir interessert. Det at “sin egen kjærlighet strekkes som en langsam, men kjent smerte.” Har litt vanskeligheter med å sette ord på kva eg synest er bra med det, men... Truleg ikkje kriminallitteratur, det tenkjer eg. Ok.

Men på slutten her er det ein skrivemåte som eg synest er interessant: “Han slikker kjeksen ut av hånden hennes og trår opp en nøyaktig sirkel rundt henne.” så står det punktum og så står det “Et revir.” Det synst eg er behageleg og interessant å lese, det set i gang tankane mine. Det skildrar det som allereie er skildra på ein veldig kort måte.

Oppsummert kan ein seie at informant 1 har stor evne til å knytte det han les til eigne røynsler (litterær transfer), og at han konsentrerer seg om, og reflekterer over, tekstens emosjonelle verknad (jf. forskingsspørsmål 2). Han har i mindre grad evne til å distansere seg frå teksten og sjå på han med eit meir analytisk blick (performanskompetanse, jf. forskingsspørsmål 1), men han lèt einskildord og fraser danne utgangspunkt for vidare refleksjonar (“det å vere på botnen”, “Mens hun, på sin side, forblir tom.”). Vidare les han med merksemd mot tekstlege detaljar, og kommenterer nokre formuleringar som gjev han noko (jf. forskingsspørsmål 3). Informant 1 får eit emosjonelt utbytte av lesinga, men ein kan vel hevde at han, i akkurat denne noko kunstige situasjonen vel å merke, ikkje realiserer særleg mykje av meiningspotensialet i tekstane. Han trør ganske fort inn “envisionments”, men må stadig revurdere desse. Han må altså stadig attende til den første posisjonen i Judith Langers modell. I tillegg kan ein seie at informant 1 i stor grad forsøker å knytte an det han les til eige liv (posisjon 3). Lesinga blir oppstykkka og prega av at han ikkje får tak i samanhengane, og han er derfor i mindre grad i posisjon 2.

## Informant 2: Performanskompetanse og metakognisjon

Informant 2 har ei tilnærming til “Ved elva” som skil seg ganske mykje frå informant 1. Informant 2 legg ikkje vekt på kjenslene under lesinga, men på forståinga. Ho les gjennom den første teksten raskt, stoppar så vidt opp på orda “sollatteren” og “spantene”, men konkluderer med at ho ikkje forstår teksten. Rett etterpå presenterer ho likevel ei adekvat fortolking:

In2: Nei. Eg skjønner at det er ein person som observerer elva, og er fascinert av lyset. Og så kanskje han ser på båten som livet sitt, som òg søkk? Og er forferdeleg. Men det er jo ein, to, tre... Sju setningar som eg skal dra noko nytte av. Eller reflektere over, då. Det er derfor eg ikkje likar dikt. Fordi eg synst det er heilt utruleg teit. Eg kan jo ikkje få noko ut av dette. Kan jo berre tenkje heilt feil ting.

H: Men du gav jo ei tolking av diktet i stad?

In2: Ja, men det er på ein måte det mest vanlege, det stereotypiske. Ein metafor over eige liv. Og så har du ein sokken båt. Og det kan ein godt relatere til at “å, livet mitt er så forferdeleg”. Og vatn og lys er òg slike stereotypiske ting, då. Så fordi du ser refleksjonen din i vatnet, kan du innsjå at sånn og sånn er det. Kanskje. Eg veit ikkje.

Informant 2 er på den eine sida i stand til å relativt raskt fortolke diktet på det vi må seie er ein kompetent måte – ho forstår ulike tekstelement i tråd med litterære konvensjonar, og les med fordobling. På den andre sida problematiserer ho fortolkinga si fordi ho oppfattar tolkinga som for usikker og for basert på nokre stereotypiar eller klisjear (refleksjon, sokken båt). Eg oppfattar det slik at ho misliker diktsjangeren fordi lesaren må fylle inn for mykje. Tekstens sju liner kan tolkast i kva retning som helst, og ho følgjer berre den vegen som er mest opplagd i lesinga si. Det er ho ikkje nøgd med. Informant 2 får i første omgang ikkje diktet til å hengje i hop. Ho tolkar det slik at ordet “aftenlyset” indikerer at sola allereie har gått ned, og at det derfor er ulogisk at orda “solgnister” og “sollatteren” dukkar opp. Til slutt kjem ho fram til at diktet handlar om akkurat tida rundt *solnedgangen*, og ho tilpassar forståinga si til dette:

“Ser jeg min egen skygge...” (lågt). Det kan kanskje òg vere “don’t judge a book by its cover”, for elva er jo kjempefin når det er sol, men når sollatteren og alt det der er borte så ser du “the ugly truth”. For all den der pyntinga og stasen og all den illusjonen er borte, og så ser du røyndommen. Trur eg.

Alt i alt viser informant 2 her ein ganske avansert litterær kompetanse. Ho forstår ikkje diktet til å byrje med, men reflekterer over eiga forståing og viser vilje til å gå i dialog med teksten. Ho stiller spørsmål. Vidare brukar ho eit fagleg omgrep (metafor) når ho snakkar om diktet. Det ho ikkje gjer, men som informant 1 i høg grad gjer, er å relatere diktet til seg sjølv og sine eigne røynsler. Ho snakkar heller ikkje om kjensler under eller etter lesinga, på anna måte enn å gje uttrykk for at ho ikkje likar diktsjangeren.

Informant 2 brukar òg noko tid på å finne ut av at det blir referert til ein hund i tekst 2. Ho spør først kven det er som forteljaren har saman med seg, deretter prøver ho ut ein hypotese: Det er eit barn. Først eit godt stykke ut i novella, der det står “[...] han satte seg opp med en skjelving da hun strøk ham over snuten” forstår ho at det er snakk om ein hund. Før denne opplysninga er det fleire andre opplysningar i teksten som viser at det i alle fall ikkje er ein mann eller eit barn som forteljaren refererer til. Informant 2 er heller ikkje her heilt tilfreds med eiga fortolking: “Er no det no eigentleg ein hund?”, spør ho seg.

For å få novella til å “gå opp”, altså for å få sin eigen forståingshorisont til å passe med novellas horisont, konstruerer informant 2 informasjon som eigentleg ikkje finst i teksten:

Det var veldig mykje kjensler å ha for ein hund, skulle eg til å seie. (pause) Men kanskje er ho gamal, då, og så kan ho ikkje få nokon annan. For ho drøymmer om ein mann, då. “En mann i en annen by som ho har kjent då hun var yngre”. Ja, for ho var yngre. For no er ho gamal. Typisk Cat-Lady, kanskje?

Medan informant 2 les “Ved elva” med fordobling, dvs. på ein måte som viser performanskompetanse, kjem ho ikkje like langt med “Hunden”. Ho reagerer kjenslemessig på forholdet mellom hunden og forteljaren (“For eit føkka forhold dette er, då”), men ikkje så sterkt som ein kanskje kunne vente. Ho er spørjande til kva som føregår, men til slutt vel ho likevel å oppsummere forståinga si slik at det heile gjev meining:

Og det er jo godt å ha nokon dei enkelte gongane han kan komme å vere saman med henne, men så klikkar det for henne og igjen sender han ut. Og han treng ikkje meir enn ei lita stund med kos, mens ho er berre sånn... “Mens hun på sin side forblir tom” Ja, ei gamal dame som hatar livet sitt. Slik ville eg oppsumert dette.

Ho ender opp på denne noko reduktive lesinga som ho kan oppsummere i ei setning. Dermed blir teksten mogleg å fatte, men for å komme dit må ho lage ein snarveg. Ho prøver seg heller ikkje med ei meir generell fortolking av novellas tema, slik ho gjer med diktet. Under lesinga av novella brukar ho heller ingen analyseomgrep.

Oppsummert viser denne informanten ein større grad av performanskompetanse enn informant 1. Ho brukar fleire analytiske og faglege omgrep når ho snakkar om den første teksten, men ikkje når ho les den andre (jf. forskingsspørsmål 1). I nokon grad blir ho emosjonelt engasjert når ho les, men ho knyter i liten grad det ho les opp mot personlege røynsler (jf. forskingsspørsmål 2). For å etablere ei samanhengande førestilling (envisionment), tek informant 2 nokre gonger snarvegar – ho postulerer til dømes at hovudpersonen i “Hunden” må vere ei gamal dame (jf. forskingsspørsmål 3).

### Informant 3: del og heilskap

Informant 3 stoppar i liten grad opp under lesinga. Det kan verke som om ho forsøker å gjere seg opp ei einskapleg tolking av teksten før ho seier noko. Om diktet seier ho følgjande:

Ok. Der var det noko eg ikkje forstod. Hehe. Eller det var ord som eg la merke til. Det var “solgnister”. For først så måtte eg tenkje på kva “solgnister” var for noko. Og så kom eg på at det mest sannsynleg er solstrålane, då. Og så “riflet strøm” - det skjønte eg ikkje heilt. Eller eg skjønner betydinga, men det var berre ordet “riflet strøm”. Og så var det “sollatteren” var òg litt vanskeleg, men eg skjønner at det har noko med solstrålane som kjem ned i vatnet å gjere. Og så ordet “spantene”... [les først med feil trykk] “spantene av en sunken båt” - det ordet skjønte eg heller ikkje. Så det siste gav heller ikkje så mykje meining når eg ikkje skjønte ordet heilt. Diktet i seg sjølv skjønte eg heller ikkje så mykje av i og med at eg måtte stoppe så mykje og tenkje på orda. Men dersom eg hadde forstått orda, trur eg at eg ville fått ei anna forståing av heile diktet.

Denne informanten skil seg frå dei andre to ved meir eller mindre å gje opp å forstå heilskapen når ho ikkje forstår alle delane. Manglande forståing av enkeltord gjer at ho ikkje dristar seg til å gje ei fortolking av diktet som heilskap. Orda og frasene som ho kommenterer eller ikkje forstår, “solgnister”, “riflet strøm”, “sollatteren” og “spantene”, er ord som er avvikande. “Spantene” er isolert sett ikkje eit ord som kan kategoriserast saman med dei andre, men ordet høyrer tydeleg nok ikkje til vokabularet til desse tre informantane, og har såleis ein tilsvarande verknad – det reduserer tempoet, lesaren stoppar opp ved det.

Under lesinga av den andre teksten viser det seg at også denne informanten brukar noko tid på å finne ut av at det er referert til ein hund. Etter kvart kjem ho fram til ei forståing av teksten som i all hovudsak svarar til den som informant 2 kjem fram til:

Ja, han [teksten] var jo litt merkeleg. Med denne hunden som ho trudde var ein mann. Men det ser ein jo på fleire punkt i teksten, som eg sa. Dei lever som eit par. Nokre gongar går det over grensene, kanskje, men det var jo ikkje meininga. Men generelt synest eg det høyrer ut som at dei lever som eit par òg. At ho kanskje er litt einsam og brukar hunden som.... Ja, eg veit ikkje. For å kompensere for at ho ikkje har andre rundt seg. Ja, sånn føler no eg det. Eller sånn *tolkar* eg det.

Informant 3 kjem ikkje vidare enn dette i si forståing av teksten. Informant 3 har på same måte som informant 1 ei omgrepsfattig tilnærming til tekstane (forskingsspørsmål 1). Denne lesaren rapporterer i svært liten grad kjensler, og ho forsøker ikkje å knytte det ho les opp mot eigne røymsler (forskingsspørsmål 2). Vidare viser ho liten vilje til å gå i dialog med tekstane. Dersom teksten inneheld ord som ikkje er lett forståelege, blir heilskapsforståinga òg blokkert, og ho klarar ikkje å byggje ei samanhengande litterær førestilling (forskingsspørsmål 3).

## Diskusjon

Dei tre informantane er vidt forskjellige, og dei les dei litterære tekstane på ulike måtar og på ulike nivå. Men ingen av dei viser ein gjennomgåande sterk fagleg-analytisk tilnærming til litteratur. Det er kvardagsspråket som i all hovudsak dominerer i responsane. Die har altså det vi må kalle ein mangelfull litterær kompetanse. På dette punktet ser det ut som at desse tre lesarane er typiske. Litteraturundervisninga i Noreg og Norden kan kritiseras for å leggje for stor vekt på elevens røynsler og private opplevingar i møte med litteraturen, og for lita vekt på å føre elevane inn i litterære konvensjonar og gje dei ei meir omgrepsorientert forståing av litteratur. Mange ulike studiar gjev støtte til eit slikt syn (Kjelen 2013 og 2014; Penne, 2006; Tengberg, 2011; Torell et al., 2002; sjå Rødnes 2014 for ei oversikt), og også PISA-undersøkingane viser at norske elevar skårar dårleg på oppgåver der ein må lese “mellom linene” (Kjærnsli & Roe, 2010, s. 78-80). I Noreg har Sylvi Penne peika på at lærarar i stor grad baserer litteraturundervisninga si på kvardagsteoriar, og at ordentlege, didaktiske grunngevingar for litteraturundervisninga gjerne er fråverande.

Litteraturundervisninga i nordiske klasserom “[...] mister sin faglige dimensjon og blir til hygge, kos som skal styrke elevenes trivsel og velvære” (Penne, 2012, s. 248). Særleg klassar med mange fagleg sett svake elevar får ei mangelfull litteraturundervisning, meiner Penne, og elevorienteringa går over i omsorg. Undervisninga mister dermed det faglege aspektet, og litteraturen blir sett inn i ein kosekontekst. Dag Skarstein konkluderer i ei avhandling frå 2013 med at genuine litterære samtalar i høg grad er fråverande i dei klasseromma han har undersøkt. Elevane meistrar i liten grad å lese skjønnlitteratur på ein fagleg måte, og litterære tekstar blir ikkje forstått i lys av den historiske samanhengen dei høyrer heime i: “*Historiske lesninger der elevene trenes i å forholde seg til andre kontekster enn her og nå, ser derfor ut til å være den sentrale literacy-utfordringen i litteraturundervisningen.*” (Skarstein, 2013, s. 285. Skarsteins kursivering)

Det Penne og Skarstein har funne, blir styrkt av fleire andre undersøkingar. Det kan sjå ut som at litteraturundervisninga og dei litterære samtalanene i nordiske klasserom ikkje er litterære eller tekstbaserte, dei blir i beste fall samtalar om problemstillingar som tekstane tek opp, i nokre tilfelle blir det ein samtale om kva ord i teksten betyr, og om elevane sine private assosiasjonar (Ewald, 2007; Molloy, 2012; Penne 2006, 2012).

Litteraturlesing har eit etisk aspekt. Men dersom ein berre les for si eiga skuld, dersom lesinga berre blir ein katalysator for private assosiasjonar – då har ein lagt det etiske i lesehandlinga til side. Andreorienteringa som ligg i det å gå inn i ein tekst med *forståing* som utgangspunkt ser ut til å vere ein mangel hos nordiske lesarar. Örjan Torell skriv:

Texten visar *den andre* i kamp med språk, genre och tankemönstrens “främmande ord”. Läsningen måste altså vara aktiv och inriktad på att undersöka texten för att finna ett främmande författartemperament i den, altså att hitta något utanför läsarens egen personlighet – för at läsaren ska kunna upptäcka något nytt hos sig själv! (...) I princip är detta en akt som mest liknar att lyfta sig själv i håret (Torell, 2002b, s. 42).

Det Torell her skildrar, kan ein forklare med omgrepet danning (Gadamer, 2010; Kjelen, 2013; Mortensen, 2002). For at litteratur skal fungere som eit dannelsingsmedium, er det naudsynt med ei fagleg forankra, reflektert tilnærming. Møtet med *Det andre* er nøkkelen.

Samstundes er det ikkje tvil om at *kjensler*, *private assosiasjonar* og *minne* er grunnleggjande viktig for litterær lesing. Kunnskap om korleis ulike (empiriske) lesarar oppfattar og forstår litterære tekstar er dermed viktig å ha med seg når ein utformar litteraturundervisning. Kanskje bør undringa over lesinga i seg sjølv, over kva som skjer når vi les litterære tekstar, bli ein del av litteraturundervisninga i skulen.

Dei tre deltakarane i denne undersøkinga har ganske forskjellige utgangspunkt og ulike utfordringar. Det er ikkje vanskeleg å plassere dei inn i det meir generelle biletet av litteraturundervisning og litterær kompetanse som forkinga eg har referert over teiknar. Men dei tre lesingane gjev likevel meir informasjon om lesarane enn at dei har ein mangelfull litterær kompetanse. Medan informant 1 er oppteken av den litterære opplevinga, at litteraturen skal bety noko for han, viser informant 2 ein større vilje til å forsøke å forstå teksten på tekstens (eventuelt forfattarens) premiss. Informant 2 viser altså ein noko større performanskompetanse enn dei to andre. Både informant 1 og 2 går aktivt inn i tekstane, og freistar å forstå heilskapen sjølv om dei ikkje forstår alle delane. Informant 3 gjev derimot opp å forstå heilskapen i den første teksten når ho ikkje forstår alle delane. Informant 1 er ikkje like oppteken av å låse lesinga, eller finne ei endeleg fortolking som gjev meining, som det dei andre to er. Slik er informant 1 nærmast det som ein kan forstå som Judith Langers definisjon av litterær lesing; når ein les litterært lukkar ein ikkje teksten så fort, men held ulike moglegheiter opne. Informant 2 freistar i større grad å lukke dei litterære tekstane i *ei* forståing.

Dei tre lesarane representerer på denne måten ulike tilnærmingar til tekstane. Slike forskjellar kan vere produktive i ein didaktisk samanheng, og opne opp for diskusjonar om ulike måtar å lese på, og om kva kjensler, røymsler og minne på den eine sida og kunnskap og omgrep på den andre sida har å seie for forståing og fortolking av litterære tekstar. Samstundes såg vi at dei tre lesarane, trass skilnadene, tok tak i eller fekk vanskar i møte med mange av *dei same tekstlege elementa*. Dette vil òg kunne fungere produktivt i ein undervisningssamanheng, og invitere til utforsking av kvifor bestemte språklege og tekstlege strukturar har ein verknad på den som les. Det kan på den måten vere ein induktiv måte å nærme seg eit litterært omgrepsapparat på.

Litteraturundervisninga i skulen må på den eine sida ta utgangspunkt i dette at det finst sosiale og faglege konvensjonar for litterær lesing. På den andre sida er forståinga av litterære tekstar heilt avhengig av den einskilde lesarens kognitive evner og individuelle emosjonelle responsar. Utfordringa for litteraturlæraren er å balansere dette, og gjerne gå inn i problematikken med ei meir forskande haldning. Heilt konkret kan ein i større grad ta studentresponsar inn i undervisninga og stille spørsmål om kva det var ved *teksten og lesaren* som førte til ein slik respons. Her meiner eg at det ligg eit potensiale for ei utvikling av litteraturundervisninga. Ved å ta einskildlesarars tekstresponsar opp til drøfting kan ein på same tid ta omsyn til lesing som *oppleving*, litterær lesing som ein *fagleg kompetanse* og lesing som ein potensielt *dannande* aktivitet. I konkret undervisning er strukturerte litterære samtalar det ein først tenkjer på. Høgttenkingsprotokollar eller elevarbeid knytt til litterære tekstar kan gjere det mogleg for læraren til å skape ei elev-/studentnær undervisning som samstundes har som mål å utvikle den faglege og reflekterte litterære lesinga.

## Litteratur

- Børli, H. (2010). Ved elva. I *Hans Børli's beste dikt* (s. 250). Oslo: Aschehoug.
- Claudi, M. (2010). *Litterære grunnbegreper*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Culler, J. (2002 [1975]). *Structuralist Poetics*. London : Routledge.
- Ewald, A. (2007). *Läskulturer. Lärare, elever och litteraturläsning i grundskolans mellanår* (Doktoravhandling, Malmö Högskola). Malmö: Malmö Högskola.
- Fish, S. (1980). *Is There a Text in this Class? The Authority of Interpretive Communities*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Gadamer, H. G. (2010). *Sannhet og Metode. Grunntrekk i en filosofisk hermeneutikk*. Oslo: Pax forlag.
- Iser, W. (1972). *Der implizite Leser: Kommunikationsformen des Romans von Bunyan bis Beckett*. München: Fink.
- Kjelen, H. (2013). *Litteraturundervisning i ungdomsskulen. Danning, kanon og kompetanse*. (Doktoravhandling) Trondheim: NTNU.
- Kjelen, H. (2014). Litterær kompetanse hos nye lærarstudentar. *Norsklæreren* 38(2), 55-66.
- Kjærnsli, M. og Roe, A. (2010). (red.), *På rett spor. Norske elevers kompetanse i lesing, matematikk og naturfag i PISA 2009*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Langer, J. (2011). *Envisioning Literature. Literary Understanding and Literature Instruction* (2nd ed.). New York: Teachers College Press.
- Lindstrøm, M. (1994). Hunden. I *Svømme under vann* (s. 92-95). Oslo: Aschehoug.
- Mangen, A. (2013). Empirisk forskning på den litterære leseopplevelsen: Hva kan eksperimentelle tilnærminger tilføre litteraturforskningen? I J. K. Smidt, T. Vold, og K. Oterholm (red.), *Litteratursosiologiske perspektiv* (s. 361-386). Oslo: Universitetsforlaget.
- Miall, D. S. og Kuiken, D. (2002). A feeling for fiction: becoming what we behold. *Poetics. Journal of Empirical Research on Culture, the Media and the Arts* 30, 221-241.
- Miall, D. S. (2007) *Literary Reading. Empirical and Theoretical Studies*. New York: Peter Lang Publishing.
- Miall, D. S. (2011). Emotions and the Structuring of Narrative Responses. *Poetics Today* 32(2), 323-348.
- Miller, J. H. (2002). *On literature*. London: Routledge.

- Molloy, G. (2002). *Läraren, litteraturen, eleven* (Doktoravhandling, Lärarhögskolan i Stocholm). Stockholm: Lärarhögskolan i Stockholm.
- Mortensen, K. P. (2002). The Double Call: on Bildung in a Literary and Reflective Perspective. *Journal of Philosophy of Education* 36 (3), 437-456.
- Oatley, K. (2011). *Such Stuff as Dreams. The Psychology of Fiction*. Chichester: Wiley-Blackwell.
- Penne, S. (2006). *Profesjonsfaget norsk i en endringstid. Norsk på ungdomstrinnet. Å konstruere mening, selvforståelse og identitet gjennom språk og tekster. Fagets rolle i et identitetsperspektiv, i et likhet- og ulikhetsperspektiv*. (Doktoravhandling, Universitetet i Oslo) Oslo: Universitetet i Oslo.
- Penne, S. (2012). Hva trenger vi egentlig litteraturen til? I N. F. Elf, og P. Kaspersen. (red.), *Den nordiske skolen – fins den? Didaktiske diskurser og dilemmaer i skandinaviske morsmålsfag* (s. 32-58). Oslo: Novus forlag.
- Richards, I. A. (1929). *Practical Criticism*. Orlando: Harcourt Brace.
- Rosenblatt, L. (1995). *Literature as Exploration* (5th ed.). New York: The Modern Language Association.
- Rosenblatt, L. (2005). Literature – S.O.S.! I L. Rosenblatt. *Making Meaning with Texts: Selected Essays* (s. 89-95). Portsmouth: Heinemann.
- Rødnes, K. A. (2014). Skjønnlitteratur i klasserommet: Skandinavisk forskning og didaktiske implikasjoner. *Acta Didactica Norge* 8(1). Henta frå <http://adno.no/index.php/adno/article/view/375>
- Røskeland, M. (2014). Litteratur i leseopplæringas teneste? Om litteraturen og litteraturfaget i skolen. I P. A. Michelsen og H. Gujord (red.). *Norsk litterær årbok* (s. 195-211). Oslo: Samlaget.
- Skarstein, D. (2013). *Meningsdannelse og diversitet. En didaktisk undersøkelse av elevers lesninger av norskfagets litterære tekster* (Doktoravhandling). Bergen: Universitetet i Bergen.
- Steffensen, B. (2005). *Når børn læser fiktion. Grundlaget for den nye litteraturpædagogik*. København: Akademisk Forlag.
- Stockwell, P. (2002). *Cognitive Poetics. An Introduction*. London: Routledge.
- Stockwell, P. (2012). *Texture. A Cognitive aesthetics of reading*. Edinburgh: Edinburgh University Press Ltd.
- Tengberg, M. (2011). *Samtalets möjligheter: om litteratursamtal och litteraturreception i skolan*. (Doktoravhandling, Göteborgs Universitet). Stockholm: Brutus Östlings Bokförlag Symposion.
- Torell, Ö. (2002). Projektet “Literary Competence as a Product of School Culture.” I Ö. Torell. (red.), M. von Bonsdorff, S. Bäckmann og O. Gontjarova. *Hur gör man en litteraturläsare. Om skolans litteraturundervisning i Sverige, Ryssland och Finland* (s. 11-32). Härnösand: Mitthögskolan
- Torell, Ö. (2002b). Pedagogiske perspektiv och slutsatser. I Ö. Torell. (red.), M. von Bonsdorff, S. Bäckmann og O. Gontjarova. *Hur gör man en litteraturläsare. Om skolans litteraturundervisning i Sverige, Ryssland och Finland* (s. 33-51). Härnösand: Mitthögskolan

<sup>1</sup> “How can you give yourself wholeheartedly to a literary work, let the work do its work, and at the same time distance yourself from it, regard it with suspicion, and take it apart to see what makes it tick?” (Miller, 2002, s. 124)

<sup>2</sup> Av latin efferro: føre ut. Når ein les efferent er ein ute etter å hente ut fakta og informasjon frå teksten. Den estetiske *opplevinga* er ikkje viktig når ein les efferent.

---

<sup>3</sup> David Miall føreslår at ein viktig forskjell mellom “høgre” litterære sjangrar og “subliterary texts” er at tekstar i den første kategorien vekker andre typar kjensler hos lesaren: “[...] perhaps what sets literary apart from subliterary texts is the elicitation of novel rather than familiar feelings. Where subliterary texts call on basic, stereotypical, and expected emotions [...] a literary text evokes complexes of non-standard emotions that are likely to interweave and to modify one another” (Miall, 2011, s. 335)

<sup>4</sup> I. A. Richards meinte at slike ting som dette er “mnemonic irrelevances”, dvs. “[...] misleading effects of the reader’s being reminded of some personal scene or adventure, erratic associations, the interference of emotional reverberations from a past which may have nothing to do with the poem.” (Richards, 1929, s. 13). Jaktminnet til informant 1 har ikkje noko å gjere med diktet. I ein analyse av diktet ville dette individuelle jaktminnet ikkje hatt nokon plass, men samstundes er minnet ein viktig del av informantens oppleving av diktet. Det er ei kjennsgjering at slike kjenslemessige resonansar og minne verkar inn på forståinga og fortolkinga av litterære tekstar (Oatley, 2011, s. 66 ff.; Stockwell, 2012, s. 17 ff.). I ei tekstorientert, nykritisk, ramme, kan ein som Richards avfeie slike lesarresponsar, men ut frå det vi no veit om lesarens meiningsskapande rolle, bør ein i staden forsøke å kartlegge korleis minne kan verke inn på fortolkinga og forståinga av litterære tekstar på ein avgjerande måte (Oatley, 2011, Miall, 2011).