

Å bli til med litteraturen. En metafysisk og nevrovitenskapelig forståelse av skjønnlitteraturens virkning

Ola Harstad

Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet, NTNU

SAMMENDRAG

Denne artikkelen bidrar til den litteraturredaktiske tenkningen omkring hvilken litteratur man kan lese, hvordan man kan arbeide med litteraturen og hvorfor. Fokuset rettes mot skjønnlitteraturens potensielle virkning på elev- og studentlesere, som diskuteres gjennom et dobbelt perspektiv: et metafysisk som knyttes til Gilles Deleuzes vitalisme, og et nevrovitenskapelig som knyttes til begrepet om plastisitet. Perspektivene supplerer hverandre, og bidrar til en forståelse av litteraturens virkning som både problematiserer gjeldende læreplans målstyring og en faglighetsorientert litteraturredaktikk: Litteraturens virkning lar seg ikke predeterminere, måle eller enkelt artikulere. I så måte ender artikkelen opp med å fremheve det «umulige» ved en type litteraturundervisning som på forhånd søker å bestemme hva som kommer ut av leserens møte med litteraturen.

Nøkkelord: *Deleuze; litteraturredaktikk; metafysikk; nevrovitenskap; plastisitet*

ABSTRACT

Becoming with literature. A metaphysical and neuroscientific understanding of the impact of literature

This article contributes to the literature didactic thinking on which literature we can read, how we can work with literature, and why. The focus lies on the impact of fiction on pupil- and student-readers, discussed through a double perspective: a metaphysical perspective linked to Gilles Deleuze's vitalism, and a neuroscientific perspective linked to the concept of plasticity. The perspectives complement each other and contribute to an understanding of the impact of literature that problematizes both management by objectives in current curriculum and a subject-oriented literature teaching: The impact of literature cannot be predetermined, measured, nor easily articulated. In this way, the article emphasizes the «impossible» of a type of literature teaching that seeks to determine the readers encounter with literature.

Keywords: *Deleuze; literature didactics; metaphysics; neuroscience; plasticity*

Mottatt: November, 2019; Antatt: August, 2020; Publisert: Desember, 2020

*Korrespondanse: Ola Harstad, e-post: ola.harstad@ntnu.no

© 2020 Ola Harstad. This is an Open Access article distributed under the terms of the Creative Commons Attribution 4.0 International License (<https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/>), allowing third parties to copy and redistribute the material in any medium or format and to remix, transform, and build upon the material for any purpose, even commercially, provided the original work is properly cited and states its license.

Citation: Ola Harstad. «Å bli til med litteraturen. En metafysisk og nevrovitenskapelig forståelse av skjønnlitteraturens virkning» Nordisk tidsskrift for pedagogikk og kritikk, Vol. 6, 2020, pp. 174–187. <http://dx.doi.org/10.23865/ntp.v6.2046>

Innledende betraktninger

Som litteraturlærer kan man til tider undre seg: Hva er egentlig denne skjønnlitteraturen som vi får elevene eller studentene våre til å lese og arbeide med? Spørsmål om litteraturens ontologi har i liten grad blitt stilt innenfor det litteraturdidaktiske feltet. Det er oppsiktsvekkende, all den tid grunnleggende forestillinger om litteraturen bidrar til å skape mulighetsbetingelser for hva en lærer kan og vil gjøre med den (Harstad, 2018; Kittang, 1976; Rowner, 2015). Med dette utgangspunktet vil jeg etablere og skrive frem følgende postulat: *Skjønnlitteratur er noe særegent, først og fremst på grunn av sin særegne virkning på leseren*. Postulatet skrives frem gjennom et dobbelt perspektiv: et metafysisk og et nevrovitenskapelig. Det betyr at det sees til fagtradisjoner utenfor det litteraturdidaktiske feltet med oppfatningen om at det kan føre til fruktbare koblinger innenfor (Andersen, 2015; Colombat, 1991; Stivale, 2005).

Det metafysiske perspektivet hentes fra den franske filosofen Gilles Deleuzes (1925–1995) vitalistiske metafysikk, som innebærer at litteraturens virkning på leseren må forstås som utfoldelse av livet i en kontinuerlig *virkelighetsproduksjon* (Harstad, 2018). Til denne produksjonen tilhører også subjekter. Dermed kan litteraturens virkning på sine lesere bidra til *subjektivering*, som i artikkelen skal forstås gjennom Deleuzes begreper *affekt* og *rhizom* (Deleuze, 1988; Deleuze & Guattari, 2013).

Selv om dette innebærer et relativt stramt teoretisk fokus, er også dette begreper som peker i flere retninger enn den litteraturdidaktiske, noe det ny-materialistiske segmentet av Deleuze-forskningen har bidratt til å utvikle (Ansell-Pearson, 2017). I denne artikkelen vil begrepene suppleres av nevrovitenskapelig innsikt, som kan sies å være innskrevet som et potensial i Deleuzes begreper. I denne sammenhengen tilbyr nevrovitenskapen en konkretisering av virkelighetsproduksjonen som aktiveringer og endringer i hjernen – som én mulig virkning av litteraturen. Her vil det fokuseres på begrepet om *plastisitet*, og eksemplifiseres med fMRI-forskning¹ som synliggjør hvordan litteraturens poetiske språk kan ha en spesifikk virkning på hjernen som er annerledes enn kommunikativ språkprosessering.

Bakgrunn og tidligere forskning

Innenfor det filosofisk-estetiske segmentet av litteraturvitenskapen er det en lang tradisjon for tematisering av litteraturens virkning, spesielt med hensyn til litteraturens evne til å fremkalle følelser (Aristoteles, 2004; Platon, 1996). Og etter en periode med liten interesse i forbindelse med vitenskapeliggjøringen av litteraturfaget, med tilhørende advarsler mot fenomener som *den affektive feilslutning* (Wimmsatt & Beardsley, 1949), ser det igjen ut til å være en litteraturvitenskapelig interesse for litteraturens virkning (Andersen, 2016; Nussbaum, 2016).

¹fMRI (*functional magnetic resonance imaging*) måler hjerneaktivitet ved å registrere endringer i hjernens blodstrømmer, nærmere bestemt metabolske variasjoner (Gazzaniga et al., 2009).

Med denne artikkelen søker jeg å bidra til denne fornyede interessen, innenfor en litteraturdidaktisk kontekst. Dette er en kontekst preget av utdanningspolitiske styringsdokumenter, som læreplaner, som rammer inn enhver befatning med litteraturen. Ser man til fagfornyelsen (LK20), den seneste læreplanen, synes det at litteraturen skal være noe særegent på grunn av sin virkning å være en problematisk antakelse. Læreplanen er for det første målstyrt og legger opp til at læreren i forkant av litteraturarbeidet skal bestemme hva som skal komme ut av arbeidet. Dette er for det andre bestemmelser som ofte rettes mot utvikling av en bestemt *faglighet*, bestående av metaspråk, litterær kompetanse eller analytiske ferdigheter som videre skal kunne vurderes og rapporteres innenfor institusjonen (Gourvennec et al., 2014; Harstad, 2018), og undervisningen som funderes i en slik faglighet preges ofte av instrumentell virkemiddelpedagogikk (Gabrielsen, 2019). Slik sett vil faglighetsorienteringen stå i kontrast til vår etablerte antakelse, som heller peker henimot det vi på forhånd ikke kan vite om litteraturens virkning på leseren – subjektivering som kan dreie seg om mye annet enn faglighetsutvikling.

For det tredje ser læreplanen ut til å betrakte skjønnlitteratur som tekst på linje med andre tekster. Dette kommer muligens aller tydeligst til uttrykk gjennom læreplanenes *utvidede tekstbegrep* (Utdanningsdirektoratet, 2019). Nå er riktignok selve ordet «skjønnlitteratur» brukt i læreplanen, men viktigere enn ordbruken synes tekst- og litteratursynet som er innskrevet i det utvidede tekstbegrepet, som innebærer forståelsen av tekst (også skjønnlitteratur) som noe som primært *kommuniserer* et innhold. Dette er en problematisk forståelse, fordi det dreier oppmerksomheten vekk fra litterær form, som litteraturforskere gjerne anser som elementet som klartest synliggjør og lar oss studere og bestemme hva det litterære ved litteraturen er. Det kommunikative perspektivet på litteratur angripes også eksplisitt fra litteraturfaglig hold. Erling Aadland slår eksempelvis fast: «Det er naturligvis forfeilet å se litteratur i det store og hele som kommunikasjon [...] *Om kunst først og fremst er kommunikasjon, så har den forfeilet seg, for den gjør alt annet enn å kommunisere effektivt og formålstjenlig*» (Aadland, 2019, s. 454).

Selv om disse tre momentene viser det problematiske med artikkelens antakelse innenfor en litteraturdidaktisk-utdanningspolitisk kontekst, er det en realistisk antakelse for alle med skjønnlitterær leseerfaring: man får frysninger, kjeder seg, blir trist, får tanker om ting eller blir forbannet – man identifiserer seg, føler empati, tar stilling og får fremkalt minner. Kort sagt får man en eller annen virkning av litteraturen som det er vanskelig å predeterminere, men som på kortere og lengre sikt får betydning for hvem man er. Kanskje er også dette potensialet en av grunnene til at man gang på gang setter i gang med nok et litterært forelegg, for hvem vet hva som skjer denne gangen? Og uansett hva som skjer, vil slike virkninger også innebære nevrologiske prosesser hvor hjernen ikke bare bidrar til virkningen, men hvor den også selv blir påvirket (Hustvedt, 2017; Malabou, 2017).

Selv om spørsmål om litteraturens ontologi ikke har tradisjon for å bli behandlet innenfor det litteraturdidaktiske feltet, har forholdet mellom litteratur og leser det.

Spesielt skjer dette gjennom bruken av ulike former for leserorientert litteraturteori i undersøkelser av elevers og studenters responser til litteratur (Kjelen, 2015; Smidt, 1989). Innenfor det leserorienterte segmentet finnes det flere ulike perspektiver som fokuserer på ulike aspekter ved leserens forhold til teksten (f.eks. psykologiske, sosiale eller meddiktende) (Claudi, 2013). Det disse likevel har til felles er at leseren betraktes som det organiserende prinsippet for det som skjer i møtet mellom teksten og leseren. Slik sett er de representanter for en antroposentrisk tenkning immanent med en metafysisk subjektivism (Harstad, 2018; Aadland, 2019).

I skolen er det forståelige, institusjonelle grunner til å fundere litteraturundervisningen i forestillingen om det enkelte, autonome subjekt, noe som kanskje også er grunnen til at leserorienterte teorier, som i stor grad også ser til teksten som organiserende prinsipp for meningsskaping (Iser, 1981; Rosenblatt, 1995), likevel kan bli mer ensidig fokusert på leseren i praktisk litteraturundervisning. Det er tross alt den enkelte elev eller student som må uttrykke og utvikle sin faglighet for å kunne stilles til ansvar i vurderingen. Den utstrakte bruken av leserorientert teori er altså rimelig og forståelig, men skaper samtidig en mulighet for å undersøke om ikke andre perspektiv kan være fruktbare. Og det er dét den deleuzianske metafysikken i kombinasjon med nevrovitenskapelig innsikt kan tilby – ikke minst fordi dette perspektivet på litteraturens virkning ikke nødvendigvis dreier seg om meningsskaping.

Deleuze-forskningen påpeker Deleuzes vedvarende interesse for hjernen (Murphie, 2010). Cathrine Malabou (2017) påpeker eksempelvis at Deleuze på et tidlig tidspunkt har forestillinger om hjernen som på samme tid er fremmede innenfor nevrovitenskapen, men som nå er veletablerte. Videre viser Mullarkey (1997, s. 446) hvordan *Cinema II. The Time-Image* (2013) kan forstås fra et mikrobiologisk perspektiv. Dette er interessante funn som også kan belyse større deler av Deleuzes forfatterskap, som nettopp ofte retter søkelyset på det som skjer i *det mindre* – de uoffisielle og skjulte delene av en struktur. Deleuze-forskningen viser altså hvordan Deleuzes filosofi kobler seg til hjernen og utgjør et (av mange) spor i hans forfatterskap. Samtidig er ikke dette forskning som undersøker nevrovitenskap som et supplement til, eller operasjonalisering av, spesifikke deleuzianske begreper eller perspektiver – hverken knyttet til litteratur eller pedagogikk.

Ettersom en slik operasjonalisering skjer innenfor en litteraturdidaktisk kontekst, er det videre relevant å knytte artikkelen an til *pedagogisk nevrovitenskap*. Dette er et relativt nytt felt som undersøker mulige koblinger mellom nevrovitenskap og pedagogikk, og en avgjørende innsikt fra dette feltet er advarselen mot såkalte «hjernemyter» og «hjernebasert læringsindustri» (Flobakk-Sitter, 2018, s. 92). Advarselen kommer på bakgrunn av en tendens hos media, kommersielle aktører og enkelte forskere til å overse visse «oversettelsesproblemer», hvor nevrovitenskapelige funn blir direkte oversatt uten at det tas hensyn til at pedagogiske prosesser foregår i komplekse, unike og praktiske situasjoner. Nevrovitenskapen søker gjerne kausale forklaringer på cellulært mikronivå, mens den pedagogiske forskningen gjerne søker forståelse på et sosialt og kulturelt makronivå (Emmeche & Schilhab, 2007). Dette er en advarsel som tas på

alvor i denne artikkelen, all den tid den nettopp vil se til nevrovitenskapelig innsikt som videre skal peke i retning av tenkning om litteraturundervisning.

En metafysisk forståelse av litteraturens virkning

Som tidligere nevnt finnes det en lang filosofisk-estetisk tradisjon knyttet til litteraturens virkning. Og selv om Deleuzes perspektiv på litteraturens virkning skaper kontinuitet i denne tradisjonen, bryter det også med den. Det er to grunner til det, svarende til samspillet mellom litteraturen og leseren, som vi skal undersøke og utdype i det videre.

Litteraturen *bevarer* livskrefter ...

Litteraturens subjektiverende virkning må sees i sammenheng med Deleuzes metafysikk for øvrig, som innebærer forestillingen om et samspill mellom *det virtuelle* og *det aktuelle*. Det virtuelle består av et kaos av forskjellighet som kontinuerlig ordnes og omorganiseres i det aktuelle, og denne stadige (om)ordningen er å forstå som utfoldelse av livet selv – virkelighetsproduksjon. Grunnen er at ordningen besørger av en livskraft. Denne finnes imidlertid ikke utenfor – transcenderende – den empiriske virkeligheten, men er immanent. Utfoldelsen av livet er på denne måten en form for selvorganisering, hvor spillet mellom det virtuelle og det aktuelle alltid allerede er til stede i enhver (litteraturundervisnings)situasjon.

Virkelighetsproduksjonen kan forstås gjennom Deleuze & Guattaris (2013) begrep om *rhizomet* – et stadig ekspanderende nettverk av koblinger uten hierarki, som forfatterne interessant nok omtaler som et *bilde av tanken*. Rhizomet gir således en operasjonalisering av virkelighetsproduksjonen som peker henimot nevrovitenskapelig innsikt om hjernen. I redegjørelsen av rhizomet synliggjør forfatterne seks prinsipper, hvorav det første dreier seg om *tilknytning*: «[A]ny point of a rhizome can be connected to anything other, and must be» (Deleuze & Guattari, 2013, s. 5). Sitatet viser den sentrale rollen koblingen spiller i virkelighetsproduksjonen av subjekter, som dermed dreier seg om et «jeg» som blir til som en opphopning av koblinger i et større rhizom i kontinuerlig endring. I lesning eller litteraturarbeid vil altså elementer i litteratur, leser og sammenhengene disse befinner seg i, koble seg sammen.

Viktig å påpeke om virkelighetsproduksjonen er at den ikke bare er diskursiv (knyttet til mening), men også materiell. Det betyr at det også kan være tale om faktiske – fysiske – koblinger i rhizomet, som nettopp er det som oppstår i hjernen (Brodal, 2012, s. 76). Før dette utdypes med fokus på hjernens plastisitet, skal vi utforske de spesifikke kunstfilosofiske aspektene ved Deleuzes metafysikk og konsekvensene disse har for forståelsen av samspillet mellom litteratur og leser.

For Deleuze er det liten tvil om at litteraturen er en helt egen form for tekst – den er *kunst*. Og som kunst skaper den for Deleuze en egen *værensform*, som skiller den helt grunnleggende fra sfærer som filosofi og vitenskap. Dette gjør kunsten gjennom sin estetiske komposisjon, som innebærer en særegen aktualisering av det virtuelle, som

skjer ved opprettelsen av et estetisk komposisjonsplan (Deleuze & Guattari, 2008, s. 513). For å operasjonalisere denne forståelsen leser Deleuze litteratur av forfattere som Franz Kafka, Marcel Proust og Witold Gombrowicz – litteratur som representerer en tradisjonelt sett oppvurdert kanon. I en litteraturdidaktisk sammenheng er dette litteratursynet noe problematisk – ikke minst fordi det må innebære en ganske formidabel innsnevring av hva som er et akseptabelt litteratur- eller kunstvalg. Dette skal vi komme tilbake til i avslutningen.

Det avgjørende med litterær komposisjon for Deleuze er dens *bevarende* egenskaper; at den evner å bevare tidligere nevnte livskrefter. Og når disse bevares i litteraturen får de navnet *affekt* (Deleuze & Guattari, 2008, s. 501). Deleuze opererer med et noe annet affektbegrep enn innenfor den følelsesorienterte virkningstradisjonen nevnt tidligere. Riktignok kan affekt hos Deleuze ha med følelser (affeksjoner) å gjøre, men det er ikke følelser som er fundert i subjektet («jeg føler»). Affektene er nemlig å forstå som før-individuelle intensiteter, nettopp en del av «en grunnleggende kraft som er i stand til å oppløse formene» (Deleuze & Guattari, 2008, s. 500), også subjektets.

... som kan (og bør) *settes fri* ...

Hva skjer så med livskreftene – affektene – når litteraturen har bevart dem gjennom den estetiske komposisjonen? Deleuze & Guattari påpeker at det alltid dreier seg «om å frisette livet der det er tatt til fange» (Deleuze & Guattari, 2008, s. 498). Dette sitatet synliggjør minst to ting: For det første viser det en *etisk* dimensjon av Deleuzes vitalisme, som ikke bare innebærer at livet utfolder seg kontinuerlig, men at dette også er noe vi alle – også lærere og lærerutdannere – *bør* bidra til. Å la litteraturen virke, å se hva som skjer og å prøve å få det til å skje må dermed etableres som et overordnet vitalistisk-etisk premiss for en litteraturundervisning og -utdanning fundert i Deleuzes metafysikk.

For det andre peker utsagnet mot subjektivering når forfatterne videre hevder at det ikke bare er i sitt verk at forfatteren skaper affekter, men at han «gir oss dem og lar oss bli til sammen med dem (Deleuze & Guattari, 2008, s. 501). Dette er viktig, ettersom det påpekes at livskreftene som bevares i og med litteraturen kan slippes fri på en slik måte at leseren *blir til* sammen med litteraturen. Dermed oppheves forestillingen om det litteraturfaglig kompetente subjekt som underlegger seg litteraturen, eksempelvis gjennom tolkning og meningsskaping (Sontag, 2009). Dette viser også hvorfor litteraturen er et spesielt viktig objekt for studenters og elevers subjektivering, i henhold til sin spesifikke værensform som kunst: Affekter har ikke mulighet til å virke subjektiverende utenom skjønnlitteraturen, ettersom de alltid er uttrykt og ikke har noen selvstendig eksistens løsrevet fra dette uttrykket. Og selv om alle tekster (også kommunikative) åpenbart har et uttrykk, er det altså ikke alle tekster som har en estetisk komposisjon som er i stand til å bevare affekter.

Ifølge Deleuze er det ikke åpenbart at subjektivering, som en følge av affektens frislipp, dreier seg om spesifikke virkninger på hjernen – så langt går han heller ikke

i sin konkretisering. Det han imidlertid gjør, er å omtale *kroppen*. Dette kroppsfokuset utdypes i Deleuzes (1988, s. 18) lesning av Baruch de Spinozas *Etikk* (2009), hvor affektbegrepet står sentralt. I lesningen lar Deleuze seg begeistre av Spinozas kroppsfokus og gjentar sistnevntes spørsmål: *Hva er kroppen i stand til?* Dette er ikke bare et interessant spørsmål for Spinoza eller Deleuze, men også for den faglighetsorienterte litteraturredidaktikken, som primært synes opptatt av bevisstgjort kunnskap, manifestert i metaspråk, redegjorte handlinger etc. (Rødnes, 2014). Det kan godt tenkes at litteraturen virker på oss uten at vi er bevisste eller har språkliggjort en slik virkning, ikke minst fordi virkelighetsproduksjon alltid skjer i det som er mindre og til og med umerkelig (Deleuze & Guattari, 1986; Harstad, 2018). Videre sier spørsmålet noe om det usikre og risikable ved litteraturundervisningen – hvem vil få noe ut av det litterære forelegget, og på hvilken måte vil dette kunne skje? Vi vet vel nettopp ikke på forhånd hva leseren er i stand til, i betydningen hvordan litteraturen vil virke på leseren.

Videre i lesningen av Spinoza påpeker Deleuze (1988, s. 27) at også kroppen er en komposisjon av aktive og passive krefter som utgjør en gitt kapasitet til å *påvirke og bli påvirket*. Dette poenget utvider forståelsen av affekt, fra bare å være livskraft som bevares i litteraturen, til også å dreie seg om påvirkning som kan transformere kroppens kapasitet til å bli påvirket. Affekt blir dermed ikke bare en kraft som eksisterer bevart i estetisk komposisjon, men som også oppstår i det selvorganiserende rhizomets helhet. Det er imidlertid ikke likegyldig hva som skjer med den påkoblede kroppens kapasitet til påvirkning. Den vitalistisk-etiske fordringen er at kapasiteten skal økes, noe som innebærer ekspansjon og dermed ytterligere utfoldelse av livet. Deleuze (1988, s. 113) påpeker dessuten at jo flere måter en kropp kan bli affektert på, jo mer kraft kan den senere besitte. På denne måten er det tale om en subjektivering gjennom litteraturens virkning som gjør leseren til en kraft som selv kan virke.

En nevrovitenskapelig forståelse av litteraturens virkning

Hvordan kan så Deleuzes forestilling om litteraturens virkning suppleres og konkretiseres av nevrovitenskapelig innsikt? Da jeg begynte å undersøke muligheten for å koble sammen deleuzianske og nevrovitenskapelige perspektiver, hadde jeg et relativt utdatert syn på hjernen – som på grunn av sin genetiske determinering fungerer som en statisk kommandosentral som vi ikke kan gjøre noe særlig med. Dette er en forestilling jeg nok heller ikke var alene om innenfor det litteraturredidaktiske feltet, som i liten grad preges av nevrovitenskapelige tilnærminger. Det var uansett en forestilling i tråd med rhizomets kontrast: *Det treliknende*, som ifølge Deleuze og Guattari (2013) er en hierarkisk organisering av binære opposisjonspaar. Dette er imidlertid en forlatt forestilling innenfor nevrovitenskapen (Malabou, 2017), som i større grad betrakter hjernen som asentrert, bestående av ulike sammenvevde nevralt nettverk i kontinuerlig endring – med utgangspunkt i en disposisjon. Og denne forståelsen av «hjerne-rhizomet» spesifiseres med *plastisitet*, som beskrives som «*det samlende begrepet innen*

nevrovitenskapene [som også utgjør] deres felles fokus, hovedmotiv og foretrukne fremgangsmåte» (Malabou, 2017, s. 38).

Hjernerhizomet og dets plastisitet

Ordet «plastisitet» stammer etymologisk sett fra det greske verbet *plassein*, som betyr å modellere. Dette har videre to hovedbetydninger: a) At noe har evnen til å motta form, altså er *formbart*, og b) at noe har evnen til å gi form, altså til å *forme*. At hjernen er plastisk innebærer altså at den både er restriktiv og energisk, en parallell til Deleuzes subjektfilosofiske forestilling om kroppens evne til påvirkning – altså dens evne til å bli påvirket (a) og selv å påvirke (b). Spørsmålet om hva kroppen er i stand til, finner videre sin parallell i plastisiteten:

Til forskjell fra et fleksibelt individ, vil et plastisk individ bare kunne gi etter for et press inntil et visst punkt, som markerer et bristepunkt som ikke lenger lar seg komprimere, en absolutt grense for utbytting. En slik grense avgjør både subjektets skjørhet og styrke. (Malabou, 2017, s. 12)

Plastisiteten påpeker altså *grensen* for hva man er i stand til. En nevrovitenskapelig subjektforståelse vil slik sett supplere den deleuzianske, og påpeke at selv om vi ikke vet hva en kropp er i stand til, er den ikke i stand til hva som helst. Når det er sagt, er rhizomet – både som et bilde av tanken hos Deleuze og i nevrovitenskapen – i kontinuerlig endring, noe som gjør at det nettopp blir umulig å forutsi hva kroppen er i stand til i møte med litteraturen.

Hjernens plastisitet er mulig å tenke seg på tre ulike måter: For det første dreier det seg om *utviklingsplastisitet*. Dette begrepet viser til hjernens nevrogenese, da hjernen former seg selv. Dette gjør den gjennom å danne nerveceller og forbindelser mellom dem, noe den driver med hele livet og spesielt de første 15 årene. I tillegg til at koblingene dannes, blir de også stadig mer komplekse. Under nevrogenesen mottar hjernen i all hovedsak form, og blir påvirket slik at hjernens anatomi blir lik fra et individ til et annet. Utviklingen er i all hovedsak genetisk determinert, selv om hjernen – jo lengre tid som går – også påvirkes av miljøet. I denne perioden lærer de fleste mennesker å prosessere språk (som litteratur jo er), noe som dreier seg om en uhyre kompleks prosess i hjernen: «[H]ørselsbarken for å oppfatte talte ord, Brocas område for å finne grammatisk korrekte setningsdannelser til å formulere tanker og Wernickes område for å knytte mening til ord og setninger» (Flobakk-Sitter, 2018, s. 48).

For det andre dreier plastisiteten seg om endring av allerede etablerte forbindelser, *synaptisk plastisitet*. Denne omtaler Malabou (2017, s. 67) som «hjernens historie», som dreier seg om endring av forbindelsene mellom nervecellene gjennom modulering av den synaptiske effektiviteten. Denne moduleringen skjer i all hovedsak gjennom individets erfaring, liv og samhandling med sitt miljø, primært etter at den største utviklingsfasen er over. Dette innebærer at områdene og forbindelsene som eksempelvis er involvert i språklig prosessering kan forsterkes og svekkes. Her vil det også skapes nye forbindelser, men rammene (etablert gjennom nevrogenesen) for

plastisiteten skaper samtidig mulighetsbetingelser for disse. Denne erfaringsavhengige plastisiteten finjusterer den enkeltes nevralt nettverk og former således en unik nevralt arkitektur hos den enkelte, tilpasset miljøet man er innvevd i (Hart, 2011). Hver språkbruker – hver leser – er således unik, noe som innebærer at litteraturens eventuelle virkning ikke vil være den samme hos de ulike elever eller studenter.

For det tredje nevnes hjernens reparasjonsevne, den *postlesjonelle plastisiteten*. Denne kan også være interessant i vår sammenheng, på den måten at den viser hvordan hjernen er i stand til å omorganisere seg selv ved behov. Ved en skade på en region som ivaretar visse funksjoner, kan det skje en overføring og overtakelse av funksjonen av andre regioner (Blakemore & Frith, 2005).

Oppsummert kan vi si at nervesystemets plastisitet er egenskapen det har til å endre sin struktur eller funksjon i forbindelse med *utvikling, erfaring* eller *skader*, og understøtter og operasjonaliserer således Deleuzes subjektfilosofiske forestilling: Subjektivering – transformasjon av kroppens evne til påvirkning – skjer kontinuerlig gjennom hjernens konkrete dannelse av forbindelser mellom nerveceller. Spesielt interessant er det å påpeke at denne virkelighetsproduksjonen er noe som hjernen selv besørger gjennom en form for selvorganisering i konstant vekselvirkning med verden – eksempelvis litteraturen – utenfor, og kan således forstås som et materielt og diskursivt eksempel på livets utfoldelse av seg selv.

Synaptisk plastisitet

Ettersom det er den synaptiske plastisiteten som synes å supplere Deleuzes perspektiv i størst grad, skal vi se noe nærmere på denne. «Synapse», av det greske substantivet *synapsis*, betyr forbindelse eller koblingspunkt. Og i nevrovitenskapelig sammenheng dreier det seg altså om kontaktområdet mellom to nerveceller – nevroner.² Ettersom hvert nevron (som det finnes om lag 86 milliarder av i hjernen) kan ha et høyt antall synapser (mellom 1000 og 15000) til andre nevroner, er det tale om et svimlende hjernerhizom i kontinuerlig endring hvor minst 86 billioner synapser er involvert (Nguyen, 2010). Litteraturens potensielle virkning er uoverskuelig.

Så hvilke spesifikke litterære erfaringer kan man gjøre seg, med hvilke virkninger? Innledningsvis påpekte vi hvordan gjeldende læreplan omfavner ulike teksters kommunikative aspekt, hvor *innholdet* gjerne skal *forstås*. Hvis en lærer legger opp til en slik språklig erfaring, ønsker gjerne læreren å tilpasse valget av tekst til forestillingen om hva eleven er i stand til å forstå. I den forbindelse finnes det lesetester, nivåtilpassede bøker og en rekke undervisningsopplegg som støtter og strukturerer lærerens arbeid. La oss si at læreren da har funnet en bok «tilpasset elevens nivå» (fundert i forestillingen om at man vet hva kroppen er i stand til). Hvilken erfaring er det eleven

² Nervecellen er den grunnleggende enheten i nervevevet, og kan deles i tre grunnleggende bestanddeler: Cellekroppen, dendrittene og aksonet. Koblingen mellom nervecellene oppstår mellom aksonet hos avsendernevronet og dendrittene på mottakernevronet (Flobakk-Sitter, 2017, s. 40).

gjør seg, og hva har det med elevens synaptiske plastisitet å gjøre? I slike tilfeller av møter med tilgjengelig litteratur vil synapsene i områdene som prosesserer språklig kommunikasjon forsterkes og effektiviseres. Det er noe som kan være viktig å gjøre, men innebærer samtidig en erfaring som nok en gang vil bidra til å bekrefte hvem man er. Det er også derfor Siri Hustvedt problematiserer tilgjengelighet: «Man tenker knapt nok på at det som er lett tilgjengelig, det som leses uten anstrengelse, vanligvis er veldig likt det vi har lest før» (Hustvedt, 2017, s. 111).

Hva er så alternativet? Man kan selvsagt se for seg en bok «ikke tilpasset elevens nivå» som på sett og vis er «for vanskelig» (også fundert i forestillingen om at man vet hva kroppen er i stand til). Hvilken erfaring er det eleven gjør seg denne gangen, og hva har det med elevens synaptiske plastisitet å gjøre? I dette tilfellet er det mulig å hevde at hjernen «tvinges» til å gjøre noe annet, fordi de allerede etablerte koblingene ikke er i stand til å håndtere teksten på samme vis. Dermed utfordres grensen for hva man er i stand til, gjennom en erfaring som ikke bekrefter hvem man er, men som eksperimenterer med hvem man kan bli. Kanskje er det også derfor Hustvedt (2017, s. 54) hevder at de beste kunstverkene endrer betrakterens intuitive og umiddelbare forståelse.

Forsterkningene, svekkelsene og omkoblingene som denne rhizomatiske virkelighetsproduksjonen innebærer, skjer altså med hver ny erfaring – som over tid omdanner hjernens fysiske struktur. Siden slike erfaringer godt kan være litterære erfaringer, er det både mulig å si at dette er virkninger av litteraturen og at man derfor kan bli til med litteraturen. Men, selv om dette er en mulig måte å operasjonalisere og supplere Deleuze på, sier den lite spesifikt om litteraturens spesifikke virkning – vi blir jo ikke bare til med litteraturen, men med hele verden, på dette viset. Man må altså komme nærmere, ikke bare *hva* som skjer, men også *hvor*.

Shakespeares retoriske strategier – ett eksempel på litteraturens virkning på hjernen
Så langt har jeg med artikkelens deleuzianske utgangspunkt vært mest orientert mot det som i nevrovitenskapen omtales som *konnektivitet* (koblinger og nettverk), som også er i ferd med å erstatte *lokalisering* (områder) som sentralt interessefelt innom nevrovitenskapen (Hustvedt, 2019, s. 58). Samtidig må nettverk og områder forstås å virke sammen, ettersom mesteparten av hjernefunksjonene – de sensoriske, motoriske og kognitive – er avhengige både av kortikale og subkortikale bestanddeler (Gazzaniga et al., 2009). Som et supplement til vårt konnektive fokus på litteraturens virkning, skal vi derfor se på et fMRI-eksempel med lokalisering som omdreiningspunkt.

Keidel, Davis, Gonzales-Diaz, Martin og Thierry (2012) bruker fMRI for å lokalisere områder i hjernen som aktiveres i lesningen av Shakespeare. Som forventet aktiveres området for grammatisk prosessering, *inferior frontal gyrus* (IFG), samtidig som at aktiviteten økes signifikant, sammenliknet med kommunikativ, språklig prosessering. Det mest interessante er imidlertid de noe mer atypiske områdene som aktiveres. Disse innbefatter 1) den *dorsomediale prefrontale cortex* (dmPFC), som er involvert i det å skape bevissthet om seg selv, 2) *caudate nucleus*, som knyttes til

motorikk, assosiativ læring m.m. og 3) *anterior cingulate cortex* (ACC) som blant annet knytter seg til oppmerksomhet, belønningssystem, etikk og moral. Det synes altså å være store virkninger av Shakespeare i *det mindre*.

Hvordan kan så dette ha seg – hva er det som stimulerer en slik virkning? Generelt påpeker forfatterne at Shakespeares språkføring tvinger leserne til å innta veldig aktive leserposisjoner, og mer spesifikt knyttes dette til bruken av en spesifikk retorisk strategi – *functional shift* – hvor et ords grammatikalske status endres, eksempelvis fra substantiv (Lord) til verb (loded). Da er det heller ikke urimelig å tenke seg til at det er en slik språklig eksperimentering som besørger økt hjerneaktivitet i områder av hjernen som ikke vanligvis aktiveres i vanlig språklig kommunikasjon. Shakespeare tvinger altså leseren ikke bare til å orientere seg mot hva som sies (teksten som kommunikasjon), men også mot hvordan dette sies (teksten som litterær form).

Konsekvenser for litteraturdidaktisk tenkning

Skjønnlitteratur er noe særegent, først og fremst på grunn av sin særegne virkning på leseren. Det er dette postulatet vi har etablert og skrevet frem i denne artikkelen, ved å se til Deleuzes vitalistiske metafysikk og nevrovitenskapelig innsikt om plastisitet. Hvilke mulige konsekvenser for den litteraturdidaktiske tenkningen kommer så ut av å ta en slik omvei?

For det første innebærer forståelsen et innspill til læreplanens forståelse av det utvidede tekstbegrep, som fort kan bli «det utvannede tekstbegrep» – ute av stand til å fange noe av det særegne ved litteraturen og dens potensielle virkning. Til lærere, lærerutdannere, læreplanutviklere og andre som forholder seg til læreplanen må vi derfor understreke at det er forskjell på tekster, og at det ikke er det samme hvilke tekster vi leser.

For det andre retter implikasjonene seg mer spesifikt mot litteraturlærerens virksomhet – *hva* kan vi lese, *hvordan* kan vi arbeide med det vi leser og *hvorfor*? Disse spørsmålene bør kanskje ikke ha til enhver tid gjeldende læreplan som endelig horisont, men må heller – hvis litteraturarbeid er et spørsmål om livets utfoldelse – overskrides. Svaret på hvorfor dreier seg, som tidligere nevnt, ofte om *faglighet* – om utviklingen av et bestemt metaspråk, visse praksiser og ferdigheter som kan måles og vurderes innenfor en institusjon. Dette er en faglighet som forutsetter subjektet som organiserende prinsipp i møte med et faglig håndterbart objekt (litteraturen). Hvis det vitalistisk-etiske premisset er å la litteraturen virke, la livet utfolde seg ved at (hjerne)rhizomet skaper materielle og diskursive koblinger, dreier like gjerne hvorforspørsmålet seg om å besørge den umiddelbare, upredeterminerbare og kanskje ubeviste påvirkningen hvor subjekt–objekt-relasjonen blir uklar, og eleven eller studenten subjektiveres i møte med litteraturen. Dette er samtidig noe som tar tid, og skjer nok ikke gjennom en enkelt erfaring.

Dette leder oss over til spørsmålene om hva vi skal lese og hvordan. Hvilke tekster lar vi elevene og studentene våre møte og arbeide med over tid? Hvilke synapser

forsterkes, og hvilke svekkes? Når møter eleven noe som har potensial for å skape nye koblinger? Som vi allerede har vært inne på, blir litteraturutvalg en uhyre viktig disiplin, all den tid ulik litteratur kan ha ulik virkning. Samtidig blir det nærmest en umulig disiplin, siden vi ikke på forhånd kan vite hvilken litteratur som vil virke hvordan på hvem. Det lille vi kan si om litteratur som kan være hensiktsmessig å velge, er den som eksperimenterer med kommunikativt språk, altså som dreier oppmerksomheten mot hvordan noe sies, fremfor hva som sies – noe som overrasker og lar oss møte det uvante og fremmede. Forfatterne Deleuze leser er stort sett eksempler på dette. Slike tekstvalg er muligens noe lærere og lærerutdannere passer seg for, med frykt for at tekstene tilbyr for mye motstand – til tross for den etter hvert godt utviklede forskningen som fremhever viktigheten av skjønnlitteratur med *motstand* (Biesta, 2015; Blok-Johansen, 2015). Et mulig bidrag til motstandsforskningen er denne artikkelens påminnelse om at man skal huske på at man ikke vet hva kroppen er i stand til, i tillegg til å huske på at det nok vil gå bedre når nye synapser blir forsterket og effektivisert, mens andre svekkes. Samtidig går grensen et sted – litteraturen kan for den enkelte bli *for* fremmed, uvant eller utilgjengelig. Litteraturen vi velger må altså være *u*vant og *v*ant, eksperimentell og kommuniserende.

Hvordan arbeider vi så med litteraturen når vi først har valgt den? Også dette spørsmålet blir på sett og vis umulig å svare på, all den tid man ikke vet om litteraturens virkning på forhånd. Dessuten kan det tenkes at hvis man forsøker å prede-terminere denne, vil viktig virkning kunne utelukkes. Litteraturundervisning synes som en umulighet. Hvis vi likevel skal spekulere, må litteraturen selv stå i sentrum for arbeidet og sin egen realisering. Når det er sagt, kan ikke leseren utelukkes som organiserende prinsipp: For det første vil ikke det la seg gjøre innenfor utdanningsinstitusjoner, og for det andre er det jo faktisk forskjell på lesere, hva de erfarer som (u)vant, (u)tilgjengelig eller hvilken leserposisjon de inntar. Det krever nok derfor et godt stykke forberedelsesarbeid fra lærerens side for å finne ut hva akkurat denne tekstens potensial ser ut til å være for disse leserne. Det fordrer dessuten mot til å tenke i motsatt rekkefølge enn først kompetansemål, så litteraturarbeid. Aller mest krever et slikt litteraturarbeid *tilstedeværelse* i selve undervisningssituasjonen, hvor den faktiske virkningen kan begynne å komme til syne – hvor det virtuelle aktualiseres.

Og hva så? Hvorfor skal vi egentlig være opptatt av litteraturens virkning? Er det bra eller dårlig? Det er faktisk ikke så enkelt å besvare. Fra et deleuziansk ståsted er all virkelighetsproduksjon bra, fordi det innebærer at livet utfolder seg. Shakespeareforskerne vurderer i liten grad de mulige normative implikasjonene av sine funn, noe som i og for seg er merkelig, all den tid områder som aktiveres av de retoriske grepene er kjente i forbindelse med hjernens belønningssystem. I så måte er det fristende å hevde at hjernen utløser dopamin i møte med det litterære språket, noe som kan innebære at elevlesere kan bli mer motivert til skolearbeid av å lese litteratur. Her må vi imidlertid la oss holde tilbake av Flobakk-Sitters (2018) advarsel om oversettesproblemet – funnene er på cellulært nivå i hjernen. Spørsmålet er derfor hva vi

egentlig kan vite om hvordan virkningen vil utarte i litteraturundervisning – hvordan blir leseren til med litteraturen?

Forfatterbiografi

Ola Harstad er førsteamanuensis i norskdidaktikk ved Institutt for lærerutdanning (ILU) ved Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet (NTNU). Forsker og underviser i krysningen mellom litteratur og pedagogisk filosofi. For øvrig opptatt av oppussing av gamle økser.

Referanser

- Aadland, E. (2019). *Litteraturens verden. En undersøkelse av litteraturens antinomier*. Vidarforlaget.
- Andersen, C. E. (2015). *Mot en mindre profesjonalitet. «Rase», tidlig barndom og Deleuzeogguattariske tilblivelser* (Doktoravhandling, Stockholms universitet). DiVA. <http://www.diva-portal.org/smash/record.jsf?pid=diva2%3A795293&dswid=1287>
- Andersen, P. T. (2016). *Fortelling og følelse. En studie i affektiv narratologi*. Universitetsforlaget.
- Ansell-Pearson, K. (2017). Deleuze and new materialism: Naturalism, norms, and ethics. I S. Ellenzweig & J. H. Zammito (Red.), *The new politics of materialism. History, philosophy, science* (s. 88–108). Routledge.
- Aristoteles. (2004). *Poetikken*. Det lille Forlag.
- Biesta, G. (2015). Hva skal vi gjøre med barna? Om utdanning, motstand og dialogen mellom barn og verden. I J. Klitmøller & D. Sommer (Red.), *Læring, dannelse og utvikling* (s. 109–125). Pedagogisk Forum.
- Blakemore, S. J. & Frith, U. (2005). *The learning brain. Lessons for education*. Blackwell Publishing Ltd.
- Blok-Johansen, M. (2015). «Jeg har forstået den sådan, at den ikke skal forstås» – når 6.A. læser Franz Kafka. *Acta Didactica Norge*, 9(1). <https://doi.org/10.5617/adno.1391>
- Brodal, P. (2012). *Sentralnervesystemet*. Universitetsforlaget.
- Claudi, M. (2013). *Litteraturteori*. Fagbokforlaget/LNU
- Colombat, A. P. (1991). A thousand trails to work with Deleuze. *SubStance*, 20(3), s. 10–23. <https://doi.org/10.2307/3685176>
- Deleuze, G. (1988). *Spinoza: Practical philosophy*. City Lights Books
- Deleuze, G. (2013). *Cinema 2. The time-image*. Bloomsbury Academic.
- Deleuze, G. & Guattari, F. (1986). *Kafka. Toward a minor literature*. University of Minnesota Press.
- Deleuze, G. & Guattari, F. (1994). *What is philosophy?* Verso.
- Deleuze, G. & Guattari, F. (2008). «Persept, affekt og konsept» fra *Qu'è est-ce que la philosophie?* (1991). I K. Bale & A. Bø-Rygg (Red.), *Estetisk teori. En antologi* (s. 491–518). Universitetsforlaget.
- Deleuze, G. & Guattari, F. (2013). *A thousand plateaus*. Bloomsbury Academic.
- Emmeche, C. & Schilhab, T. S. S. (2007). Er en pedagogisk nevrovitenskap mulig? I T. S. S. Schilhab & B. Steffensen (Red.), *Nervepirrende pedagogikk – en introduksjon til pedagogisk nevrovitenskap*. Kommuneforlaget.
- Flobakk-Sitter, F. (2018). *Pedagogikk og hjernen. En introduksjon til fagfeltet pedagogisk nevrovitenskap*. Fagbokforlaget.
- Gabrielsen, I. L. (2019). «Virkemidler er det vi bruker for å oppnå sjangertrekkene» Skjønnlitteraturens rolle i 178 norsktimer på ungdomstrinnet. *Norsk læreren*, 43(4), 28–36.
- Gazzaniga, M. S., Ivry, R. B. & Mangun, G. R. (2009). *Cognitive neuroscience. The biology of the mind*. W. W. Norton & Company, Inc.
- Gourvenec, A. F., Nielsen, I. & Skaftun, A. (2014). Inn i norskfaget? Litterære samtaler som faglig praksis. I A. Skaftun, P. H. Uppstad & A. J. Aasen (Red.), *Skriv! Les! 2: Artikler fra den andre nordiske konferansen om skrivning, lesing og literacy* (s. 27–45). Fagbokforlaget.
- Harstad, O. (2018). *Mot en mindre litteraturlærer. En fremskrivning av problemet om litteraturlæreren bli* (Doktoravhandling, Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet). NTNU Open. <http://hdl.handle.net/11250/2582877>
- Hart, S. (2011). *Den følsomme hjernen*. Gyldendal Akademisk.

- Hustvedt, S. (2017). *Kvinne ser på menn som ser på kvinner. Essays om kunst, kjønn og sinn*. Aschehoug.
- Hustvedt, S. (2019). *På sviaktende grunn. Om hjerner og kropper, maskiner og mennesker og arv og miljø*. Aschehoug.
- Iser, W. (1981). Tekstens appelstruktur. I M. Olsen & G. Kelstrup (Red.), *Værk og læser. En antologi om receptions-forskning* (s. 102–133). Borgens Forlag.
- Keidel, J. L., Davis, P. M., Gonzales-Diaz, V., Martin, C. D. & Thierry, G. (2012). How Shakespeare tempests the brain: neuroimaging insights. *Cortex*, 49(4), 913–919. <https://doi.org/10.1016/j.cortex.2012.03.011>
- Kittang, A. (1976). Tre forståingsformer i litteraturforskninga. I A. Kittang, *Litteraturkritiske problem. Teori og praksis* (s. 15–58). Universitetsforlaget.
- Kjelen, H. (2015). Litterær kompetanse. Portrett av tre lesarar. *Acta Didactica Norge*, 9(1), 215–233. <https://doi.org/10.5617/adno.1390>
- Malabou, C. (2017). *Hva skal vi gjøre med hjernen vår? H//O//F*.
- Mullarkey, J. (1997). Deleuze and materialism: One or several matters? *South Atlantic Quarterly*, 96(3), 439–463. <https://search.proquest.com/openview/4e71159e7cde8017e950168ada3448dd/1?pq-origsite=gscholar&cbl=41440>
- Murphie, A. (2010). Deleuze, Guattari, and Neuroscience. I P. Gaffney (Red.), *The force of the virtual. Deleuze, science, and philosophy* (s. 277–300). The University of Minnesota Press.
- Nguyen, T. (2010). Total number of synapses in the adult human neocortex. *Undergraduate Journal of Mathematical Modeling: One + Two*, 3(1), Art. 14. <http://dx.doi.org/10.5038/2326-3652.3.1.26>
- Nussbaum, M. (2016). *Litteraturens etikk: Følelser og forestillingsevne*. Pax Forlag.
- Platon. (1996). *Staten*. Museum Tusculanum.
- Rosenblatt, L. M. (1995). *Literature as exploration*. Modern Language Association of America.
- Rowner, I. (2015). *The event. Literature and theory*. University of Nebraska Press.
- Rødnes, K. A. (2014). Skjønnlitteratur i klasserommet: Skandinavisk forskning og didaktiske implikasjoner. *Acta Didactica Norge*, 8(1), 70–87. <https://doi.org/10.5617/adno.1097>
- Smidt, J. (1989). *Seks lesere på skolen. Hva de søkte, hva de fant*. Universitetsforlaget.
- Sontag, S. (2009). *Against interpretation and other essays*. Penguin Books.
- Spinoza, B. (2009). *Etikk*. Pax Forlag.
- Stivale, C. J. (2005). Introduction: Gilles Deleuze, a life in friendship. I C. J. Stivale (Red.), *Gilles Deleuze: Key concepts* (s. 1–16). Acumen.
- Utdanningsdirektoratet. (2019). *Læreplan i norsk (NOR01-06) Kjerneelementer*. Udir. <https://www.udir.no/lk20/nor01-06/om-faget/kjerneelementer>
- Wimsatt, W. K. & Beardsley, M. C. (1949). The affective fallacy. *The Sewanee Review*, 57(1), 31–55. <http://www.jstor.org/stable/27537883>