

Sigbjørn Utbø Sakseid

Å gjøre teksten mer synlig

En tenkning mot en ikke-fortolkende
litteraturdidaktikk fundert i Susan Sontags
kunstfilosofi

Masteroppgave i norskdidaktikk 5.-10. trinn

Veileder: Ola Harstad

Mai 2023



NTNU

Kunnskap for en bedre verden

Sigbjørn Utbø Sakseid

Å gjøre teksten mer synlig

En tenkning mot en ikke-fortolkende
litteraturdidaktikk fundert i Susan Sontags
kunstfilosofi

Masteroppgave i norskdidaktikk 5.-10. trinn
Veileder: Ola Harstad
Mai 2023

Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet
Fakultet for samfunns- og utdanningsvitenskap
Institutt for lærerutdanning



Kunnskap for en bedre verden

Sammendrag

Denne oppgaven problematiserer fortolkning som en grunnleggende antakelse i litteraturundervisningen. Det vil si tanken om at det i litteraturundervisning finnes en forståelse om at alle tekster skal fortolkes. Dette kan problematiseres på bakgrunn av at hvor ulike former for fortolkningspraksiser kan gjøre at man mister synet av hva som faktisk står i teksten. Det som da kan skje er at det i mindre grad legges opp til litterære opplevelser, noe som igjen kan gjøre at det etiske aspektet som kan ligge i litteraturundervisningen ikke blir realisert.

Grunnlaget for denne problematiseringen henter jeg fra den amerikanske kulturkritikeren og filosofen Susan Sontag (1933–2004), som i sin kunstfilosofi legger opp til at når man fortolker et kunstverk bytter man ut det man faktisk ser til fordel for en påstått bakenforliggende mening, og slik reduseres verket til en meningsytring fremfor noe som har potensialet til å virke i oss.

Ved å først gå gjennom hvordan man kan forstå fortolkning som en grunnleggende antakelse, både gjennom litteraturteori, empiri fra tidligere forskning og gjennom dagens læreplan tar jeg videre for meg hvordan dette kan spille seg negativt ut, i form av en manglende mulighet for å legge til rette for litterære opplevelser. Deretter tenker jeg med Sontags kunstfilosofi for å kunne formulere en alternativ, ikke-fortolkende litteraturdidaktikk som setter teksten, og leserens opplevelse av den faktiske teksten, i fokus. Jeg finner her at de mest problematiske formene for fortolkning er de som kan kalles objektiverende fortolkninger, som tar høyde for at det finnes en objektiv helhet i verket som skal «gå opp», i tillegg til de fortolkningene som antar at det finnes et budskap man kan tolke seg frem til. Det vil da si at det ikke er fortolkningspraksis i seg selv som forhindrer muligheten for å legge til rette for litterære opplevelser, men heller ferdigformulerte fortolkningsmetoder som brukes på alle tekster.

Avslutningsvis vil jeg drøfte hvordan en Sontag-inspirert litteraturdidaktikk besvarer spørsmålene *hva*, *hvordan* og *hvorfor*. Det vil si grunnleggende litteraturdidaktiske spørsmål som hva skal man lese, hvordan skal man arbeide med disse tekstene og hvorfor skal man arbeide slik med disse tekstene.

Abstract

This Master's thesis problematizes interpretation as a fundamental assumption in literature education. This means that there is a notion that all texts should be interpreted. This notion can be problematized through an idea that different forms of interpretive practices can lead to a loss of focus on what the text actually says, reducing the potential for literary experiences and failing to fulfill the ethical aspect of literature education.

The basis for this critique is drawn from the American cultural critic and philosopher Susan Sontag (1933–2004), whose philosophy of art suggests that interpreting an artwork replaces the actual visual experience with a presumed underlying meaning, thus reducing the work to a statement of meaning rather than something that has the potential to affect us.

By exploring how interpretation can be understood as a fundamental assumption, drawing on literary theory, empirical research, and current curriculum guidelines, this thesis examines the possible negative consequences of this approach connected to limiting the opportunities for literary experiences. I then use Sontag's philosophy of art to propose an alternative, non-interpretive approach to literature didactics that focus on the text itself and the reader's experience of the actual text. I identify two forms of interpretive methods as the most problematic, namely objectifying interpretations, which assume that there is an objective whole in the work that can be deciphered, and interpretations that presume that there is a message in the text. In the end I find that it is not interpretation as a practice itself that hinders the possibility of facilitating literary experiences, but rather the application of preconceived interpretive methods to all texts.

In conclusion, I discuss the didactic considerations associated with a Sontag-inspired literature didactics, addressing fundamental questions of what to read, how to work with these texts, and why one should engage with them in such a manner.

Forord

Arbeidet med denne masteroppgaven har vært en svært lærerik og spennende prosess, og et verdig punktum på den fine tiden jeg har hatt her på lærerstudiet ved NTNU i Trondheim. Til tross for at jeg mot slutten har følt på at stresset nesten har tatt overhånd, har det i det store og hele vært fornøytelig å lære mer om fortolkning, kunstfilosofi og litteraturdidaktikk. Målet mitt har alltid vært å tillegge meg mer kunnskap om hvordan å formidle litteratur på en best mulig måte i skolen, samt å bidra til det litteraturdidaktiske feltet, men en heldig bieffekt har vært at jeg selv har lært en hel del om det å lese litteratur, og det å betrakte kunst.

Det er mange som fortjener en takk for at oppgaven har blitt til et produkt jeg selv kan være stolt over, men først og fremst vil jeg rette den til min dyktige veileder Ola Harstad, som fikk meg på sporet av Sontag i utgangspunktet, og som har bidratt til utformingen av oppgaven gjennom kloke råd, presise tilbakemeldinger og en gjennomgående tro på prosjektet.

I tillegg vil jeg takke gjengen i PRANO-gruppa, som var med i tidlig fase av utformingen av oppgaven. Her rettes en takk til medstudenter i tillegg til Ann Sylvi Larsen, Marion Grimsøy Stavsøien og Per Esben Myren-Svelstad og praksislærer Ane for kunnskapsrike innspill.

Avslutningsvis vil jeg takke familie og venner for velmenende oppmuntring og nødvendige avbrekk. Takk også til Erik og Johannes for en etterlengtet struktur i hverdagen og for festlige utskeielser. Avslutningsvis vil jeg takke Astrid for å i tillegg til å engasjere seg i oppgaven har vært den største støttespilleren min gjennom arbeidet, og som har gitt meg avkobling og tro på meg selv, når det har vært nødvendig.

Kalvskinnet, Trondheim, 24. mai 2023

Sigbjørn Utbø Sakseid.

Innholdsfortegnelse

1.0 Innledning.....	1
1.1 Å tenke med Susan Sontag	3
1.2 Utvalg	5
1.3 Oppgavens oppbygning.....	5
2.0 Om fortolkning som en grunnleggende antakelse i litteraturredidaktikken	7
2.1 Litteraturteori og fortolkning i dagens skole.....	7
2.2 Om fortolkning som grunnleggende antakelse i dagens læreplan	11
2.4 Litterære opplevelser	13
2.6 Oppsummering	17
3.0 Susan Sontag i litteraturredidaktikken.....	19
3.1 Biografi.....	19
3.2 Sontags kunstfilosofi	20
3.3 Against Interpretation.....	25
3.4 Sontags etikk.....	27
4.0 Hva, hvordan og hvorfor?.....	31
4.1 Hva	31
4.2 Hvordan	33
4.3 Hvorfor	35
5.0 Avslutning	37
6.0 Litteraturliste	39

1.0 Innledning

«The aim of all commentary on art should be to make works of art – and by analogy, our own experience – more, rather than less, real to us. The function of criticism should be to show *how it is what it is, even that it is what it is*, rather than to show what it means.» (Sontag, 2009, s. 14).

Dette skriver den amerikanske forfatteren, kulturkritikeren og filosofen Susan Sontag (1933–2004) på siste side i et av hennes mest kjente essayer, *Against Interpretation* fra 1964, før hun avslutter med en frase som har blitt festet til henne siden, «In place of a hermeneutics we need an erotics of art» (Sontag, 2009, s. 14). Med disse setningene avslutter hun et essay fullt av kritikk mot hennes datidige fagfellesskap av kunstkritikere, i tillegg til eldre kunstteoretikere, og hevder at deres fokus på innhold fremfor form, og fortolkning fremfor hva verket viser oss, svekker vår evne til å se verket i det hele tatt (Sontag, 2009, s. 13). Kan man tenke seg at denne kritikken også kan rettes mot nåtidens litteraturdidaktikk, forstått som at fortolkningsarbeid i norskfaget kan komme i veien for elevenes litterære opplevelser?

Prosjektet mitt følger denne problematiseringen av fortolkning i litteraturundervisningen og går derfor ut på å tenke med Susan Sontag om litteraturdidaktikk, noe som gjør at oppgaven min plasseres innenfor det man kan kalle den litteraturpedagogiske filosofien. Den litteraturpedagogiske filosofien legger som premiss at gjennom å tenke med og imot en annen sine tanker kan man hente inn nye impulser til norskfaget og bidra til å drive det fremover gjennom å diskutere de grunnleggende antakelsene som skaper mulighetsbetingelser for dagligdagse litteraturundervisningspraksiser (Harstad, 2018, s. 1). Den grunnleggende antakelsen jeg skal rette oppmerksomheten mot er at fortolkningen har en selvsagt rolle i litteraturundervisningen.

Begrunnelsen for å se fortolkning som praksis, og hermeneutikk som perspektiv, som noe helt grunnleggende i litteraturdidaktikken henter jeg for det første ved å se til formuleringen i den gjeldende læreplanens overordnede del. Der blir lesing som en grunnleggende ferdighet forklart som «Utviklingen av å kunne lese i norsk går fra den grunnleggende avkodingen til å lese, tolke og reflektere over tekster i ulike sjangre, for ulike formål og av ulik lengde og kompleksitet» (Kunnskapsdepartementet, 2019). For det andre kan man se på eksempelet i *Litteraturboka 5-10*, som fungerer som et av norsklærerstudenter ved NTNU sitt første møte med litteraturdidaktikk, hvor det hevdes at «fundamentet for god litteraturundervisning er at læreren sjølv kjenner tekstene godt og har analysert og tolka dei» (Larsen & Wicklund, 2018).

Det er viktig å tidlig påpeke at fortolkning både er forståelig og i mange tilfeller nødvendig og kan legge til rette for god litteraturundervisning, også til dels i en litteraturdidaktikk fundert i Sontag. Fortolkning er derimot også noe som kan problematiseres, i tillegg til at en ikke-hermeneutisk omgang med litteratur også i noen tilfeller kan være et fullgodt alternativ. Sontags kritikk av fortolkningen kan i så måte ses på som et slikt nyttig ikke-hermeneutisk alternativ til denne antakelsen, og er derfor et

egnet grunnlag for medtenkning mot en mulig litteraturredidaktikk som vil fremheve de litterære opplevelsene. Som jeg senere skal komme frem til er ikke målet å finne ut av om fortolkende undervisning, eller ikke-fortolkende undervisning er best, men heller en bevisstgjøring av at ulike tekster krever ulik tilnærming.

Slik jeg ser det går Sontags litteraturfilosofi i dialog med setningen i læreplanen for norsk sin innledende del om fagets relevans og sentrale verdier hvor det står at «Norskfaget skal gi elevene litterære opplevelser og mulighet til å uttrykke seg kreativt og skapende» (Utdanningsdirektoratet, 2019). Dette kan vi tenke kommer Sontags filosofi i møte ettersom når man distansert og analytisk fortolker teksten skaper man en avstand til den og skaper da mindre muligheter for litterære opplevelser. Sontag skriver i *Against Interpretation* at den stadig økende tilgangen og overproduksjonen av kunst bombarderer sansene våre, og gjør av vi må lære oss å se mer, høre mer, å føle mer (Sontag, 2009, s. 13). Denne tilgangen på kunst og underholdning har i vår digitale tid bare økt, og for at opplevelsene skal være ekte for oss i dag, vil også jeg hevde at norsklærerne må, for å si det med Sontags ord «What is important now is to recover our senses. We must learn to see more, to hear more, to feel more» (Sontag, 2009, s. 14). Vi må altså ta tilbake sansene og lære oss å være mer oppmerksomme i verden. Denne forståelsen av læreplanens innledende målsetning, samt jordingen i Sontags filosofi, innrammes oppgaven til et syn på litteraturredidaktikk som fremmer estetiske opplevelser gjennom nærhet med teksten.

Susan Sontag ble født Susan Rosenblatt i New York i 1933, og ble utdannet ved flere prestisjetunge universiteter som Berkeley, University of Chicago, Harvard og Oxford innen litteraturvitenskap, filosofi og religionsvitenskap. På 1960-tallet avbrøt hun sin doktoravhandling for å fokusere på å skrive romaner, essayer, filmer og teaterstykker, noe hun fortsatte å produsere frem til sin død i 2004. Det er viktig å tidlig påpeke at Sontag på ingen måte skrev om litteraturredidaktikk i grunnskolen, ei heller noe om skolens oppgave i noen som helst form. Tvert imot skrev Angela McRobbie i en gjennomgang av Sontags intellektuelle prosjekt at hun var «[...] almost too highbrow», og viser til at hun for det meste skrev om europeiske, mannlige tenkere, forfattere, filmskapere og billedkunstnere, som gjennom verkene sine omtaler eksistensielle spørsmål i en avansert form (Mollerin, 2016, s. 15). Sontag diskuterte ofte i offentligheten avanserte filosofiske, kunsthistoriske og politiske spørsmål i tiden, og levde opp til betegnelsen hun gav seg selv, nemlig en generalist – en som var opptatt av mye forskjellig (Mollerin, 2016, s. 14).

Å omsette dette «almost too highbrow» intellektuelle prosjektet til litteraturredidaktikk krever at jeg tar de kunstfilosofiske ideene og knytter dem til praktisk litteraturredidaktikk i den norske skolen i dag. Denne fascinasjonen Sontag hadde for så mye forskjellig tematikk, men spesielt knyttet til estetikk og etikk, gjør at det da mulig å besvare spørsmål om hvordan man skal imøtekomme kunsten, noe jeg ser som nødvendige spørsmål å stille seg dersom man skal ha omgang med skjønnlitteratur i undervisningen. I denne oppgaven er det hovedsakelig hennes kunstfilosofi som skal tematiseres, ettersom det er her hennes tenkning møter fortolkningsparadigmet i litteraturredidaktikken. Det betyr derimot ikke at etiske sider utelukkes ettersom hun så estetikken og etikken som nært sammenbundet. Jeg vil derimot bruke formuleringen *Sontags kunstfilosofi* ettersom de etiske elementene fra hennes filosofi i stor grad er de som retter seg mot kunsten.

Kort oppsummert handler Sontags kunstfilosofi om at betrakteren må la kunsten virke fritt, uten å kontrollere den og ramme den inn i kategorier (Mollerin, 2016, s. 26). Dette betyr at kunsten har virkning på et kognitivt nivå, altså at vi gjennom kunsten forstår verden på andre måter enn den tidligere har vist seg til kjenne på og at man gjennom kunsten opplever å få noe vekket i seg, man opplever håp, glede, en følelse av sammenheng, som gir oss mot til å oppsøke verden og å være i den (Mollerin, 2016, s. 26). I slik tankegang er ikke den litterære opplevelsen kun et mål og en endestasjon i seg selv. Den litterære opplevelsen gir betrakteren ny innsikt og kunnskap om verden, og kan derfor knyttes til et danningspotensial som ligner Martha Nussbaums (2016) tanker om at man gjennom lesing trener ens forestillingsevne, som altså er leserens evne til innlevelse i andre menneskers levekår og problemer (s. 26). I en litteraturdidaktisk sammenheng kan derfor denne tenkningen rammes inn som et forsvar mot en litteraturdidaktikk som legger opp til litterære opplevelser som slik sett realiserer de etiske aspektene i litteraturundervisningen, noe som er begrunnelsen for problematiseringen av fortolkningen, som man kan tenke forhindrer elevene å oppnå disse litterære opplevelsene.

Denne oppgaven skal ikke forsøke å skape en ferdig praksis som kan forstås som en oppskrift på Sontag-inspirert litteraturundervisning. Jeg skal heller ikke kritisere alle som driver med fortolkningspraksis i litteraturundervisningen, men heller tilby et alternativ. Det er blant annet grunnen til at jeg i all hovedsak vil bruke formuleringen Susan Sontags litteraturdidaktikk, ettersom didaktikkbegrepet, ifølge Laila Aase, består av «Alle de refleksjoner en kan knytte til fag og fagets beskaffenhet, om fagets legitimering og økt kunnskap om hvordan faget kan læres, undervises og utvikles», noe som knytter refleksjonene til det store bildet av fagpraksisen og ikke kun til metodologien i seg selv (Lorentzen, et. al., 1998, s. 7). Aase (2019) skriver også at den debatten som trengs i norskfaget i dag er en legitimering av skjønnlitteraturen, som følge av at hun ser at målstyrte læreplaner fører til at ferdighetssidene ved norskfaget blir prioritert, og utvikling av estetisk kompetanse, som er vanskeligere å måle, da blir underprioritert (s. 25). Å heve de kunstneriske sidene ved norskfaget, og foreslå et alternativ litteraturdidaktikk som fungerer som motsats til blant annet målstyrt undervisningspraksis, er noe av hva jeg ønsker å tilby det litteraturdidaktiske feltet med denne oppgaven, og er noe jeg skal komme tilbake til i drøftingen.

1.1 Å tenke med Susan Sontag

Som nevnt befinner denne oppgaven seg innenfor den litteraturpedagogiske filosofien, som har til hensikt å undersøke grunnleggende antakelser i litteraturdidaktikken. Jeg blir derfor nødt til å gjøre grundigere rede for denne antakelsen, enn jeg gjorde innledningsvis med de to eksemplene fra henholdsvis læreplanens forklaring av lesing som grunnleggende kompetanse og innføringsboka i litteraturdidaktikk *Litteraturboka 5-10*. Det er derimot nødvendig å påpeke at denne oppgavens mål ikke er at den grunnleggende antakelsen skal bevises gjennom empiri som avdekker en sannhet alle lærere bærer på, men heller reflektere rundt litteraturdidaktisk tenkning i teori og ute i skolen.

Ettersom et av Sontags mest kjente essay heter nettopp *Against Interpretation* og hvor hun blant annet skriver «To interpret is to impoverish, to deplete the world — in order to set up a shadow world of “meanings”» (Sontag, 2009, s. 7) vil jeg derfor diskutere denne tilsynelatende grunnleggende forestillingen. Det er derimot viktig at jeg ikke er for tro mot Sontags filosofi i møte med det litteraturdidaktiske feltet ettersom det å «følge for tett i andres fotspor kan forhindre, snarere enn å muliggjøre, en ny og uvant måte å betrakte det eksisterende på» (Beckman, 2017, s. 14). I mitt tilfelle vil jeg derfor ikke la Sontag styre meg til å hevde at litteraturundervisningen ikke burde ha noe fortolkning. Dette betyr at den som tenker med Sontag også må stille spørsmålstegn ved hennes meninger, altså også tenke *imot* henne, slik at tankene hennes ikke bidrar til å bryte ned eksisterende praksiser, men heller bidrar konstruktivt til å bringe dem fremover (Harstad, 2021, s. 92). Denne tenkningen imot Sontag vil for det meste foregå i drøftingen av hva, hvordan og hvorfor ettersom det er der jeg i større grad må tas stilling til ulike didaktiske problem som oppstår i skjæringspunktet mellom Sontags tenkning og tenkningen som legger til grunn hermeneutiske perspektiver.

Forståelsen min av metoden «å tenke med» springer ut fra det Alecia Jackson og Lisa Mazzei (2012) skriver om å utfordre kvalitativ forskning til å tenke med dataen man har tilgjengelig, og at mange metodeveier som ikke tar høyde for kontekster eller enkeltsituasjoner kan fungere reduserende og simplistiske, og at forståelse av en kompleks verden ikke kan skje gjennom det de kaller mekanisk koding (s. xii). De skriver at denne metodeveien legger opp til å se forbi fortolkningsimperativer som legger opp til rigide forståelser av data som senere begrenser mulighetene til å analysere denne dataen (Jackson & Mazzei, 2012, s. xiii). De foreslår blant annet metoden «å tenke med» hvor den som tenker med er med på å skape veien selv med utgangspunkt i sitt prosjekt (Jackson & Mazzei, 2012, s. xii). Selv landet jeg på denne metodeveien ettersom litterære opplevelser interesserte meg, og gjennom å reflektere over hvor vanskelig og lite hensiktsmessig det er å måle elevens opplevelse av et kunstverk, eller å måle en lærers vellykkede eller mindre vellykkede tilrettelegging for litterære opplevelser, for så å generalisere eventuelle funn. Jeg ser det derfor mer hensiktsmessig å utfordre fortolkning som en grunnleggende antakelse som springer ut i fra Sontags tenkning om at fortolkning kan ødelegge for kunstopplevelsen, og dermed bruke Sontags forfatterskap som «data» og tenkning om en mulig annerledes litteraturdidaktikk som «analyse av denne dataen».

Jackson & Mazzei (2012) hevder at poststrukturalistiske filosofer som kan tilby fleksible perspektiver som ikke innehar faste og ferdige begrepspotensial egner seg godt til medtenkning, grunnet at det da finnes et potensial for den enkelte forsker å realisere disse i form av å skape noe selv (Jackson & Mazzei, 2012, s. 7). Til tross for at de ikke benytter seg av Sontag, vil jeg hevde at hun er en slik poststrukturalistisk filosof som tilbyr fleksible perspektiver uten faste og ferdige begrepspotensial, noe som synliggjøres i hennes bruddfilosofi og hennes så godt som fullstendige fravær av begrepsavklaringer. Dette betyr derimot ikke at hun bruker begreper tilfeldig, heller bare at hun stort sett skriver på en kompakt og innforstått måte, som peker på hennes personlige avstand fra akademisk skriving, og lettheten hun skrev om kompliserte temaer med (Mollerin, 2016). I tillegg går hun i mange tilfeller tilsynelatende imot sine egne tidligere tanker, noe som har ført til at sekundærlitteraturen om henne ikke er ening om det først og fremst er brudd eller kontinuitet i tenkningen hennes over de femti årene hun var aktiv

meningsytrer, spesielt i forholdet om estetikk og etikk (Møllerin, 2016, s. 18). Dette kan selvsagt til tider være frustrerende, nettopp fordi jeg gjerne skulle ønsket å ha visst hva hun mente om diverse ting, men det å finne ut av tenkningen hennes, og forstå den i store trekk, slik at jeg sammen med tenkningen hennes kan tenke om litteraturredidaktikk er det som er prosjektets formål, noe som kunne gjort en ferdig formulert og systematisert tenkning til «mekanisk koding» slik Jackson og Mazzei kritiserer.

1.2 Utvalg

Med et så altomfattende liv og en så rikholdig intellektuell karriere som Sontag hadde, etterlot hun seg et vell av tekster, i form av ni essaysamlinger, fire romaner, to bind med dagbøker, to filmmanus, fire filmer, ett teatermanus, én novellesamling i tillegg til offentlige opptredener som taler, TV-intervjuer og avisintervjuer og lignende. Det er derfor nødvendig å gjøre et utvalg når man skal bruke et forfatterskap som en kilde til kunnskap. I all hovedsak er det essayet *Against Interpretation* utgitt i 1964 jeg skal kretse mest rundt, ettersom det er her kritikken av fortolkningen er tydeligst, i tillegg til at det kan sies å være utgangspunktet for hennes estetikk (Møllerin, 2016, s. 124). Det er dermed slik at man ikke får den fulle forståelsen av hennes filosofi ved å bare kretse rundt dette ene essayet, noe som gjør at også andre tekster fungerer som kilder til kunnskap. Blant de øvrige tekstene jeg har fokusert mest på som kilde til innsikt om hennes estetikk er det vanskelig å trekke frem enkelttekster, men dersom jeg skal nevne noen er det essayet *on style* utgitt i 1965 og hennes tredje roman *The Volcano Lover* utgitt i 1992 som har vært mest til nytte. Når det kommer til å få innsikter i Sontags etikk har langessayet *Regarding the Pain of Others* fra 2002 og *On photography* fra 1970 vært fruktbare. I tillegg ha jeg ervervet meg kunnskap om henne som person og om overordna teoretiske inspirasjoner gjennom hennes dagbøker og intervjuer funnet på nett, både gjennom trykte media og det som er tilgjengelig på youtube. I tillegg har sekundærlitteratur, hvor spesielt Benjamin Mosers biografi *Sontag – Her life and work* fra 2019 og Kaja Schjerven Møllerins bok *I denne verden* fra 2016 har vært nyttige for å forstå hennes akademiske forankring og inspirasjon.

1.3 Oppgavens oppbygning

Måten jeg har valgt å strukturere denne oppgaven er ved å først skrive frem litteraturredidaktisk teori, i form av teorier og skoleforskning som omhandler fortolkning. Dette innebærer en avklaring av hva fortolkning er og hvordan det kan forstås som en grunnleggende antakelse i litteraturundervisningen. Jeg vil også se om det her er eventuelle problematikker som ligger i fortolkende undervisningsmetoder. Videre vil jeg undersøke hvordan læreplanen legger opp til fortolkende eller ikke-fortolkende praksis. Deretter vil jeg ta for meg hvordan man kan forstå litterær opplevelse, ettersom det er dette som potensielt kan stå på spill dersom fortolkninger gjør at man ikke ser teksten slik den faktisk er. Jeg vil også her legge til grunn hvorfor opplevelse er viktig i litteraturredidaktikken.

Etter dette følger et dypdykk inn i Susan Sontags kunstfilosofi, som kan tilby et fruktbart

alternativ til en for fortolkende litteraturdidaktikk. Før jeg skal ta med meg de litteraturdidaktiske problemene inn i Sontags tenkning vil jeg først beskrive hvem Sontag var, både biografisk og gjennom et dypdykk inn i hennes forfatterskap. Deretter tar jeg for meg generelle trekk ved hennes kunstfilosofi, som jeg skal trekke inn i den litteraturdidaktiske tenkningen, for så å ta for meg *Against Interpretation*, og deretter se på hvordan hennes moralfilosofi kan forstås i denne sammenhengen, og hvordan den kan knyttes til litteraturdidaktikken.

Tradisjonelt sett kobler man litteraturdidaktikk til spørsmålene *hva*, *hvordan* og *hvorfor*, altså *hva* til tekstvalg, *hvordan* til det mer konkrete metodiske aspektet, og *hvorfor* til de didaktiske refleksjonene om valgene (Harstad, 2020, s. 98). Jeg vil også ta for meg denne triaden, i form av å undersøke Sontags svar på den. Jeg vil derimot fokusere mer på *hvordan* og *hvorfor*-spørsmålene ettersom det er de didaktiske refleksjonene over innganger til litteraturundervisningen og begrunnelser for ikke-hermeneutisk undervisning veier tyngst. Disse tre spørsmålene vil derfor fungere som oppgavens drøftingsdel og vil komme til slutt i oppgaven. I det hele tatt vil *hva*, *hvordan* og *hvorfor* fungere som en del av oppgaven hvor tråder trekkes sammen, før jeg helt til slutt i et avslutningskapittel oppsummerer oppgaven på ny, med en presentasjon av hva jeg ser på som mine viktigste funn.

2.0 Om fortolkning som en grunnleggende antakelse i litteraturdidaktikken

2.1 Litteraturteori og fortolkning i dagens skole

Som tidligere nevnt legger jeg til grunn i denne oppgaven at fortolkningens rolle i litteraturundervisningen er en grunnleggende antakelse, som det kan være interessant å utforske gjennom Sontags tenkning om at fortolkning gjør at vi blir mindre egnet til å se teksten, og da også våre egne opplevelser. Men hva er egentlig fortolkning? Når jeg omtaler fortolkning i litteraturdidaktikken sikter jeg til den brede praksisen som går ut på å søke etter en mening, eller en sammenhengende forståelse i en tekst. Atle Skaftun (2011) skriver at et presist spørsmål til fortolkning og analyse i skolen kan være at eleven og læreren å stille seg spørsmålet «hvem sier hva, og hvordan sies det?» (s. 100). Spesielt i delen om «hvem som sier hva» ligger det fortolkning i å oversette en ytring noen har i teksten. Til å besvare dette spørsmålet kan man bruke flere ulike tilnæringsmetoder. De vanligste i norsk skole i dag er skoletilpassede forlengelser av litteraturvitenskapelige forskningsmetoder på tekst, som for eksempel en historisk-biografisk lesing, som går ut på å forstå teksten basert på forfatteren eller den historiske konteksten teksten ble til i, nykritisk lesing, som går ut på å forklare tekstens helhet ved hjelp av et nitidig studium av detaljer i teksten, kritisk-teoretisk studium, som går ut på å identifisere ideologien som kommer til syne i teksten eller resepsjonsteoretisk lesing, som går ut på å se på hvordan hver enkelt leser oppfatter det som står i teksten (Skardhamar, 2011).

Fortolkning henger nøye sammen med det greske ordet hermeneutikk, som betyr fortolkningslære, og som tradisjonelt sett var knyttet til å forstå religiøse tekster, men ble gjennom 1800-tallet utvidet til å omhandle fortolkning av alle typer tekster (Eagleton, 2008, s. 57). Hermeneutikken kobles ofte til det man kaller den hermeneutiske sirkel, altså at vi forstår deler ut ifra en helhet, og helheten ut ifra deler, og for hver gang man utvikler sin forståelse av delene vil helheten innsnevres i en sirkelbevegelse mot en grundigere forståelse av objektet man ønsker å forstå (Eagleton, 2008, s. 64). For tidligere hermeneutikere er derfor det objektet man undersøker (for eksempel en tekst) en helhet, hvor alle delene bidrar synergisk til en større sammenheng som kan «gå opp» (Harstad, 2022, s. 82). Denne måten å forstå omverden kan man kalle objektiverende hermeneutikk, gitt deres fokus på at det man skal forstå er et objekt, undersøkt av et fortolkende subjekt, gjerne med bruk av metodiske prinsipper som kan fungere på alle objekt (Harstad, 2022, s. 82).

Det finnes fortsatt spor etter objektiverende fortolkning i skolen. Åslaug Fodstad Gourvennec (2016) viser at man i videregående skole kan finne at lærere formulerer en såkalt *enkel kokebokoppskrift* for analyse av lyrikk, hvor det er gjengitt en rekke spørsmål man kan stille til teksten, i tillegg til andre mer eller mindre faste metoder og prosedyrer for analyse- og fortolkningsarbeid (s. 9). En slik analyse vil også tilsi at ulike analyse spørsmål vil gjøre at man kommer nærmere en helhetlig forståelse, noe som er grunnen til at jeg knytter slike oppskrifter opp mot objektiverende hermeneutikk, og som man senere skal se bryter med Sontags tanke om at tekstene er singulære skikkelser, i

tillegg til å bryte med hennes forståelse av sannhet.

Sontags (2009) hardeste kritikk i *Against Interpretation* går mot kritikerne som bedrev ferdig formulert litteraturkritikk etter doktrinene etter marxistisk og freudiansk litteraturkritikk, ettersom disse måtene å lese tekstene på baserte seg på en tanke om at alt kan og må tolkes for å forstås (s. 7). Disse retningene er de man i dag kaller kritisk-teoretisk lesning (fundert i Marx) og psykoanalytisk lesning (fundert i Freud) (Claudi, 2013). Som Tatjana Kielland Samoilow & Per Esben Myren-Svelstad (2020) skriver derimot i boka *Kritisk teori i litteraturundervisningen* er det ikke nødvendigvis slik at et kritisk-teoretisk blikk på litteraturen gjør at man glemmer litteraturen som et estetisk objekt, men heller «forsøker å utvikle en følsomhet for hvordan ulike tekster går i dialog med samfunnet, uten at det nødvendigvis innebærer et entydig budskap eller bevisst prosjekt fra forfatterens side» (s. 17). De skriver også at kritisk teoretisk lesing innebærer et formfokus, ettersom skjønnlitteraturen det er formen som gjør den litterære teksten til en litterær tekst (Kielland Samoilow & Myren-Svelstad, 2020, s. 17). Dette gjør at det hermeneutiske meningssynet om at teksten bærer en mening kan være til stede, uten å rokke ved elevenes opplevelse, eller undersøkelse av sin egen opplevelse. Problemet ligger derimot i det Sontag fremhever i sitatet nevnt helt innledningsvis som en problematikk, nettopp at man gjerne blir for oppslukt i å bevise hva en tekst mener, heller enn å vise til hvordan teksten skiller seg ut og fungerer som et singulært verk. Får læreren til å undervise i en kritisk-teoretisk fortolkning, som tar på alvor tekstens form, og skaper nærhet til teksten kan det dermed være god undervisning, men fallgruvene må tas på alvor.

I skolen har hermeneutikken til enhver tid funnet sted dersom man ser til den historiske, hermeneutiske måten man forholder seg til bibelfortolkningen, som jo var en sentral del av tidlig skolehistorie. I norskfaget i dag er derimot den moderne resepsjonsteoretiske fortolkningen den mest brukte inngangen til tekst, ettersom innganger til tekst som setter leserens meningsskaping av teksten i forgrunnen, som Anne Kari Rødnes (2014) kaller erfaringsbaserte innganger til tekst, er de som gjør seg mest fremtredende (s. 3). Den vanligste kritikken mot den erfaringsbaserte inngangen til tekst er at det ofte blir vanskelig å fastholde faglige læringsmål og faglig sammenheng, ettersom fokuset flyttes fra den litterære teksten til elevenes egne fortolkende og erfaringsnære refleksjoner knyttet til det de har lest, og på den måten blir også faget forstått av elever som et «pratefag» (Kaspersen, 2004; Rødnes, 2014, s. 2).

Resepsjonsetetikken er en form for en slik erfaringsbasert resepsjonsteori Wolfgang Iser regnes som en sentral grunnlegger, og er altså er en bevegelse innen litteraturvitenskapen som søkte å flytte fokuset fra teksten til leserens rolle under lesehandlingen (Eagleton, 2008, s. 64). I følge Iser (1974) kan man se på litteratur ved hjelp av et spektrum med to poler, hvor den ene polen, som på engelsk kalles *the artistic*, er knyttet til hva forfatteren har skrevet, mens den andre, *the esthetic*, er knyttet til leserens realisering av teksten (s. 274). Slik sett blir lesing en aktiv handling som går ut på å selv skape en mening et sted mellom disse to ytterpunktene basert på tekstens ubestemtheter, som vil si at teksten har ulik grad av *tomme rom*, som altså er steder i teksten hvor leseren selv må fylle inn mening (Iser, 1974). I sin tiltredelsesforelesning ved universitetet i Konstanz, legger han det første grunnlaget for sin resepsjonsteori, og åpner med Sontag-sitatet «In place of a hermeneutics, we need

an erotics of art» (Iser, 1981, s. 102). Med dette sikter han til at han er enig i Sontags postulat om at kunst har stimulerende elementer, som foruroliger og fremkaller nervøsitet, og at leseprosessen innebærer mer enn å bare bekrefte eller avkrefte betydningene man finner gjennom fortolkningen (Iser, 1981, s. 103). Iser (1981) kritiserer også måten man leser tekster som vitnesbyrd om tidsånden, som uttrykk for forfatterens nevrosen, eller er gjenspeilinger av samfunnsmessige forhold (s. 104). Som resonnerer med Sontags nevnte kritikk av blant annet marxistisk og freudiansk fortolkningstradisjon. Forskjellen på Iser og Sontag er derimot svært viktig å påpeke, til tross for tilsynelatende lignende fokus på betrakteren. Dette er fordi for Iser skapes kunsten når betrakteren skaper mening ut av den, mens for Sontag endres kunsten når man prøver å finne ut hva A, B eller C i teksten betyr. Dette vil da si at for Sontag er kunsten allerede skapt når kunstneren ferdigstiller den, mens det er dens virkning som er av betydning.

Et viktig skille mellom Sontag og Iser som har røtter i et kunstfilosofisk felt, men som kan utspille seg i litteraturundervisningen, er at Sontag ser det, slik Mollerin (2016) skriver, som «avgjørende at man er i stand til å skille mellom hva som er kunstverket, og hva som kommer fra en selv; hva som er egenskaper man kan beskrive, og hva som er egenskaper man tillegger gjennom fortolkning» (s. 125). Sontag retter dermed ikke særlig stor oppmerksomhet mot det man ikke kan se, slik Iser gjør med sitt fokus på tomme rom, men heller fokuset på hva man faktisk ser. Det må derimot sies at for at man skal kunne legge merke til plassene man ikke ser er man avhengig av å være bevisst det som står i teksten. Det er derimot mulig å tenke at dersom man blir oppfordra til å undersøke de tomme rommene basert på egne erfaringer kan dette komme i konflikt med det som står i teksten. Dette støttes av Hallvard Kjølens (2015) undersøkelse av tre lærerstudenters lesinger av *Ved elva* av Hans Børli, som blant annet viser at en av disse tre informantene legger såpass mye vekt på egne minner og assosiasjoner at han blir satt i den situasjonen at han sliter med å forstå teksten (s. 11). Det skal her sies at han ikke heller er særlig ute etter å danne seg en oppfatning av tekstens mening, eller å se etter de tomme rommene, men det ligger i han en tanke om at tekster ikke trenger å forstås for at man kan trekke ut en følelsesmessig assosiasjon, som man kan fortolke. Da gjør man, som Sontag problematiserer, en fortolkning av assosiasjonen, ikke av teksten.

I tillegg til Rødnes skriver Beret Wicklund (2018) at resepsjonestetikken det siste tiåret har preget norskfaget, i form av at leserens respons på tekstene er sentrale, og med de siste årenes vektlegging av literacy, kobles ikke bare lesing til å finne mening i teksten, men også å kunne kommunisere om mening (s. 21). Meningsskaping og elevenes evne til å kommunisere om mening blir slik sett en ferdighet i seg selv, og kan ses i sammenheng med læreplanens forståelse av lesing som en progresjon fra «[...] grunnleggende avkoding til å lese, tolke og reflektere over tekster i ulike sjangre, for ulike formål og av ulik lengde og kompleksitet» (Kunnskapsdepartementet, 2019).

Iser's nevnte resepsjonsteori innehar visse likheter med den amerikanske reader-response-teorien, som Louise Rosenblatt var en tidlig representant for, ettersom begge tar for seg samspillet mellom litteratur og leser. Louise Rosenblatts tidlige reader-response-teori hevder at lesing er en transaksjon, som innebærer at det er en

konstruktiv, selektiv prosess over tid i en spesifikk kontekst (Hennig & Eriksen, 2021, s. 2). Rosenblatt (1994) definerer to ulike lesehandlinger, nemlig estetisk og efferent lesing hvor den estetiske lesingen har fokuset på selve teksten i lesehandlingen, altså hvordan teksten får en til å føle og hvorfor ulike følelser utspiller seg, mens den efferente lesingen retter fokuset på hva leseren skal sitte igjen med *etter* lesehandlingen (s. 27).

For Sylvi Penne (2012) er problemet med bruken av Rosenblatts teori i skolen at tekstlig omgang ofte blir redusert til ukritisk og unyansert bruk, og at det gjerne fokuseres på metaforer og kulturell forståelse (s. 55). Rosenblatt var selv kritisk til mange lærere og teoretikers forståelse av reader-response-teorien ettersom de ofte lot til å trekke leserens personlighet i for stor grad i forveien (Rosenblatt, 1985, s. 33). For Rosenblatt oppstod teorien som en reaksjon mot tekstorienterte teorier, men det var aldri hennes intensjon å ignorere teksten (Rosenblatt, 1985, s. 33). Forstår man Rosenblatts tidlige reader-response-teori slik at leseren har for stor plass til å transformere det som står i teksten er man med på å gjøre det Sontag hevdet at fortolkningen kan føre til, nemlig oversettelse og utbytting av tekstens innhold. Rosenblatt og Sontag er derimot ikke helt enige ettersom det for Rosenblatt er av essensiell betydning hva en tekst «sier», altså både det er som står, men også den overførte betydningen, ettersom det er tekstens betydning som skaper den store opplevelsen (Rosenblatt, 1994, s. 46). Sontag på sin side ønsker derimot å flytte fokuset fra tekstens overførte betydning til å i større grad fokusere på tekstens form og leseres umiddelbare opplevelse av den faktiske teksten.

Pennes (2010) kritiserer også et annet aspekt av undervisning der fortolkning er utgangspunktet, nemlig at tekster brukes som en inngang til å fremstille problemer i samfunnet, etiske spørsmål eller problem fra elevenes eget liv, gjerne som et grep for å bedrive tverrfaglig undervisning, noe som gjør at den estetiske omgangen med litteraturen marginaliseres (s. 17). For Sontag, og da også denne oppgavens tenkning, ligger det her et sentralt problem, nemlig at skjønnlitteraturen representerer virkeligheten. Dette er en kunstfilosofisk tankegang som Sontag hevder, i *Against Interpretation*, er starten på kunstfortolkning, og hun trekker det tilbake til Platons og Aristoteles' mimesistenkning (Sontag, 2009, s. 3). Platon hevdet at materielle ting var en kopi av ideen av den tingen, noe som vil si at eksempelvis en seng var en kopi av ideen om sengen, noe som igjen vil si at et bilde av en seng kun var en kopi av en kopi, og siden dette bildet hverken kunne brukes til ideens formål, eller var sann, var kunstens verdi derfor tvilsom (Sontag, 2009, s. 3). Aristoteles kom senere og utfordret Platons syn på kunstens nytteverdi, og hevdet at kunsten hadde en terapeutisk og positiv effekt på betrakteren, men han utfordret ikke mimesisteorien, i form av at han også hevdet at kunst var representasjon av virkeligheten (Sontag, 2009, s. 4).

Sontag hevder at da man (i vestlig tenkning) gikk over fra å se kunsten som et medium med en tydelig funksjon, som magi eller instrument for et ritual, til å forstå kunst som mimesis og videre at den moderne tids mangel på kritikk av denne mimetiske teorien har gjort at man innehar et distansert og fornuftsbasert forhold til kunsten, og at man derfor alltid må legitimere kunstens funksjon (Sontag, 2009, s. 3). For å følge Sontags perspektiv inn i det didaktiske er det dermed den mimetiske teorien som gjør at lærere som Penne sikter til, bruker litteraturen til en funksjon utenfor litteraturens estetiske og

fiktive sider (Penne, 2010, s. 18).

Med blant annet Rødnes, Pennes og Wicklunds ord om at ulike former for resepsjonsteorier preger norskfaget i dag er det derfor muligheter for å hevde at fortolkning kan betraktes som en grunnleggende antakelse i litteraturdidaktikken. Dette kan begrunnes i at resepsjonsteorier er grunnleggende hermeneutiske, altså at det er en mening som leseren kan tolke seg frem til i teksten. Dette er ikke i og for seg et problem, all den tid resepsjonsteorier i stor grad legger opp til litterære opplevelser og en nærhet til tekstene, som jo er grunnen til min problematisering av fortolkning. Det er derimot mer problematisk dersom resepsjonsteoriene tar med seg meningssøkingen til den grad at det går ut over elevens mulighet til å se teksten i seg selv, og slik minske mulighetsrommet for å få tilgang på litterære opplevelser. Jeg vil derfor fortsette å se hvordan læreplaner legger opp til fortolkende omgang, ettersom det er i læreplanen skolens virksomhet blir begrunnet og definert, og det kan også tenkes at det er her det uheldige møtet mellom resepsjonsteori som en teoretisk ide om å nærme seg teksten med innlevelse og nærhet, og det distanserte reflekterende forholdet til tekstens mening, som gjør at man mister teksten av syne, og dermed også muligheten for å oppnå litterære opplevelser.

2.2 Om fortolkning som grunnleggende antakelse i dagens læreplan

Av kompetansemålene i norsk etter 10. trinn omhandler seks av dem omgang med skjønnlitteratur. Slik jeg ser det er det tre av disse som er knyttet til denne oppgavens tematikk, nemlig «Lese skjønnlitteratur og sakprosa på bokmål og nynorsk og i oversettelse fra samiske og andre språk, og reflektere over tekstenes formål, innhold, sjangertrekk og virkemidler», «Sammenligne og tolke romaner, noveller, lyrikk og andre tekster ut fra historisk kontekst og egen samtid» og «Utforske og reflektere over tekster som fremstiller unges livssituasjon» (Utdanningsdirektoratet, 2019). De andre tre handler om bruk av lesestrategier, lesing og lytting av svensk og dansk og gjenkjenning og bruk av språklige virkemidler og retoriske appellformer (Utdanningsdirektoratet, 2019). Grunnen til at jeg løfter frem de første tre er fordi jeg ser slik at det er disse som i størst grad omhandler eksplisitt omgang med skjønnlitteratur på estetiske premiss blant kompetansemålene etter 10. klasse. Grunnen til at jeg velger meg kompetansemålene fra etter 10. klasse er videre fordi det på mange måter er dit progresjonen som litteraturundervisning i grunnskolen skal ende i.

De er også interessante å ta tak i ettersom to av dem legger opp til fortolkende aktivitet. Det fortolkende som ligger her er blant annet uttrykt i det første målet gjennom å «reflektere over tekstenes formål og innhold», og i det andre gjennom å «tolke romaner, noveller lyrikk og andre tekster». I det tredje ligger det derimot en klarere grad av nærhet og oppmerksomhet, og kan sikte inn mot en etisk og dannende dimensjon, men også her legges det til grunn et representasjons-basert og klart innholdsfokusert syn. Her kan man se at det første læreplanmålet tydelig legger opp til budskapsleting, ettersom det legger til bunns en tanke om at alle tekster har et formål. Det andre går ut på å fortolke som en aktivitet i seg selv. Er det da slik å forstå at disse aktivitetene som for eksempel formålsrefleksjon og fortolkning skal benyttes på alle tekster? Her er læreplanen uklar.

Når det så i to av disse kompetansemålene legges klart opp til fortolkning som praksis, og et tredje bærer preg av representasjonstenkning og innholdstungt fokus kan man peke på tendenser mot at læreplanen bærer en grunnleggende antakelse om at tekster skal fortolkes. Den grunnleggende antakelsen finner man også som nevnt i læreplanens definisjon av leseferdigheter som en prosess som går fra «[...] grunnleggende avkodning til å lese, tolke og reflektere over tekster i ulike sjangre, for ulike formål og av ulik lengde og kompleksitet» (Kunnskapsdepartementet, 2019). Det er derimot også aktiviteter det legges opp til i disse kompetansemålene som ikke er av fortolkende aktivitet. De går derimot i større grad ut på å reflektere og sammenligne, og legger i liten grad opp til å skape nærhet til teksten, noe jeg ser på som nødvendig dersom man skal legge til rette for litterære opplevelser. Det kan her se ut til at det er aktivitetene i seg selv som blir sett på som ferdigheter elevene skal opptrenes i, noe som kan peke mot en distansering fra teksten. Dette peker også Marte Blikstad-Balas og Astrid Roe (2020) på, og viser til at lærerens valg av tekst i stor grad baseres på at de er egnede for opplæring i sjangerkunnskap og i å identifisere virkemidler (s. 98). De finner det også som påfallende at når virkemidler tematiseres, er det sjelden snakk om hvordan de faktisk *virker* (Blikstad-Balas & Roe, 2015). Dette kan ses på som svært problematisk dersom man i litteraturundervisningen ønsker å legge til rette for litterære opplevelser og belyser problemet som er en for stor distansering fra teksten.

At denne distansen fra teksten, som Sontag hevder gjør at vi ikke er i stand til å føle kunstens virkning, kan man også trekke til Jon Smidts (1989) påpekning om at distansering i form av for eksempel litteraturhistorisk kontekstualisering eller gjennom skriftlige fortolkninger/analyser gjør at elever mister grepet om det som skjer i undervisningen og ser på den som «kjedelig» (s. 207). Distansering av teksten er derimot nødvendig, for å kunne få noe ut av teksten, men er mest fruktbart brukt dersom man baserer den distanserte samtalen på de umiddelbare reaksjonene man har hatt av lesingen (Smidt, 1989, s. 207). Jeg skal senere ta opp igjen dette, ettersom et sentralt aspekt i denne oppgaven er at fortolkningen distanserer eleven fra teksten, og dermed gjør elevene mindre i stand til å være åpne for litterære opplevelser, som igjen kunne hatt en etisk og en dannende funksjon.

Disse kompetansemålene er knyttet til to av norskfagets kjerneelementer, nemlig *tekst i kontekst* og *kritisk tilnærming* til tekst, som er ment å skulle være overordnede temaer som skal være gjennomgående gjennom hele opplæringen (Utdanningsdirektoratet, 2019). Beskrivelsen av kjerneelementet tekst i kontekst utdyper at «Elevene skal lese tekster for å oppleve, bli engasjert, undre seg, lære og få innsikt i andre menneskers tanker og livsbetingelser», mens kritisk tilnærming til tekst går blant annet ut på at «Elevene skal kunne reflektere kritisk over hva slags påvirkningskraft og troverdighet tekster har» (Utdanningsdirektoratet, 2019). Dette reiser nye spørsmål om fortolkningens plass i litteraturundervisningen, ettersom det tydelig er lagt opp til omgang med tekst som det ikke trengs hermeneutiske innganger til, spesielt i kjerneelementet tekst i kontekst, hvor ingen av ordene i seg selv krever fortolkning som praksis. I seg selv er aktivitetene derimot svært egnede for å legge til rette for å se teksten i seg selv, og skape muligheter for nærhet til teksten, og da også litterære opplevelser. De resonerer også godt med Sontags kunstfilosofi, slik vi senere skal se.

Heller ikke kjerneelementet kritisk tilnærming til tekst legger opp til en nødvendighet for fortolkning, men spiller i større grad på en distansering fra opplevelsen, ettersom man skal kritisk reflektere over den. Man kan derimot tenke at dette går ut på, at reflekterende distansering fungerer best når læreren tar utgangspunkt i elevenes intuitive leseopplevelse, slik Smidt hevder fungerer best.

Kan man så si at de estetiske sidene i norskfaget har fått en økt prioritering, til fordel for målstyrte kriterier slik Aase hevdet norskfaget kunne trenge? Jeg har gått litt for lite i dybden for å kunne hevde dette, men jeg kan her peke på en dissonans mellom på den ene siden fagets innledende del, som skriver at faget skal legge opp til litterære opplevelser og fagets kjerneelement, som utdyper dette, og på andre siden grunnskolens avsluttende kompetansemål når det kommer til skjønnlitteratur hvor de fleste peker på mer eller mindre distanserte kompetanser for mestring av å lese litteratur, hvor den subjektive virkningen, eller nærheten til teksten i liten grad tematiseres. Den nyeste læreplanen kan derfor ses på som å delvis ha tatt Aases (og andre med henne) bekymring på alvor i form av den innledende delen og kjerneelementet tekst i kontekst. Den legger også opp til et utvidet tekstbegrep, noe som kan peke mot en bredere forståelse av lesing, men som vi skal se senere kan være lite hensiktsmessig. Dette kan tyde på en dreining fra sjangerkunnskap og målstyrte kompetansemål som i større grad preget LK06, til å i større grad preges av kreativ utfoldelse og økt interesse for kunstens plass i undervisningen, slik Aase etterlyste. Til tross for dette er læreplanen fortsatt tydelig målstyrt, som kommer frem i kompetansemålenes natur som en ønsket oppnådd kompetanse, men også formuleringen til kompetansemålene, som distanserte og målbare. For litteraturlærere er det da nødvendig med en forståelse av dette opplevelsesebegrepet, ettersom det nevnes i den innledende delen og preger kjerneelementet tekst i kontekst, men kan fort tenkes at krasjer med kompetansemålene, ettersom de instinktivt kan se ut til å peke mot en distanse fra teksten. Jeg vil derfor bevege meg inn på opplevelsesebegrepet nå.

2.4 Litterære opplevelser

Som man ser i den innledende delen legger læreplanen opp til litterære opplevelser, noe som også er et sentralt tema i denne oppgaven. Når man da omtaler det å legge opp til litterære opplevelser, er man inne på det Aase etterlyser i skolen, nemlig mer fokus på den estetiske siden ved norskfaget. Dette kan man forstå gjennom Alexander Baumgartens tidlige definisjon av estetikk som «vitenskapen om den sanselige erkjennelse» (Mollerin, 2021, s. 228). Her ligger det en tanke om at man gjennom sansene opplever å få noe vekket i oss, som gir oss innsikt og ny kunnskap. Skal man i litteraturundervisningen legge opp til litterære opplevelser må man være bevisst på hvorfor, for om man ønsker å fremme litterære opplevelser kan det, som Penne (2012) skriver, ende i en litteraturundervisning som kan miste sine faglige dimensjoner og først og fremst legge til rette for kos og hygge (s. 54).

Pennes kritikk er derimot ikke ny. Debatter knyttet til litterære opplevelser og læringsutbytte kom også som en reaksjon på den svenske læreplanen på 1970-tallet som la opp til et utvidet litteraturbegrep og fokus på leselyst og opplevelse (Aase, 2018, s.

18). Kritikken sprang ut fra den svenske «Pedagogiska gruppen i Lund» som kritiserte den svenske læreplanen for å, slik også Penne er kritisk til, redusere litteraturlesingens funksjon til ren opplevelse og dermed til en terapeutisk og ikke sosialiserende kraft i faget, noe som også i Norge fremkalte spørsmålet om det var likegyldig hva elevene leste bare de hadde glede av det (Aase, 2018, s. 19). «Den pedagogiska gruppen i Lund» var sterkt erfaringsbasert og tidlig ute med å rette fokuset mot leseren og leserens opplevelse av lesingen, i tråd med Rosenblatts reader-response-teori og var da også sterkt fortolkningsbasert (Smidt, 2018, s. 30). Det vil si at de legger til grunn en resepsjonsteoretisk grunntanke og dermed en fortolkende grunnleggende antakelse, og en tanke om at man gjennom litteraturen kunne frembringe kritisk og politisk engasjement (Smidt, 2018, s. 31). Til tross for at en litteraturdidaktikk basert på Susan Sontag vil legge vekt på å skape litterære opplevelser, med mindre fokus på å finne mening i teksten, trenger ikke det å bety at de sosialiserende kreftene forsvinner, gitt hennes moralfilosofiske sider som er knyttet til de litterære opplevelsens funksjon knyttet til etiske aspekt.

Med spørsmålet om det er likegyldig hva elevene leser, så lenge de har glede av det, melder det seg også et spørsmål om hva elevene bør lese i litteraturundervisningen. I den tidligere nevnte artikkelen til Hallvard Kjelen (2015) skriver han om at enkelte lesere ser på følelser som viktigere enn forståelse, og at den ene informanten så ut til å gå rett til assosiativ fortolkning og forstod teksten ut i fra sine egne erfaringer, og skriver videre at « [...] dersom ein berre leser for si eiga skuld, dersom lesing blir ein katalysator for private assosiasjonar – då har ein lagt det etiske i lesehandlinga til side», og videre hevder han at vi må altså ta utgangspunkt i forståelsen for å komme teksten ordentlig i møte (s. 15). Da er det viktig at læreren kjenner elevenes evne til å forstå tekster, og velger tekster hvor teksten i seg selv kan bli tydelig, med ulike tekstlige grep, slik at man kan prate om dens virkning, i stedet for mening. Det er også et poeng at det å ikke forstå kan være av stor læring, noe for eksempel Martin Blok Johansen (2015) viser, men i denne sammenheng er det hensiktsmessig å legge til rette for at elevene kan få med seg det grunnleggende innholdet, slik at man i fellesskap kan snakke om tekstens virkning. Kort forklart er det behov for tekster som har potensial til å virke på elevene, noe som er enklere sagt enn gjort, men som jeg skal komme tilbake til i drøftingen.

Å forstå Sontags opplevelsesebegrep er sentralt når jeg nå skriver om litterære opplevelser, men det er derimot ikke bare enkelt. For det første forklarer hun som nevnt sjelden sin forståelse av ulike begrep. For det andre bruker hun det engelske ordet *experience*, som oversatt til norsk kan bety både opplevelse og erfaring. Dette er viktig å påpeke ettersom disse i kunstfilosofien begrepene innehar et vesentlig skille, noe som gjør at jeg derfor vil stoppe opp ved disse to mulige oversettelsene. I kunstfilosofien er disse to begrepene først og fremst knyttet til Gadammers skille mellom opplevelse og erfaring, hvor opplevelse forstås som en umiddelbar forståelse av noe som er virkelig, mens erfaring forstås som en varig endring av sin virkelighetsoppfatning (Gadamer, 2010, s. 89). Det er den estetiske erfaringen som opphøyes i en slik tenkning, men for å oppnå denne erfaringen behøves det en vekselvirkning mellom den umiddelbare opplevelsen og refleksjonen (Røskeland & Kallestad, 2020, s. 19).

Videre kan man se at et av de sentrale sitatene fra Sontag som preger denne oppgaven er sitatet jeg viser til helt innledningsvis, «The aim of all commentary on art should be to make works of art – and by analogy, our own *experience* – more, rather than less, real

to us». Her blir det derfor sentralt at jeg avgjør om det Sontag sikter til med «our own experience» er opplevelse eller erfaring. Kaja Scherven Mollerin (2016) som jeg lener meg en del på for å få innsikt i Sontags tenkning, knytter Sontags bruk av experience til ordet erfaring, og skriver at hennes egen forståelse av ordet erfaring er beslektet med Gadamer's bruk, altså de inntrykkene som fester seg (i motsetning til opplevelse som hun hevder ikke fester seg) gjennom en form for fortolkning, noe som «[...] gjør erfaring til et livsfenomen for Gadamer, et fenomen som forbinder oss med omverdenen» (s. 27). Jeg må derimot her si meg uenig i Mollerin sin forståelse, både av Gadamer, men også av Sontag. For det første skriver hun at Gadamer sin bruk av opplevelse viser til noe som ikke fester seg, mens jeg forstår Gadamer dithen at opplevelser er det første steget mot å endre sin virkelighetsoppfatning. I tillegg leser jeg *Against Interpretation* slik at Sontag hevder at betrakteren av kunst må bli bevisst sitt intuitive møte med kunsten, og la den virke fritt på betrakteren, og ikke la teoriene være førende for oppfattelsen av kunsten. Dette spiller, slik jeg ser det, på Gadamer's opplevelsesebegrep heller enn erfaringsbegrep.

Knytter man da Sontags opplevelsesebegrep til de intuitive før-teoretiske møtene med kunsten kan man se at det også kan kobles til Magne Drangeids (2018) begreper prerefleksiv og refleksiv lesing, som fremhever den umiddelbare opplevelsen som en forutsetning for videre refleksjoner om teksten (s. 69). Prerefleksiv lesing har sitt utsprang i multimodalitetsteori, og legger vekt på at lesere skaper indre mentale bilder mens man leser en tekst (Drangeid, 2018, s. 57). Drangeid (2018) hevder å være urolig for at en del litteraturarbeid i skolen er mer til skade enn til gagn, dersom litteraturlærere ikke arbeider systematisk med denne prerefleksive lesingen, og da spesielt i høyere trinn med videregående skole som han kaller «fortolkningens høyborg» (s. 67). Han viser også til innsikt han fikk etter arbeid på grunnskolelærerutdanningen med det som ikke er urimelig å kalle barnedikt, nemlig *Sjøstjerne* og *Frøet* av Inger Hagerup hvor studentene, på et spørsmål om å vurdere egen litterære opplevelse, først og fremst fremhever tematiske og fortolkende svar, gjerne formulert ved begrepet «budskap» (Drangeid, 2018, s. 63). Drangeid (2018) viser i tillegg til et svar av en studentgruppe på utdanningen for 5.-10. trinn, hvor noen, som på et spørsmål om hvilket trinn diktene egner seg best på, svarer at diktene har såpass krevende metaforikk og abstraksjon at det sannsynligvis egner seg best på ungdomsskolen (s. 64). Her ligger det noen åpenbare koblinger til en kritikk av budskapsbasert fortolkning sin selvsagte plass i undervisningen, og hvordan denne antakelsen fører til en nedvurdering av opplevelsene, noe Sontags tenkning kan bidra med, og derfor et poeng jeg vil komme tilbake til senere. Men man kan altså se her tegn til det jeg holder som et premiss i denne oppgaven, nemlig at litteraturlæreres grunnleggende antakelse om at litteraturen skal fortolkes har konsekvenser for didaktiske avveininger som kan sette opplevelsen i bakgrunnen.

Til tross for at Drangeid skriver om hjernens prosesser skal jeg ikke gå dypt inn i dette, men hviler meg på det Drangeid skriver om at den tekstbaserte litteraturen på grunn av sitt monomodale uttrykk er godt eigna til sanselig opplevelse ettersom det da er leserens oppgave å fremstille, prosessere og oppleve beskrivelser av lyd, lukt, smak og andre sanseintrykk (Drangeid, 2018, s. 57). I tillegg kan Ola Harstads (2020) beslektede postulat tas med, som er fundert i blant annet nevrovitenskapelig forskning, om at *Skjønnlitteratur er noe særegent, først og fremst på grunn av sin særegne virkning på leseren* (s. 184). Her vises det blant annet til at Shakespeares uvante og eksperimentelle språk skaper økt hjerneaktivitet ettersom leseren må rette fokus både mot hva som sies

(innhold) og mot hvordan det sies (form) (Harstad, 2020, s. 184). Her kan man derfor se at det kan være fruktbart for lærere å fokusere på monomodale tekster, ettersom de kan se ut til å tilby en form for blanding av kognitiv stimulans, men også virker i oss på et sensitivt nivå, altså gjennom å skape følelser som empati, sammenheng, og, som Mollerin (2016) hevder Sontags kunstfilosofi handler om, at vi gjennom kunsten forstår vi verden på andre måter enn den tidligere har vist seg til kjenne på, og at man gjennom kunsten opplever å få noe vekket i seg, man opplever håp, glede, en følelse av sammenheng, som gir oss mot til å oppsøke verden og å være i den (s. 26).

Dette fokuset på hva tekstene gjør med oss gjør at man kan se lesing som en grunnleggende kroppslig prosess der sansing og refleksjon ikke er dikotomier. Denne ideen resonerer med Sontags grunnleggende syn på kunst som noe som involverer både tenkning og følelser på en og samme tid, og dermed lar oss kognitivt forstå verden på andre måter enn den tidligere har gitt seg til kjenne for oss på (Mollerin, 2016, s. 26). Derfor kan man både gjennom Drangeids og Sontags tenkning retter et fokus mot at kunsten innehar potensial til å knytte sammen tenkning og følelser. Slik forstår leseren omverden på nye måter, og man kan slik sett skimte kunstens nytteverdi som noe som utvider leserens horisont, og som man skal se også innehar et etisk aspekt.

Som nevnt innledningsvis er ikke litterære opplevelser et mål og en endestasjon i seg selv, ettersom opplevelser av kunst gjør at man gjennom kunsten erfarer verden på nye måter og ser omgivelsene rundt oss tydeligere. Dette peker mot at Sontags problematisering av fortolkningen kan skyggelegge potensialet for opplevelsene, som igjen er viktige for at vi som mennesker ser omverden og mennesker rundt oss. Slik sett kan man i litteraturredaktikken gå glipp av et mulig etisk aspekt ved litteraturundervisningen, slik også Kjelen problematiserer. Den pedagogiske aktiviteten som ligger i å legge til rette for dette etiske aspektet mener jeg kan være nyttig å se i et dannelsesperspektiv, noe jeg også finner at Sontag sin tenkning legger opp til. Dette skal jeg senere skal komme tilbake til i delen om Sontags etikk.

Den nederlandske didaktikeren Gert Biesta (2002) mener at en sentral del av hvordan vi bør forstå danning i dagens samfunn har å gjøre med å skape en bevisstgjøring, eller enda bedre, en opplevelse eller erfaring¹ av at den eneste måten vi kan leve livene våre på er sammen med andre (s. 348). Denne opplevelsen, eller erfaringen, av viktigheten av å leve livene sine med andre, burde komme ved å gi elevene møter med det som er annerledes en sentral rolle i undervisningen, forstått ikke som å gjøre det som er fremmed til noe nært, men heller å forbli seg selv gjennom det Hannah Arendt forstår som *besøk i andres tanker*, samtidig som at man er den man er (Biesta, 2002, s. 349). Til tross for at Biesta (2002) påpeker at man også må ha faktiske møter med andre mennesker og det som er annerledes (s. 349), kan Arendts tanker om besøk peke mot en dannende funksjon i litteraturen som ligner på Martha Nussbaums (2016) tanker om at man gjennom lesing trener ens forestillingsevne, som altså er leserens evne til innlevelse i andre menneskers levekår og problemer (s. 26). Danning har slik sett et demokratisk aspekt, hvor det å se seg selv som en del av et sosialt fellesskap er av stor

¹ Biesta bruker her ordet *experience* som jeg ovenfor har kommentert kan skape forvirring i denne oppgavens kontekst

verdi. Da må man være sikker på at elevene får muligheten til å se tekstene ordentlig, og ikke ha et distansert forhold til tekstene, hvor man lar teksten virke på elevene, uten at man prøver å oversette det som faktisk står i tekstene.

Også begrepet estetisk danning er knyttet til Nussbaums tanker, ifølge Kallestad og Røskelands (2020) forklaring av begrepet (s. 14). Deres definisjon er at estetisk danning er en prosess som skjer i en kontinuerlig veksling mellom litteraturens innhold², leserens kunnskaper og leserens opplevelse i møte med tekstene (Kallestad & Røskeland, 2020, s. 14). De lar seg derfor inspirere av Nussbaum og legger da særlig vekt på betydningen skjønnlitteraturen kan ha for leserens liv, virkelighetsforståelse, holdninger, forestillinger, identitet og danning i vid forstand (Røskeland & Kallestad, 2020, s. 17).

2.6 Oppsummering

I denne gjennomgangen av ulike litteraturdidaktiske teorier og rammer kan man se at det finnes grunnlag for å tenke på fortolkning som en grunnleggende antakelse som legger føringer for praksis, blant annet gjennom betydelige litteraturteorier hvor først og fremst resepsjonsteori gjør seg gjeldende. Også gjennom studier av læreres praktisering av litteraturundervisning og læreplanens beskrivelse av hvordan lesing av skjønnlitteratur skal vektlegges kan man se tegn på at fortolkning ligger som en grunnleggende antakelse. Det ligger her en mulig problematikk som følger av at fortolkningen kan bli for distansert fra teksten, og i tillegg i for stor grad legge vekt på instrumentell oversetting av tekstens innhold. Dette finner jeg først og fremst i feltets kritikk av målstyring, som blant annet Laila Aase peker på som en grunn til at estetiske sider i norskfaget blir nedprioritert. Dette kan synliggjøres ved at to av tre kompetansemål som omhandler omgang med skjønnlitteratur på litterære premiss innehar en stor vektlegging av fortolkende ferdigheter, mens det tredje hviler på et representasjonsteoretisk grunnlag.

Det som derimot kommer enda tydeligere frem, gjennom fokuset på litterære opplevelser, er potensialet som finnes til å tenke forbi litteraturdidaktikk som kun fortolkning. Dette potensialet kan man blant annet finne i kjerneelementet tekst i kontekst hvor det står at elever blant annet skal «lese tekster for å oppleve, bli engasjert undre seg, lære og få innsikt i andre menneskers tanker og livsbetingelser», altså noe som peker mot omgang med litteratur som slett ikke trenger å være hermeneutisk, altså å lete etter en mening, men heller kunne la verket, og opplevelsene tre frem. Dermed er det potensial for å ivareta Sontag-sitatets formaning om at kunstkommentatorenes mål, og dermed også lærere og elever som begår seg med litteratur sitt mål er å gjøre verkene man kommer i møte, og dermed også våre opplevelser, mer, heller enn mindre ekte for oss, og at kritikkens funksjon, og dermed også undervisningens funksjon er å komme frem til hva et verk er, og hvordan det virker, heller enn et fokus på hva det sier. Omgangen med litteratur som gjør verkene mer ekte for oss kan også forstås kognitivt gjennom Magne Drangeids prerefleksive lesing hvor det er den umiddelbare responsen som setter grunnlaget for omgangen med verket og våre opplevelser. Videre kan man tenke at opplevelsene er viktige for å legge til rette for skjønnlitteraturens etiske aspekt,

² I denne konteksten bruker de innhold om både det Sontag kaller *content* og *form*.

som peker mot at opplevelse ikke er et mål og en endestasjon i seg selv, og slik sett blir ikke en ikke-fortolkende litteraturundervisning med fokus på opplevelse kun redusert til det Penne hevder å finne, nemlig fokus på kos og hygge, uten faglige ambisjoner.

3.0 Susan Sontag i litteraturdidaktikken

Tar man med seg potensialet for å se forbi fortolkningen, og å legge opp til at opplevelsen kan fungere som en sentral del av litteraturdidaktikken kan Sontag her tilby en alternativ litteraturdidaktikk som tar opplevelsen av litteraturen på alvor. Jeg vil derfor nå gå grundigere til verks for å beskrive Sontags kunstfilosofi og til dels hennes moralfilosofi og slik sett presentere hvordan hennes ideer kan forstås i en litteraturdidaktisk kontekst som tar kunstverk, og også betrakterens opplevelse av kunstverkene, på alvor. Før det skal jeg presentere hvem Sontag var, slik at hennes tenkning og filosofiske posisjonering blir tydeligere.

3.1 Biografi

Susan Sontag ble født, Susan Rosenblatt, i New York i 1933 som datter av jødiske emigranter, i en tid da familien flyttet mellom New York og Kina, noe de gjorde frem til farens død i 1938. Da Susans mor giftet seg på nytt med Nat Sontag i 1945 tok også Susan hans etternavn. Hun var svært begavet som barn, og begynte på Berkley-universitetet i San Fransisco som 15-åring, før hun gikk videre til University of Chicago, Harvard og senere til Oxford. Under hennes tid i Oxford dro hun hyppig innom Paris hvor hun hadde et nettverk av filosofer og kunstnere. Den franske kunsten og filosofien påvirket henne gjennom hele hennes senere karriere, noe som blir svært tydelig når hun, tilbake i New York etter oppholdet i London og Paris, avsluttet sin akademiske karriere og fokuserte på å skrive bøker, essayer, hun regisserte filmer og skrev teaterstykker, hvor hun tydelig var inspirert av den franske intellektuelle kulturen i etterkrigstiden. Det er også i Paris hun får øynene opp for å skrive selv, og da spesielt i formen *nouveau roman*, som på norsk oversettes til nyromanen, og var i korte trekk, en form-fokusert litterær strømning som skulle ta et oppgjør med særlig 1800-tallets realisme, og dens konvensjonelle måte å skape virkelighetsbilder på (Winther, 2019). Denne formen for skriving preget i stor grad hennes tidlige romanforfatterskap. Da spesielt hennes første roman, *The Benefactor* som kom ut i 1963 og hennes andre roman, *Death Kit* som kom ut i 1967.

Fra og med 1960-tallet økte også en interesse for ulike moralspørsmål og hun brukte mye av sin tid på å engasjere seg i sin tids viktige politiske spørsmål, som Vietnamkrigen, Israel-Palestina-konflikten og Balkan-krigen. Hun reiste ofte til områdene det var snakk om, og skrev blant annet essay fra Hanoi i 1968 under Vietnam-krigen, lagde en dokumentarfilm fra Israel under Jom Kippur-krigen og satt opp *Mens vi venter på Godot* i Sarajevo midt under krigen. I 1975 ble Sontag diagnostisert med brystkreft, og overlevde etter en lang og krevende behandling. I kjølvannet av dette skrev hun da den essayistiske boken *Illness as a metaphor* som handler om språket man bruker om sykdom, og da spesielt kreft.

Fra og med 1990-tallet blir det tydelig at Sontag ikke lengre er den samme forkjemperen for modernismen som man tidligere kunne oppfatte henne som. Hun blir her mer opptatt av å vedlikeholde tradisjoner, sammenheng og varighet, og gir uttrykk for å forsvare den umoderne verdien av å føle seg som en del av en enhet (Mollerin, 2021, s. 229). Dette

kan man merke gjennom hennes tredje roman *The Volcano Lover* utgitt i 1992, som er en langt mer tilgjengelig roman og fiksjonaliserer trekantdramaet mellom kunstsamleren og den britiske ambassadøren i Napoli med navn William Hamilton, hans kone Emma Hamilton og admiralen Lord Horatio Nelson. Det er derimot også her virkemidler som hører nyromanen til, for eksempel at fortelleren for det meste er en moderne kvinne i New York, og at de siste par kapitlene består av ulike karakterers monologer. Men i det store og hele er det en roman mer preget av tradisjoner, eldre teorier og sammenhengen mellom opplysningstiden og nåtiden.

Variasjonen og bredden i temaer hun skrev om gjør at man med enkelhet kan kalle henne en generalist – en som var opptatt av mye, og skrev om det med stor selvfølgelighet. Dette livet som en offentlig intellektuell, romanforfatter og essayist levde hun til sin død i 2004. Skal man oversette hennes eget forfatterskap til litteraturdidaktikken kan man ikke si at bøkene hennes faller inn under kategorien av bøker som typisk leses i skolen. De er alle i nærheten av 300 sider, de har avansert språkbruk og plot og mange referanser til historiske, mytiske og litteraturhistoriske karakterer og hendelser. De kan derimot peke mot en tankegang om at tekster som tilbyr spesielle litterære opplevelser er tekster som bryter med ens forventning av form, og som tilbyr en opplevelse av å kunne se selve teksten, uten å måtte grave bak den for å finne en skjult sub-tekst. Dette synet på litteratur og kunst skal jeg nå ta for meg når jeg skriver frem hennes generelle kunstfilosofiske posisjonering, og hvordan den kan rette seg inn mot litteraturdidaktisk praksis i dag.

3.2 Sontags kunstfilosofi

Før jeg skal gå direkte inn på essayet *Against Interpretation* vil jeg derimot si noe om generelle trekk i Sontags tenkning om kunstfilosofi, ettersom hennes tenkning gjør seg tydelig også i andre kilder. Jeg skal holde oppmerksomheten på spørsmålet om fortolkning og opplevelse, slik at jeg kan gjøre en utfyllende redegjørelse for hvordan Sontag kan tilby et ikke-fortolkende alternativ til litteraturdidaktikken.

En kort gjennomgang av Sontags tenkning kan plassere henne innenfor poststrukturalistisk, modernistisk tenkning, tydelig influert av det man med en samlebetegnelse kan kalle bruddestetikk³ (Mollerin, 2021, s. 229). At Sontag hører hjemme i denne klassifiseringen er mest synlig gjennom måten hennes nevnte romanforfatterskap bærer tydelige preg av nyromanens formkritiske og avantgardistiske tradisjonsbrudd. Et spørsmål om Sontags forhold til moderne og tradisjonell kunst, eller «lavkultur» og «høykultur» er også interessant i lys av det didaktiske potensialet i Sontags tenkning. her kan man blant annet hente innsikter som kan si noe om hvilke tekster man skal lese i litteraturundervisningen. Er Sontag en streng tilhører av kanontenkning, eller er det rom for populærkulturen i skolen? Bidrar så begge typene tekster til å fremme litterære opplevelser, som kan bidra til å fremme etiske dannelsingsaspekt uten å måtte fortolkes?

³ Bruddestetikk kan forklares som en kunstfilosofisk tenkning som søkte å bryte med fortidens produksjonsformer og tradisjoner, til fordel for virkeliggjøring av menneskets muligheter (Brumo & Furuseth, 2005, s. 83).

Sontags kobling til populærkulturen kommer av at hun på sekstitallet gjorde seg særlig populær i måten hun med enkelthet trakk inn populærkulturelle referanser inn i avanserte, intellektuelle resonnementer. På sekstitallet var også dette et form for brudd, altså i form av å tenke nytt på kunstfilosofi og åpne opp det akademiske rommet kulturkritikken befant seg i. Etter 70-tallet begynte derimot Sontag tilsynelatende å bli mindre opptatt av å fremme det populærkulturelle og modernistiske sin sak. På en side kan man tenke seg at dette var fordi å skrive intellektuelt om populærkultur da var blitt relativt vanlig, og slik sett var «jobben gjort» for Sontag (Mollerin, 2016, s. 16).

Det er derimot mulig å se sammenheng mellom den Sontag som med letthet skriver om populærkultur og den Sontag som kritiserer kontemporære kunstuttrykk. I et TV-intervju fra 1990-tallet blir hun spurt om populærkultur interesserer henne, hvorpå hun ganske frustrert svarer at hun ikke tenker i de termene og bruker ikke de kategoriene, og at hun interesserer seg i mye, men at det ikke er basert i underholdningskulturen, selv om hun er sikker på at det er ting hun liker som noen ville kalt populærkultur (GBH archives, 2011). Denne måten å forholde seg skeptisk til dikotomien populærkultur og intellektuell kultur, eller høykultur og lavkultur forklarer hun bedre i etterordet til essaysamlingen *Against Interpretation*, skrevet tretti år etter den første utgivelsen:

«If I had to choose between the Doors and Dostoyevsky, then — of course — I'd choose Dostoyevsky [...] But do I have to choose? ... Happenings did not make me care less about Aristotle and Shakespeare. I was — I am — for a pluralistic, polymorphous culture» (Sontag, 2009, s. 310).

Polymorphous er på norsk polymorf, og betyr at noe forekommer i flere former (NAOB, 2023). I et litteraturdidaktisk perspektiv kan man derfor tenke at man kan skape en mangefarget, polymorf tekstkultur. Man må ikke bare forfekte et syn hvor man bruker elevens tekstkultur, eller et konservativt kanonsyn. Det er nemlig mulig å tenke at norskfaget kan være et sted hvor mange tekster av mange ulike slag kan møte elevene. Man kan for eksempel være opptatt av tradisjon og formidle Shakespeare- eller Ibsenstykker og andre kanoniserte kunstneres verker, men også la elevene interagere på et dypere plan med tekstene som omgår dem i deres hverdagskultur. Det er dermed ikke unaturlig å anta at mange ulike tekster kan inngå i en litteraturdidaktikk basert på hennes kunstfilosofi.

Som jeg allerede har nevnt skrev Sontag mange essayer om malerier, fotografier, scenekunst, film med mer. I tillegg skrev og produserte hun tre filmer selv, blant annet to svenske spillefilmer og en dokumentar om Jom Kippur-krigen. En didaktikk som legger opp til undervisning med bruk av både film, bilder og andre kunstformer kunne gjerne tenkes å, i et Sontag-perspektiv, ha vært en inngang til å legge til rette for at elever blir beveget av estetiske verker, og at elevene så kan undersøke hva det er i verket som gjør at de blir beveget. Trekker man derimot linjene fra det litteraturdidaktiske feltet jeg har vist til ovenfor, kan man se at det på dette punktet kan være nødvendig å tenke imot Sontag. Da sikter jeg til Magne Drangeids (2018) tanker om at prerefleksiv lesing fremmer verdien av skriftlige tekster gjennom deres evne til å være multimodale i sin monomodalitet, og dermed stimulerer hjernen til å produsere forestillingsbilder. I tillegg kommer Ola Harstads (2020) postulat fundert i blant annet nevrovitenskap om at skjønnlitteraturen er noe særegent først og fremst på grunn av dens særegne virkning på leseren, som blant annet sikter til hvordan hjernen stimuleres gjennom lesing av

skjønnlitteratur. Jeg ser det da slik at skjønnlitteraturen er mer hensiktsmessig å forholde meg til, til tross for at Sontag, og den nåværende læreplanen, ville ha hevdet at alle former for kunst burde være objekter for estetisk oppmerksomhet, og dermed forfektet en tanke om et utvidet litteraturbegrep.

Det må derimot sies at Sontag-inspirert litteraturredidaktikk ikke kan ta i bruk alle tekster, ettersom hun satte høye krav for kvalitet, noe som blir synlig ved at hun rettet kraftig kritikk mot spesielt litteratur og teater i hennes samtid. Sontags kritikk av hennes samtids litteratur og teater kan man lese ut av sitatet i *Against Interpretation* hvor hun skriver om at amerikanske forfattere av romaner og teater i hennes samtid (1960-tallet) var enten journalister eller «gentlemen sociologists and psychologists» og at de skriver «the literary equivalent of program music» (Sontag, 2009, s. 11). Denne kritikken forstår jeg som sammenhengende med sitatet, også fra *Against Interpretation*, om at den amerikanske kulturen er en kultur «based on excess, on overproduction» (s. 13). Denne overproduksjonen fører til tap av sansene våre, og derigjennom stiller vi som kun konsumenter mindre krav til romanenes og dramaets *form*. Her kan litteraturlæreren muligens være et motstykke til ukritisk konsum av kultur ved å ikke la sjangerne eller merkelappene høykultur eller lavkultur være ledende. Læreren bør heller ta vare på læreplanens kjerneelement *tekst i kontekst*, og tenke at så lenge elevene kan lese tekster for å oppleve, bli engasjert, undre seg og lære å få innsikt i andre menneskers tanker og livsverdener, kan tekstene fungere godt i klasserommet, og da også legge til rette for å potensielt realisere det etiske aspektet i litteraturundervisningen. Da må man ha fokus på å se tekstene slik de faktisk er.

Det nevnte begrepet *form* er for Sontag viktig, ettersom hun mener et overdrevet fokus på kunstens innhold gjør at man temmer kunsten for å gjøre den forståelig for oss, istedenfor at den virker fritt på oss (Sontag, 2009, s. 8). Hun skriver senere at kunstkritikerne må være mer bevisst på formen, fremfor et overdrevet fokus på innhold, og at vi trenger et vokabular for å diskutere form (Sontag, 2009, s. 12). Dette formfokuset gjør at Atle Kittang (2001) kaller Sontag en formalist, og skriver at hun på dette punktet er «[...] i fullt samsvar med den viktigste trenden i moderne litteraturteori, den som strekker seg fra den russiske formalismen, via nykritikk, strukturalisme, semiotikk og fram til 80-åras ulike variantar av nyretorikk [...]» (s. 45). Blant disse ulike retningene er det den formalistiske nykritikken⁴ Sontag i størst grad kan rammes inn i (Mollerin, 2016, s. 225). Dette kommer frem både i hennes gjentatte formaninger om at kunstens singularitet må bevares, og at den uttrykkes gjennom kunstens form. Da kan man derfor ikke møte alle verk med ferdig etablerte fortolkningsmetodikker. Det er her man kommer tilbake til en av hennes viktigste kritikker av fortolkning, nemlig å bevare tekstens singularitet, det som gjør den unik. Den tidligere nevnte kokebokoppskriften for fortolkning og analyse av lyrikk, som kanskje er mest vanlig i videregående skole, går derfor stikk i strid med Sontags tenkning, ettersom man ikke kan benytte seg av ferdig formulerte spørsmål som kan brukes på alle tekster.

⁴ Nykritikken var en formalistisk litteraturteoretisk retning, i tradisjonen etter T.S. Eliot, som tok for seg et kunstverk som en selvstendig estetisk størrelse, og som oppstod i opposisjon til et historisk-biografisk fortolkningssyn (Claudi, 2013, s. 59). Sontag kan se ut til å bevege seg vekk fra nykritikken mot slutten av 1970-tallet.

Sontags formfokus blir utdypet blant annet i essayet *on style*, hvor hun diskuterer hvordan samtidens (det vil si 1960-tallets) kunstkritikere opprettholdt skillet mellom form og innhold, og trekker frem at en mulig måte å kombinere disse to elementene er ved å bruke det hun mener er en overskridelse av dikotomien, nemlig *style* (Sontag, 2009, s. 16). Til tross for at hun her ikke fremmer kunstens form prøver hun, som i *Against Interpretation* å redusere fokuset på innholdet. I følge Sontag finnes det ikke stilløse kunstverker, kun kunstverker som, mer eller mindre, tilhører stilistiske tradisjoner og konvensjoner (Sontag, 2009, s. 18). Grunnen til at Sontag ser det som så viktig å ikke ta stilen for gitt, er at verkets innhold formidles gjennom dets stil, og det er dermed det som gjør kunst til kunst, og ikke bare til meningsytringer (Sontag, 2009, s. 21). Dette uttrykker hun best selv når hun skriver:

«A work of art encountered as a work of art is an experience, not a statement or an answer to a question. Art is not only about something; it is something. A work of art is a thing *in* the world, not just a text or commentary *on* the world» (Sontag, 2009, s. 21).

Kunsten ses altså på av Sontag som noe som har verdi i seg selv, fordi det kan tilby oss estetiske opplevelser, og må derfor leses med fokus på det som gjør nettopp det gitte verket til det det er, i stedet for å se hva det betyr.

Til tross for at hun nevner at synet på kunst som en form for meningsytring ikke alltid er helt irrelevant, som for eksempel i kritisk teori, insisterer man med et slikt kunstteoretisk syn også der på å fremme kunstens nytte, i motsetning til å fremme hva kunsten gjør med betrakteren, og at kunstens meningsytring både er utenfor kunstens poeng og gjør at man holder en moralsk korrekthet over verket, som fungerer reduserende (Sontag, 2009, s. 21). Som nevnt tidligere kan kritisk-teoretisk lesing i skolen ofte ende i instrumentell søken etter budskap, til tross for at det, som Tatjana Kielland Samoilow og Per Esben Myren-Svelstad (2018) skriver, ikke er intensjonen. Denne instrumentelle søkingen kan også skapes gjennom læreres kokebokoppskrift, som Åslaug Fodstad Gourvenec (2016) viser er tilstedeværende i skolen. Læreren må da lytte til elevene og følge med på hvordan de snakker om tekstene de leser, hvor både innholdsmessige og formalistiske trekk bør kunne tematiseres. Problemet kan da fort bli at disse trekkene blir gjenstand for vurdering i seg selv, slik læreplanen til en viss grad legger opp til, og slik Blikstad-Balas og Roe (2018) viser forekommer i undervisning.

Som lærer blir man slik satt overfor en nokså paradoksal oppgave, hvor man blir nødt til å ikke fokusere for mye på kunstens antatte nytte som en kilde til kunnskap, ettersom dette kan redusere kunstens verdi, samtidig som at man også er nødt til å argumentere for et antatt læringspotensial i didaktikken. Dersom litteraturen ses på som et bruksobjekt for en spesifikk lærdom, vil ikke teksten leses estetisk, eller kunne være en garantist for å tilby denne kunnskapen, mens det på den andre siden bør ligge et begrunnet valg av tekster, som går utover det nevnte valget Blikstad-Balas og Roe (2020) finner vanligst begrunnet, nemlig tekstvalg på bakgrunn av tydelige sjangertrekk og virkemidler (s. 98) I *On Style* skriver Sontag også at «[...] the knowledge we gain through art is an experience of the form or style of knowing something, rather than a knowledge of something (like a fact or moral judgement) in itself» (Sontag, 2009, s. 22). Slik jeg ser det burde da tekstvalget ligge på den potensielle virkningen teksten kan ha

på leseren, og da kunnskapspotensialet som ligger i å oppleve å lære gjennom en tekst heller enn å lære av den.

Skepsisen Sontag har til at kunsten innehar potensial til å gi pålitelig kunnskap om noe, istedenfor gjennom en opplevelse, kan vise til en poststrukturalistisk tankegang. Derfor er kunsten for Sontag en kilde som kan bidra til innsikt i menneskets tilstand, gjennom en opplevelse av forbindelse med karakteren, heller enn sann kunnskap hentet fra tekstens innhold. Slik sett innehar kunsten for Sontag et moralsk potensial, noe man i en didaktisk kontekst kan trekke til det tidligere nevnte dannelsespotensialet om at man gjennom litteraturundervisning over tid danner elevene til moralske medborgere som ser seg selv som en del av en helhet. Det er også i dette landskapet Sontags motstand mot fortolkningen ligger. Dette er fordi hun ikke tenker at tekster skal reduseres til kun innholdet, og at den følelsesmessige avstanden til verket øker når man analytisk skal frem til meningen verket skal få frem. Igjen er det naturlig å hente frem Drangeids prerefleksive lesing, som en måte å koble leseren nærmere teksten, og basere det videre tekstarbeidet på elevens før-teoretiske, eller prerefleksive lesing. Her kan man da få frem at nærhet til teksten i større grad kan få frem litterære opplevelser, og følelser for karakterenes indre liv, enn det en distansert holdning til teksten kan få frem. Spesielt gjelder den distanserte holdningen til teksten dersom man gjennom fortolkning kommer frem til at det som står i teksten ikke er gyldig, fordi det ligger en mulighet for å tenke seg frem til en sub-tekst.

Denne følelsesmessige nærheten er også viktig for Sontag ettersom hun i større grad forholder seg til Alexander Baugarten sin forståelse av estetikk-begrepet, nemlig at estetikken er «vitenskapen om den sanselige erkjennelse», altså en orientering mot kroppen, i motsetning til Georg Wilhelm Friedrich Hegels og Immanuel Kants forståelse av estetikk som «den skjønne kunsts filosofi», altså en orientering til det rasjonelle (Mollerin, 2021, s. 231). I et dagboknotat fra 1965 skriver Sontag (2012) om denne kroppslige erkjennelsen at «Knowing has to do with *embodied* consciousness (not just consciousness) – this is the neglected issue in phenomenology from Descartes + Kant through Husserl + Heidegger – Sartre + [...] Merleau-Ponty have begun to take his up» (s. 151). Gjennom dette sitatet ser man hvordan hun tillegger kroppslig bevissthet som en svært viktig del av det å vite, og kritiserer måten fenomenologien har oversett den til fordel for en analytisk og reflekterende holdning. Ståle Finke og Mattias Solli (2021) skriver at Sontag, sammen med den franske filosofen Maurice Merleau-Ponty, som Sontag nevner i dagboknotatet, retter oppmerksomheten mot *kroppens egen techne*⁵ (s. 21). Ved å bruke dette ordet viser de til at kroppen kan lære seg å ta inn sanseinntrykk, og omsette inntrykkene til eksistensielle, politiske og etiske opplevelser, og kaller derfor denne kroppens egne techne for en kunstferdighet (Finke & Solli, 2021, s. 21). Man kan da tenke seg i et litteraturdidaktisk syn at man i skolen skal trene opp elevenes kunstferdigheter, slik at de i økende grad opp gjennom skolegangen og ut i livet etter skolen er oppmerksom og i stand til å kroppslig oppleve kunsten. Det er her det ligger en kobling mot den potensielle danningen man kan finne i Sontags litteraturdidaktikk, ettersom det er kroppens evne til å omsette estetiske opplevelser til inntrykk som virker i oss, som kan gjøre oss mer tilstede i verden, og da mer oppmerksom på omgivelsene rundt oss. På den måten kan man oppfylle Biestas (2002) nevnte dannelsesideal om at

⁵ Techne er et ord Aristoteles bruker for å vise til praktisk og produktiv kyndighet, og er knyttet til skapende og produktiv kunnskap (Hovdenak & Stray, 2015, s. 28).

man må oppleve viktigheten av å leve livene våre sammen med andre. Måten man trener opp denne kroppslige bevisstheten ligger i denne nærheten med teksten, men skal tydeliggjøres i *hvordan*-delen mot slutten. Det er her tydelig at praksisen jeg skriver frem peker mot å se ikke-fortolkende undervisning som et fornuftig mål, noe som da leder meg inn på Sontags essay *Against Interpretation*, ettersom det som nevnt er her hennes kritikk av fortolkningen er tydeligst.

3.3 Against Interpretation

Som nevnt er det essayet *Against Interpretation* jeg finner mest treffende å bruke som kilde til å tenke meg frem til en litteraturdidaktikk basert på hennes ideer. I dette essayet utforsker hun tanken om at all kunst skal teoretiseres gjennom fokus på innholdet (content) og meningen (meaning), noe som gjør at verket endres, temmes og derav mister sin verdi, og at vi dermed blir tvunget til å rettferdiggjøre kunsten (Sontag, 2009, s. 5). Hun mener vi må være forsiktige med å ikke gjøre kunst om til tanker og å temme verkene slik at de blir spiselige for oss, noe hun mener vi gjør når vi tolker meninger i verker (Sontag, 2009, s. 8). Hun er kritisk til måten vi, med å tolke, oversetter kunstverk, altså ved å si at X egentlig – eller faktisk betyr – A, og at Y er faktisk B, at Z er faktisk C (Sontag, 2009, s. 5). Slik fortolkningspraksis forstås av den tyske litteraturviteren Hans Ulrich Gumbrecht (1989) (som kan sies å ha en noenlunde lik innstilling til Sontag når det kommer til fortolkning) som å inneha en sannhetsforståelse om at det finnes en spesifikk sann mening i en tekst, og videre at den som kommer frem til denne ene sannheten da begår en så elitistisk handling som å motsi alle andres individuelle forestilling av teksten (s. 383).

I et litteraturdidaktisk perspektiv kan man da stille seg spørsmålet om hvem det er som skal kunne hevde denne ene sannheten? Tradisjonelt sett er det læreren, noe som i dag blir sett på som svært uheldig, ettersom det da er lærerens lesing som blir undervisningens innhold, og ikke den litterære teksten (Hennig, 2010, s. 91). Heller ikke elevenes frie fortolkninger bør da være utgangspunktet, ettersom man da kan risikere at X i teksten blir oversatt til A og at Y blir sett på som B. Det som da blir lærerens oppgave blir da å la elevenes oppmerksomhet forbli i lesehandlingen, og hjelpe dem med å se teksten, slik at de kan ha et nærere følelsesmessig forhold til hva som står i teksten. Med andre ord at A forblir A.

På siste side av essayet skriver hun som nevnt «What is important now is to recover our senses, we must learn to see more, hear more, to feel more» og til slutt med den tidligere nevnte, kjente frasen «in place of Hermeneutics we need an erotics of art» (Sontag, 2009, s. 14). Dette henger sammen med åpningen på essayet som går slik:

«the earliest *experience* of art must have been that it was incantatory, magical; art was an instrument of ritual. [...] The earliest *theory* of art, that of the Greek philosophers, purposed that art was mimesis, imitation of reality. It is at this point that the peculiar question of the value of art arose. For the mimetic theory, by its very terms, challenges art to justify itself.» (Sontag, 2009, s. 3).

Hun mener altså at teoriene om kunsten står i kontrast til opplevelsene man gjør seg når man møter den, og det er derfor hun bruker ordet *recover*, altså finne igjen eller gjenvinne sansene på samme måte som man opplevde kunsten før man så på den som en representasjon av virkeligheten. Like etterpå skriver hun, ganske så dramatisk at:

«none of us can ever retrieve that innocence before all theory when art knew no need to justify itself, when one did not ask of a work of art what it *said* because one knew (or thought one knew) what it did.» (Sontag, 2009, s. 4).

Her hevder Sontag at vi i dag ikke lenger kan møte kunsten på samme måte som det man gjorde før teoriene, og da hovedsakelig mimesisteoriene om kunst, som gjorde at man måtte forsvare kunstens verdi. Slik hevder hun at mimesisteoriene har gjort at vi nå ser kunst og religiøse tekster som representasjon, og at dette har vært en grunnleggende antakelse opp gjennom historien. Kaja Scherven Mollerin (2021) skriver at Sontag naturligvis er kjent med at teori, med ordets opprinnelse som kommer fra «theoria» som betyr beskuelse, kun er optikk man ser verden gjennom, og at man slik sett ikke kan betrakte noe uten teori, ettersom teori simpelthen er optikk (s. 228). I følge Mollerin (2021) ønsker Sontag med *Against Interpretation* å frigjøre kunsten fra den avgrensede sfæren kunstteoriene ble etablert i, ikke bare med Platon og Aristoteles med mimesisteorien i antikken, men også med Immanuel Kant og G.W.F. Hegel på slutten av 1700-tallet med deres rasjonelle teorier om kunst (s. 228). Som jeg tidligere har nevnt kan denne før-teoretiske, sanselige omgangen med kunst peke mot en undervisning som vektlegger den umiddelbare opplevelsen, noe for eksempel Magne Drangeids prerefleksive lesing kan gjøre.

Vi må derfor, ifølge Sontag i *Against Interpretation*, tillegge overflaten større betydning, ettersom det er i overflaten de umiddelbare reaksjonene oppstår, og ved å rette oppmerksomheten mer mot overflaten kan man i større grad utvide oppmerksomheten vår, fordi da blir omgivelsene våre mer viktig for oss, og man blir mer tilstedeværende i verden (Mollerin, 2016, s. 265). Eksempelvis viser Sontag til Elia Kazans filmatisering av Tennessee Williams teaterstykket *En sporvogn til begjær*, hvor Kazan så seg nødt til å forstå stykket dithen at karakterene egentlig omhandlet den vestlige sivilisasjons forfall, mens det for Sontag kunne vært like interessant om karakterene representerte karakterene slik de fremstår i seg selv. Sontag er derimot klar over at et ensidig fokus på overflate kan gjøre at man forblir i overflaten, og dermed ikke klarer å gi inntrykkene mening eller plassere dem i en større sammenheng (Mollerin, 2016, s. 265). Et utgangspunkt i umiddelbare opplevelser, bør derfor være utgangspunktet for videre refleksjon, slik jeg har nevnt tidligere.

Som nevnt er det i dag resepsjonsteorier som er de dominerende fortolkningspraksisene i dagens skole, og som tydeliggjør at fortolkning er en grunnleggende antakelse som finnes i skolen. Dersom man baserer seg på Iser (1976) resepsjonsteori er oppgaven å fokusere på de tomme rommene i teksten, altså det man ikke vet noe om, som man selv fyller ut. Problemet da kan være at man mister synet av hva det er som faktisk står i teksten, og det er dette Sontag problematiserer. Når man ser etter det man ikke ser, kan man miste muligheten til å se og oppleve selve teksten – teksten i seg selv. Når man for eksempel, for å følge læreplanens kompetansemål som handler om å «utforske og undersøke tekster som fremstiller unges livssituasjon», kan man da tenke seg om det er følelsene, skildringene, det mellommenneskelige som ligger i karakterenes forhold til hverandre, eller deres forhold til verden som kan utforskes og undersøkes, ikke nødvendigvis problematiseres gjennom en undersøkelse av hva det er som ikke blir nevnt i teksten. Da ender man ofte opp et sted mellom et distansert og gjennomrasjonalisert forhold til teksten, eller, som er mer sannsynlig i et

resepsjonsteoretisk lys, at man tillegger verket egenskaper gjennom fortolkningen som kommer fra en selv.

3.4 Sontags etikk

Klarer man å holde denne følelsmessige nærheten kan man sannsynligvis også knytte kunsten til det sanselige. Knytter man kunsten til det sanselige, og kroppens evne til å oppleve kunsten, er også veien til det politiske, sosiale og historiske kortere enn i en mer rasjonelt forankret teori (Mollerin, 2021, s. 231). Som tidligere nevnt sikter den sanselige erfaringen i Sontags tenkning til omgang med kunst hvor man ikke lar refleksjonene overstyre den umiddelbare virkningen kunsten har i oss. Dette kommer i form av at når man gjennom kunsten opplever omgivelsene mer tydeligere, uten å distansere seg fra hva som skjer i verkene, vil en bli mer emosjonelt engasjert og oppmerksom. I en skolesammenheng kan man derfor argumentere for at Sontag tilbyr et syn på litteraturundervisning som kombinerer estetisk sansing og etisk⁶ bevissthet, noe som ikke er irrelevant i en skolesammenheng, ettersom undervisning er, eller bør være grunnleggende etiske handlinger.

Sontags sammenfatning av kunstfilosofi og moralfilosofi kommer muligens best frem i essaysamlingen *on photography* fra 1973 og langessayet *Regarding the Pain of Others* fra 2003. Disse essayene er nært beslektet ettersom de begge handler om fotografiernes evne til å frembringe følelser. De er også beslektet ettersom *regaring the pain of others* i stor grad er en videreutvikling, og på et vis en kritikk av *On photography*. For å bruke denne oppgavens språk, bruker Sontag *On photography* for å tenke med den for å skrive om krigsfotografiene og om krig som konsept.

I korte trekk går Sontags syn på fotografier ut på at vi har vendt oss sånn til å se fotografier av verden at det er gjennom fotografiets form og tenkning at vi sanser verden, på samme måte som fangene i Platons hule sanser verden gjennom skyggebilder (Sontag, 2004, s. 10). Et poeng Sontag trekker frem i *On photographys* første essay, som heter nettopp *I Platons hule* er at bilder forsterker følelser, og kan bidra til at en moral blir sterkere, men den kan ikke endre allerede satte meninger, ettersom man da ikke skjenker bilder av forhold man er uenig i nok tid og oppmerksomhet (Sontag, 2004, s. 29). Hun skriver også her om da hun som 13-åring kom over bilder fra Bergen-Belsen og Dachau, noe som gav henne en ny virkelighetsoppfatning og som hun sier kan fungere som et skille i livet sitt – før og etter bildene fra konsentrasjonsleirene (Sontag, 2004, s. 32). Med dette sikter hun til at bilder i noen tilfeller kan bidra ødeleggende til følelser som samvittighet og medfølelse, ettersom selv om bilder i noen tilfeller gjør begivenheter mer virkelige, som under Vietnam-krigen, så kan de også virke bedøvende og lammende, og at vi til en viss grad vender oss til å se grusomheter som kun fotografier. Denne måten å sanse verden, samtidig som den kolossale bildestrømmen vi tar til oss, gjør at det hun hevdet trengtes var en billedøkologi – en redusering av den stadig økende mengden fotografier vi blir servert (Sontag, 2004, s. 30).

⁶ Når Sontag skriver om moral og etikk skiller hun ikke på bruken av disse ordene, til tross for at det finnes et skille, som Sontag antakeligvis kjenner til, hvor moral er forstått som avveininger om hvorvidt ulike handlinger er rett eller galt, mens etikk er forstått som en systematisering av enkelthandlingene (Mollerin, 2019, s. 33).

Denne tanken ønsket hun å utfordre i *Regarding the Pain of Others* (Mollerin, 2016, s. 62). For det første ser hun, tretti år etter, at det å redusere billedsstrømmen er umulig, ettersom det ikke er reelt å gjennomføre en reduksjon av tilgjengeligheten til bilder, ei heller muligheten til å ta bilder (Mollerin, 2016, s. 62). For det andre kommer hun frem til at det i langt større grad er betrakterens ansvar å ta stilling til de følelsene som kommer i det man betrakter et bilde av andres lidelse, men at dette gjennom mediekulturen vi lever i i dag er vanskelig (Mollerin, 2016, s. 65). Det er her en kobling til *Against Interpretation* hvor Sontag også skriver at mengden kunst og underholdning man i den moderne tid har tilgang på er så stor at våre sanser er svekket, og at vi må lære oss å finne tilbake til dem. Noe man i en skolesammenheng kan se på som en av norskfagets oppgaver. Da kan man ikke, med Sontags ord, bytte ut verkene gjennom fortolkning dersom man er uenig eller føler seg uvel av å betrakte innholdet. Man må også ta denne oppgaven på alvor, for som nevnt så blir dagens ungdom i mye større grad utsatt for en mediestrøm som bare øker og øker, og som i veldig stor grad består av bilder og korte videoer uten særlig utdypende kontekst, noe som gjør at man trenger å skjerpe bevisstheten, og være oppmerksom på omgivelsene og medmenneskene rundt en.

Gjennom opptrening i å gjøre seg bevisst sin egen betraktning av kunst, og at bilder og litteratur som får frem andres livssituasjon kan man tenke at elevene kan gjøres mer tilstede i verden, og også bidra til å gjøre den bedre. Dette er knyttet til Gert Biestas (2002) ide om at danning i dagens verden, blant annet er å gi elevene innsikt, eller opplevelser av at den eneste måten å være i verden er sammen med andre, og ideene fra Hannah Arendt og Martha Nussbaum om at kunsten er et rom hvor man kan få innsikter i andres menneskers liv og bli klokere på menneskets tilstand. Dette forutsetter derimot at man ikke sjokkerer eller lammer elevene med for sterke inntrykk for ofte, eller at man i for stor grad holder seg distansert til kunsten og kunstopplevelsen.

I sitt eget kunstneriske virke er derimot Sontag mindre moralsk direkte, altså i form av at hun tar opp moralske spørsmål, men velger å ikke svare på dem. Det tydeligste eksempelet er her dokumentarfilmen *Promised Lands* som hun lagde under Jom Kippur-krigen hvor det er tydelig at hun ikke ønsker å si noe om hvilken side av konflikten som fortjente sympatien, men ønsket heller få frem at krig er en ting i verden og at det rammer hardt (Mollerin, 2016, s. 220). Hun uttalte også i 2002 til *Die Zeit* at:

«Jeg laster ikke romanene mine med moralske budskap fordi jeg er overbevist om at et moralsk budskap alene ikke gir verdi til litteraturen. Vi leser tross alt ikke *Divina Comedia* i dag på grunn av Dantes kritikk av pavedømmet. Jeg er mindre interessert i litteratur som medium for opplysning enn som et medium for visdom. Stor litteratur, slik jeg forestiller meg det, lærer oss å bedre forstå *conditio humana* (menneskets tilstand). Jeg vil gjerne bruke tiden min på å skrive slik litteratur og slippe å hele tiden kommentere aktuelle hendelser.» (Verna, 2013, min oversettelse).

Litteraturen har altså en virkning for Sontag som spiller på å lære å bedre forstå menneskets tilstand, og at moralske budskap ikke tilegner litteraturen noe verdi i seg selv. Mollerin (2016) skriver at det viktigste ved Sontags virke like mye var spørsmålene hun stilte og problemstillingene hun reiste, heller enn svarene hun kom med (s. 282). Det kan da vises gjennom hvordan hun opphøyde verdien av å lære andre å kjenne,

gjennom en opplevelse av å få innsikt i deres liv, heller enn av å lese om andre. Dette gjenspeiler hennes tanke, som vist til tidligere om at man lærer best når man får en opplevelse av læring, heller enn å bli fylt med kunnskap.

Dette bygger den norsk-amerikanske litteraturviteren Siri Hustvedt på når hun i et essay om Sontag tar opp spørsmålet om hva skjønnlitteraturen er til for, og svarer ved å lene seg på Sontag når hun skriver at «På sitt beste er den [skjønnlitteraturen] en anledning til å forlate sitt eget selv og foreta en ekskursjon inn i den andre, en form for reise like «virkelig» og potensielt revolusjonær som en hvilken som helst annen» (Hustvedt, 2017, s. 115).

Det er viktig å huske på at dette er Hustvedts ord og ikke Sontags, men som nevnt bygger resonnetet til Hustvedt på Sontags ideer. Som vi ser kan altså en Sontag-inspirert tanke om skjønnlitteraturens virkning ligne på den velkjente teorien av Martha Nussbaum om at man gjennom lesing trener ens forestillingsevne, som altså er leserens evne til innlevelse i andre menneskers levekår og problemer (Nussbaum, 2016, s. 26). Nussbaum (2016) siterer Aristoteles fra *Poetikken* og skriver at «litteraturen viser oss ikke det som er hendt, men det som kunne hende», og mener med det at «det å være klar over at det finnes flere forskjellige muligheter er av stor verdi i det politiske liv» (s. 26). Nussbaums tenkning om å forstå den andre og litteraturens potensielle demokratiske virkning innehar et stort dannelsingspotensial, og er et viktig argument for litteraturundervisning i skolen. For at dette potensialet skal oppnås ser jeg det som svært nødvendig å la kunstens kroppslige virkning tre frem, noe jeg tror Sontags litteraturredidaktikk kan hjelpe med. Igjen er det nyttig å bruke Kjølens (2015) funn fra sin artikkel, hvor en av informantene umiddelbart trekker tekstens innhold til private assosiasjoner, noe som blant annet er grunnen til at Kjølens skriver at litteraturens etiske aspekt ikke kan tre frem dersom lesing kun er noe man gjør for sin egen skyld. Med dette kan det pekes på at man er nødt til å se karakterene, for å gjøre oppriktige møter med andre gjennom litteratur.

Sontags tenkning er, som Nussbaum, utpreget kosmopolitisk, noe hennes engasjement for ulike kriger i mange ulike land antyder. Dette kan man bedre forstå gjennom det Sontag sier i takketalen etter å ha blitt tildelt Jerusalem-prisen i 2001, som blant annet er:

«I don't believe there is any inherent value in the cultivation of the self. And I think there is no culture (using the term normatively) without a standard of altruism, of regard for others. I do believe there is an inherent value in extending our sense of what a human life can be. If literature has engaged me as a project, first as a reader and then as a writer, it is as an extension of my sympathies to other selves, other domains, other dreams, other words, other territories of concern» (Sontag, 2001).

Som vi ser tilskriver også Sontag litteraturen stor verdi som en forlengelse av sympatien for andre i tillegg til å fremme altruisme som et normativt utgangspunkt for kultur. Dette passer godt inn med de tidligere nevnte tankene om litteraturens dannelsingspotensial, slik Biesta mener man burde tenke om danning. Dette kan derimot virke noe motstridende fra slik man gjerne intuitivt forstår Sontags kritikk av fortolkningen. For det er jo naturlig å tenke at det gjennom fortolkning og en utskrivning av tekstens skyggetekst kan finnes en etisk fordring? Problemet for Sontag er derimot at man da distanserer seg fra den

estetiske opplevelsen, og gjennom diskusjoner om hva noe kan bety blir man i mindre grad tilstedeværende og oppmerksomme i livet, og det er nettopp denne tilstedeværelsen og oppmerksomheten som gjør oss i stand til å ta solide avgjørelser. Når hun i det tidligere nevnte intervjuet med Die Zeit sier at hun er «mindre interessert i litteratur som medium for opplysning enn et medium for visdom» (Verna, 2013), forstår jeg det at det nettopp er dette hun sikter til, ettersom det for henne er gjennom visdom om andres og sin egen plass i verden, man kan ta de store avgjørelsene på vegne av seg selv og i solidaritet med andre, ikke gjennom selvsentrert og privat lesing for sin egen hygge.

4.0 Hva, hvordan og hvorfor?

Til nå har vi sett hvordan fortolkningens plass i litteraturundervisningen kan bli forstått som en grunnleggende antakelse, og videre hvordan dette kan problematiseres gjennom en ide om at fokus på innhold, fremfor form, gjør at vi ikke blir i stand til å se teksten i seg selv, og dermed også beholder muligheten for å legge til rette for litterære opplevelser, og imøtekomme det etiske aspektet som kan ligge i litteraturundervisning. Jeg vil derfor hevde at det finnes en mulighet for å betrakte ikke-hermeneutisk omgang med litteratur som en mulighet for å skape nærhet til teksten, og på den måten lære seg å se omgivelser og medmennesker klarere. På denne måten ser jeg det som mer sannsynlig å realisere det etiske aspektet i litteraturundervisningen. Dette har videre blitt utdypet i kapittelet om Sontags filosofi, hvor både hennes ide om at ferdig utviklede verktøy for alle tekster gjør at vi ikke imøtekommer tekster som singulære verk, og ideen om at formen må tillegges mer verdi for at man ikke skal miste synet av hva som står i teksten. Dette skal jeg videre fortsette å utdype, da i form av en drøfting hvor jeg tydeligere sammenfatter de didaktiske og kunstteoretiske føringene, og alternative syn på litteraturredidaktikk, som hentet fra Sontags filosofi. Måten jeg vil strukturere denne drøftingen på er ved hjelp av å knytte det jeg tidligere har brakt til lys til det didaktiske spørsmålet om *hva, hvordan og hvorfor* som nevnt innledningsvis.

Når man skal ta for seg hva, hvordan og hvorfor kan det være hensiktsmessig å si noe om hierarkiseringen av disse, ettersom de sjelden er helt likestilte (Harstad, 2021, s. 98). For Sontag er det som nevnt et viktig poeng at ikke alle tekster kan imøtekommes på samme måte og for at man bevarer verkets singularitet, er nærlesingen og det å ta seg tid i lesehandlingen en viktig del av det å omgås med kunst. Dette kan tyde på at *hva* da underlegger seg *hvordan* og *hvorfor*, ettersom hver tekst krever ulike tilnæringsmåter. Det kan derimot også forstås dithen at det å imøtekomme kunsten med fokus på å gjøre kunsten, og opplevelsene av kunsten mer ekte, som en metode i seg selv, noe som da vil si at metoden kommer først. Til slutt kan man se at også *hvorfor* er viktig, ettersom det er her begrunnelsen for å i det hele tatt la seg inspirere av Sontags tenkning og utfordre den grunnleggende antakelsen om at fortolkning har en selvsagt plass i litteraturundervisningen. Slik sett kan man tenke at hierarkiet i realiteten er relativt velfordelt i en Sontag-inspirert litteraturredidaktikk, men ettersom det først og fremst ikke er viktig hva man leser, men heller hvordan man leser teksten, og videre hvorfor man leser tekster slik kan *hvordan* og *hvorfor* se ut til å få en høyere prioritering enn *hva* man leser.

4.1 Hva

Hvilke tekster legger så en litteraturredidaktikk basert på Susan Sontag opp til? Ettersom det tidligere har blitt presentert at Sontag bør forstås som en tilhenger av en polymorf tekstkultur, kan derfor det korte svaret være at nærmest hva som helst kan leses så lenge teksten har formale trekk som inviterer til en estetisk opplevelse, som forklart gjennom Siri Hustvedt (2017) som noe som på sitt beste er «[...]en anledning til å forlate sitt eget selv og foreta en ekskursjon inn i den andre, en form for reise like «virkelig» og potensielt revolusjonær som en hvilken som helst annen» (s. 115).

Som vi har sett ser også Sontag ut til å ikke like å dele inn kulturelle uttrykk i lavkultur og høykultur, noe som gjør at alt fra Dostojevskij til popmusikk kan brukes i en litteraturdidaktikk fundert i Sontags kunstfilosofi. Både klassiske og populærkulturelle tekster ser jeg har stor verdi. Faglig arbeid med klassiske tekster kan for eksempel skape en forbindelse mellom fortid og nåtid, og elever kan lære å forstå at tanker og følelser de selv kjenner på er noe mennesker opp gjennom historien også har kjent på, og med populærkulturelle tekster kan man lære å betrakte det man omgir seg med på nye måter, og man kommer ofte inn i arbeidet med en helt annen giv. Her kan man derimot også tenke at filmer, bilder, arkitektur og lignende også kunne inngått, men ettersom både Drangeid og Harstad hevder at det er gjennom skjønnlitteraturen man skaper de sterkeste kognitive bildene, og at det er gjennom skjønnlitterær lesing man i størst grad kombinerer både tenkning og følelser, et aspekt som er viktig for Sontags omgang med kunst, er det skriftlig skjønnlitteratur jeg ser som mest hensiktsmessig for å legge opp til litterære opplevelser.

Det er derimot et poeng at det i en Sontag-inspirert litteraturdidaktikk burde blitt lest færre tekster. Med dette mener jeg ikke at elever skal gå ut fra grunnskolen med så få tekster lest som mulig, men heller at de tekstene som aktivt blir brukt i litteraturundervisningen, burde blitt skjenket mer tid. Dette kan begrunnes blant annet i Sontags kritikk av vår moderne tids tilgang på kunst og underholdning. Dette er en kritikk og en advarsel man må ta på alvor ettersom det å lære seg å betrakte omgivelser generelt, men kunstverk spesielt med oppmerksomheten de fortjener, kan være av stor viktighet for ens følelse av tilstedeværelse i verden, skal man tro Sontag. Grunnen til å ta dette på alvor er åpenbart at siden 1964, som var da Sontag skrev dette i *Against Interpretation*, har tilgangen bare økt. I en skole i et digitalt samfunn hvor informasjon og underholdning går fortere og fortere blir evnen til oppmerksomhet i økende grad truet fra flere hold. Sontags formaning om at vi må gjenvinne sansene er dermed fremdeles relevant, og litteraturlærere har her et potensial til å kunne bidra, gjennom å skjenke spesielt monomodale tekster bedre tid, og la opplevelsene komme frem, og gjennom opplevelsene reflektere, formalistisk over hva man har møtt.

En stor del av å legge til rette for litterære opplevelser ligger i valget av tekster som kan tilby slike litterære opplevelser. Gode litterære opplevelser ryster noe ved en og over tid lar deg lære å kjenne verden på nye måter, og man får fordypet innsikt i den menneskelige tilstand. For å igjen ta med seg kunnskapen fra Hallvard Kjelen (2015), kan man se at for at lesingen ikke skal bli fritt assosiativ, eller distansert og analytisk, noe som kan hemme mulighetene for å legge til rette for litterære opplevelser, og også de etiske sidene ved litteraturlesing, må elevene ha mulighet for å forstå tekstene, uten en form for fortolkning som baserer seg på å tenke at X betyr A og Z betyr B. Da er det igjen viktig å huske på at også det å ikke forstå er av stor verdi i noen tilfeller, men i denne sammenhengen kan det å ha en relativt umiddelbar forståelse være av stor verdi. Da kreves det av læreren å vite at alle elevene kan forstå teksten, med eller uten hjelp av lærerens veiledning. Det ligger da her en utfordring knyttet til differensiering, ettersom en klasse selvsagt innehar svært ulike elever, med svært ulike leseferdigheter. Da må man tilstrebe å bruke tekster som kan gi umiddelbare opplevelser, samtidig som

at det er muligheter for andre forståelser, uten at man kan hevde at en forståelse er bedre enn en annen. Det er også slik at med et sterkt formfokus og et fokus på å imøtekomme tekstene med oppmerksomhet på selve teksten er det viktigere at alle elevene er med, heller enn at kun noen elever gjør seg opp en koherent forståelse av teksten før man går over til distansert arbeid med den. Da blir elevene med mer utviklede leseferdigheter mer utfordret til å stå lengre i overflateforståelsen av teksten, og ikke fristes til å gå rett til deres antatte fortolkning av den, noe man kan tenke kan være verdifullt.

4.2 Hvordan

Den viktigste avveiiingen når det kommer til hvordan omgang med litteratur bør foregå i en Sontag-inspirert litteraturredidaktikk er, som nevnt ovenfor, at tekstene må imøtekommes slik at man kan bli påvirket av verket, på en måte som bevarer dets singularitet. Det betyr i en praktisk sammenheng at man må tilpasse tilnærmingen til en tekst på tekstens egne premisser. Det er derfor slik at objektiverende hermeneutiske metoder, fortolkende metoder som reduserer lesingen til budskapsleting, eller andre former for ferdigutviklede analyseredskap som ikke er tilpasset den spesifikke teksten vil redusere evnen til å lese verket i seg selv. Det er ikke gitt at fortolkning nødvendigvis gjør at man mister teksten av syne, men det er verdt å undersøke kritisk, slik at man kan gjøres bevisst på hvordan den *kan* gjøre det. Spørsmålet er ikke da om litteraturundervisningen bør være fortolkende eller ikke-fortolkende, men heller at dersom man skal drive med fortolkning må det ikke gå på bekostning av teksten.

Tar man utgangspunkt i det Magne Drangeid skriver om at enkelte lærerstudenter reflekterte over at diktene *Sjøstjerne* og *Frøet* var et for krevende dikt for barnelesere gitt de krevende abstraksjoner og metaforene vil man her se at de har gått inn med en predeterminert holdning om at diktet skal tolkes ut i fra metaforene og abstraksjoner. Flere studenter skrev også om diktets budskap da de ble bedt om å beskrive sin opplevelse av diktet, noe som peker mot at de har en grunnleggende antakelse om at tekster skal imøtekommes ved fortolkning, og at det som står i diktet aldri er nok i seg selv. For å gjøre noe Sontag selv gjør mye av i *Against Interpretation*, kan jeg vise til en potensiell reduktiv fortolkning av diktet *Sjøstjerne*. diktet går slik:

De fleste stjernene er hengt opp
På himmelen, men denne kropp
Han tar nok ingen risiker.
Han trives best på havets bunn
Der gjør en matmons fine funn
På østers, skjell og fisker.
(Hagerup, 1976, s. 188)

Det går for eksempel an å lese nevnte *Sjøstjerne* av Inger Hagerup i et økokritisk lys, hvor sjøstjernen er en metafor for hvordan mennesket har klart å ta kontroll over havbunnens økologiske liv, eller i en post-kolonialistisk lesing av sjøstjernen som en metafor på europeerne og østers, skjell og fisker som metaforer på verdensdeler europeerne tok kontroll over. Dette er derimot fortolkninger som ikke gir mening ettersom det ikke er fundert i hva som faktisk står i diktet, og vil da fungere reduktivt, og ikke gi autentiske litterære opplevelser. På en annen side kunne en mer fornuftig lesning, slik Drangeid (2018) viser til, vært gjennom å være klar over hvordan sjøstjernen blir til en karakter gjennom virkemiddelet besjeling, og dermed gjennom nøyere gjennomlesing lese med sympati og nærhet for denne karakteren som heller trives på havets bunn sammen med østers, skjell og fisker enn oppe på himmelen sammen med andre stjerner (s. 66). Dette er fortsatt en fortolkning, men det er en fortolkning som kan begrunnes i teksten, og som i liten grad bygger på predeterminerte metodikker. I tillegg bygger denne fortolkningen på en opplevelse av diktet som kommer umiddelbart, både for dem som er fortrolig med det faglige begrepet besjeling, men også barnelesere som sannsynligvis kan se for seg en sjøstjerne med barnlige, menneskelige trekk (Drangeid, 2018, s. 67).

Dette belyser også viktigheten av å lære å vite når man skal fortolke og ikke, og eventuelt med hvilke fortolkningsbriller en skal bruke. Slik læreplanen nå legger opp til kan det se ut til at dette poenget ikke vektlegges i praksis, hvis man ser på de tre kompetansemålene jeg viste til tidligere. Da blir det spesielt synlig i kompetansemålet som går ut på «Lese skjønnlitteratur [...] og reflektere over tekstens formål, innhold, sjangertrekk og virkemidler» (Utdanningsdirektoratet, 2019). Her fremstår det som om alle tekster har formål, innhold, sjangertrekk og virkemidler det er relevant å reflektere over. Spesielt ideen om at alle tekster har et formål det er nødvendig å reflektere over, kan peke mot det jeg i denne oppgaven kritiserer, nemlig budskapsleting. Også i kompetansemålet som går ut på å «sammenligne og tolke romaner [...]» (utdanningsdirektoratet, 2019) legger tilsynelatende til rette for at alle tekster skal både sammenlignes med andre og fortolkes. Man kan da stille seg spørsmålet om fortolkning kan bli sett på av lærere som en ferdighet i seg selv, slik Roe og Blikstad-Balas påpeker at det å identifisere også ses på som en ferdighet i seg selv, noe de hevder også kan ha sitt utspring i kompetansemålenes formulering. Slik tenkning er det som skaper behovet for ferdig formulerte kokebokoppskrifter, som jeg påpeker kan ha en svært uheldig funksjon, nemlig en ide om at man distanserer seg fra teksten og ser på den som noe som kan løses.

Det skal derimot sies at forklaringen av lesing som en grunnleggende ferdighet tydeliggjør at man skal kunne «[...] lese, tolke og reflektere over tekster i ulike sjangre, for ulike formål og av ulik lengde og kompleksitet» (Kunnskapsdepartementet, 2019), hvor man kan forstå ulike formål som at man burde lære seg når man skal fortolke seg frem til et formål og ikke. Det er derimot tydelig at det her er motstridende kommunikasjon, og at det da er forståelig at mange lærere antar at alle tekster skal fortolkes, og at man kan lete etter et formål utover kun opplevelse i alle tekster.

Jeg har også nevnt at det å stå i lesehandlingen er en måte å beholde en nærhet til teksten på, og tyder derfor på at en Sontag-inspirert litteraturredidaktikk ville vært preget av Rosenblatts(1994) estetiske lesing. Dette er fordi den estetiske måten å imøtekomme litteratur er ved å kontemplere over virkning, og da lese med nærhet til eventuelle karakterer, mens den efferente lesingen legger opp til litteratur som en kilde til kunnskap. Estetisk lesing vil i større grad legge man blir bedre i stand til å se teksten slik den faktisk fremstår for oss. Holder lærere et større fokus på å lese litterære tekster estetisk kan man tenke seg at fokuset i større grad blir holdt lengre på elevenes umiddelbare reaksjoner, og tekstens overflate, men at ved å bruke denne umiddelbare reaksjonen så kan man slik Drangeid og Smidt foreslår, også i større grad basere seg på disse når man senere skal undersøke hvordan og hvorfor teksten får elevene til å føle det de føler. Det er viktig at man ikke blir i den estetiske lesingen gjennom hele arbeidet, ettersom det da kan resultere i kun lystlesing og hygge, Ved en estetisk lesing vil man derfor i større grad oppnå skillet Sontag setter opp mellom å lære gjennom en opplevelse, heller enn å lære av tekstens innhold.

Hvordan tekstens virkning kan legges best til rette for litterære opplevelser er også et svært situasjonsbestemt spørsmål, hvor det kan være mange mulige innganger. En generell tanke er derimot at læreren må være en tydelig klasseleder som ikke lar oppmerksomheten i for stor grad henledes til element utenfor teksten, og ikke går for hurtig fremover slik at den første, prerefleksive, opplevelsen går for hurtig over i analytisk og distansert refleksjon over teksten. Enhver som har forsøkt å formidle litteratur for en grunnskoleklasse vet derimot at det er vanskelig å fenge alle, med hvordan en klasses mangfoldig, og at skolens institusjonelle rammer, med klasserommene slik de kan være, og utskrifter i stedet for taktiliteten i bøkene. Man må derfor ikke gi opp med å formidle litteratur på litteraturens egne premisser, for kunnskapen man over tid kan bygge opp er verdifull. Det er også essensielt at litteraturlæreren er en engasjert formidler, som er i stand til å legge til rette for et godt miljø for lesing og som viser tydelig og smittende entusiasme for teksten, og viser selv at teksten virker i han eller hun.

4.3 Hvorfor

Det viktigste argumentene for å bedrive litteraturundervisning fundert i en Sontag-inspirert litteraturredidaktikk er, at fortolkning kan gjøre det vanskeligere å se teksten slik den virkelig fremstår for oss. Som nevnt er det gjennom å frigjøre seg fra tanken om at kunsten må fortolkes at man kan gjøre teksten, og dermed også våre opplevelser, mer ekte for oss. Ved å gjøre opplevelser mer ekte vil man også være nærere å imøtekomme skjønnlitteratur på skjønnlitteraturens premiss, nemlig at det skal virke i oss, og ikke bare noe man lærer av, men også gjennom, slik Sontag skriver i *On Style*.

Denne virkningsorienterte undervisningspraksisen har som nevnt blitt kritisert, blant annet av den svenske Pedagogiska gruppen, for å legge opp til en reduksjon av litteraturlesing til å kun fungerer som ren opplevelse og dermed en terapeutisk og ikke sosialiserende kraft i faget, og at det da ble likegyldig hva elevene leste, bare de hadde glede av det. Dette er en viktig kritikk, som litteraturlærere som orienterer seg mot opplevelse bør ta på alvor. Men som nevnt vil jeg ikke hevde at Sontags

litteraturdidaktikk rammes av en slik kritikk. Dette er fordi for Sontag er ikke litterære opplevelser kun av verdi i seg selv, det er heller slik at man gjennom å oppleve kunsten blir nærere knyttet til hva den viser oss, og man vil da føle det som skjer i kunsten på et dypere plan enn man ville gjort i en distansert fortolkning, og slik sett blir lesingen en mer moralsk handling. Det er også en helt klart faglig bevissthet som kreves av læreren, ettersom den litterære opplevelsen som ligger i å se teksten helt klart for seg fordrer at man har de faglige verktøyene til å forstå teksten, og å forstå de litterære virkemidlenes virkning. Som Roe og Blikstad-Balas (2020) klokt påpeker er det besynderlig at når virkemidler er et tema som tas opp i mange undervisningstimer, er det sjelden det diskuteres hvordan de egentlig *virker*. Dette fokuset kan Sontag-inspirert litteraturdidaktikk hjelpe med å rette fokus mot.

Som nevnt legger Sontag opp til en kroppslig bevissthet, og Finke og Solli (2021) peker i den forlengelse på at hun retter fokuset mot *kroppens egen techne* og mener med dette at kroppen kan øves opp på å omsette estetiske opplevelser til å også omhandle eksistensielle, politiske og etiske opplevelser. En måte å tenke på dette på kan være å tenke at dersom en karakter i en tekst blir urettferdig behandlet ville man blitt mer oppslukt og trist dersom man i større grad var nært tilknyttet teksten heller enn dersom man distansert fokuserte på hva behandlingen kan ha betydd i overført betydning, og videre kan man tenke at denne opplevelsen av karakterens urettferdige behandling påvirket elevene til å kjenne på følelser som empati, sinne og vilje til å gjøre verden til et bedre sted.

Å se kunsten mer klart for seg, og gjennom å utforske opplevelsene og følelsene teksten vekker i oss kan man også tenke at man som nevnt blir mer oppmerksomme på omgivelser og medmennesker. Som Hustvedt (2016) skriver kan stor litteratur oppleves som stor litteratur fordi man kan foreta en ekskursjon inn i den andre. Dette er en tanke som også går sammen med Nussbaums (2016) ide om litteratur som et potensial for å oppleve andres virkelighet. Med et fortolkende fokus som setter betrakteren i en analytisk distanse kan man tenke seg at dette etiske potensialet har dårligere forutsetninger for å kunne spilles ut.

Å lære elever at kunsten kan virke i dem og at det kan være stimulerende både for kroppen og kognisjonen samtidig er muligens en måte å få elever til å bli engasjert av kunsten, men også en måte å lære seg å prate om sannhet på. For når alt kommer til stykket er kritikken av fortolkningen fundert i et spørsmål om hva som er sant og ikke i en tekst. For Sontag er det eneste som kan være sikkert virkningen teksten vekker i oss, som både kan være at man synes den er vakkert, er trist, at den er irriterende, eller vekker nervøsitet, at den er kjedelig, eller at den vekker eksistensielle eller empatiske følelser. Alt har sin verdi, og norskfaget ser jeg som et fag som burde være et sted hvor det legges til rette for alle disse følelsene, i tillegg til å være et fag hvor man lærer å være til stede i verden og trene sin oppmerksomhet, slik at man kan se de omgivelsene som vi omgår oss med, både landskap, bygninger, kunst og andre mennesker.

5.0 Avslutning

Med denne oppgaven har jeg undersøkt ideen om at man kan, og bør, problematisere fortolkning som en grunnleggende antakelse ettersom det finnes muligheter for at ulike former for fortolkningspraksiser kan gjøre at man mister synet av hva som faktisk står i teksten. Det som da kan skje er at det i mindre grad legges opp til litterære opplevelser, noe som igjen gjør at det etiske aspektet som kan ligge i litteraturundervisningen da ikke blir oppfylt. En viktig nyansering jeg har vist til gjennom oppgaven er at det ikke er fortolkningspraksis i seg selv som nødvendigvis fører til at man ikke kan legge til rette for litterære opplevelser.

Derimot kan man tenke, noe som jeg ser som denne oppgavens viktigste funn at fortolkning er problematisk dersom man tenker at alle tekster skal fortolkes, og spesielt dersom de skal fortolkes på en ferdigformulert måte. Da får ikke verkenes singularitet komme frem, og man distanserer seg fra den umiddelbare opplevelsen. Slik sett er det den objektiverende fortolkningen, som ser tekster som en helhet som skal gå opp, i tillegg til de fortolkningene som leter etter et gitt budskap i enhver tekst, de formene for fortolkning jeg finner mest problematisk, og som Sontag hjelper med å bringe frem i lyset. Det virker derimot til å være bred konsensus i det litteraturdidaktiske feltet om at slik fortolkning ikke legger til rette for god litteraturundervisning, men dersom man ser fortolkning som en ferdighet i seg selv, noe man fort kan tenke gjennom læreplanens formulering av fortolkningspraksis og refleksjon rundt tekstens formål, ser jeg veien dit som relativt kort.

I det store og hele kan derimot spørsmålet om fortolkning versus ikke-fortolkning summeres opp i at det viktigste er å ikke legge til rette for dårlig fortolkning slik nevnt ovenfor. Elevene må lære seg å imøtekomme ulike tekster på ulikt vis for å få litterære opplevelser, for å forstå at kunsten har en funksjon som kan spille inn på oss som betraktere og at kunst ikke nødvendigvis må være en meningsytring, men heller en ting i verden, som Sontag skriver. Derfor er litteraturlærerens viktigste rolle å legge til rette for at elevene kan gjøre kunstverkene, og da også sine opplevelser, mer ekte, noe man kan gjøre gjennom å stedet for å lete etter hva et kunstverk mener, burde man se etter hva det er som gjør dette verket til det det er. Det kan man ikke alltid gjøre gjennom fortolkning.

Gjennom en grundig undersøkelse som denne har jeg opparbeidet meg ny innsikt, som jeg kan ta med meg ut i arbeidslivet. Jeg vil hovedsakelig ta med meg hvordan målet med litteraturarbeid bør være fundert i å legge til rette for litterære opplevelser gjennom å gjøre teksten mer synlig. Rent praktisk vil jeg ta med meg kunnskapen om det positive potensialet som ligger i å ta med de første opplevelsene i videre arbeid med teksten. De problematiske sidene ved fortolkning er også sider som jeg nå har fått dypere innsikt i. Eksempelvis vil jeg forhåpentligvis være varsom med å be elevene lete etter budskap, eller meninger som ikke nødvendigvis er fundert i teksten. Jeg er klar over at dette ikke er like lett som det høres ut, men jeg er fast i troen på at litterære opplevelser kan være kilde til verdifull kunnskap, noe som gjør at jeg ikke vil gi meg med den første motstanden jeg møter.

6.0 Litteraturliste

- Aase, L. (2019). Et fag i strid med seg selv?. Kap 1 i Blikstad-Balas, M. & Solbue, K., R. (red.). (2019). *Det (nye) nye norskfaget*. Fagbokforlaget.
- Biesta, G. (2002). Bildung and modernity: The future of Bildung in a world of difference. *Studies in Philosophy and Education*, 21(4-5) s. 343-351.
DOI: <https://doi.org/10.1023/A:1019874106870>
- Blikstad-Balas, M. & Roe, A. (2020). *Hva foregår i norsktimene? Utfordringer i norskfaget på ungdomstrinnet*. Universitetsforlaget.
- Brumo, J. & Furuseth, S. (2005). *Norsk litterær modernisme*. Fagbokforlaget.
- Claudi, M., B. (2013). *Litteraturteori*. Fagbokforlaget.
- Drangeid, M. (2018). Litterær lesing som multimodal sansesimulering. I M. Rogne & L., R. Waage (red.). *Multimodalitet i skole- og fritidstekstar*. Fagbokforlaget.
- Eagleton, T. (2008). (3. Utg.) *Literary theory. An introduction*. Blackwell publishing
- Finke, S. & Solli, M. (red.). (2021). *Oppløsningen av det estetiske. Kunstteori og praksis*. (s. 13-27). Universitetsforlaget.
- Gadamer, H. G. (2010). Sannhet og metode. Grunntrekk i en filosofisk hermeneutikk. Pax.
- Gumbrecht, H., U. (1989). (N)on literary interpretation. *Poetics*. 18(4-5), 375-387.
[https://doi.org/10.1016/0304-422X\(89\)90038-7](https://doi.org/10.1016/0304-422X(89)90038-7)
- Gourvennec, A., F. (2016). Litteraturfaglig praksis. Avgangselevers retrospektive blikk på arbeid med litterære tekster i videregående skole. *Norwegian Journal of Literacy Research*. 2(1). DOI: <https://doi.org/10.17585/njlr.v2.271>
- Hagerup, I. (1976). *Samlede dikt*. Aschehaug.
- Harstad, O. (2018). *Mot en mindre litteraturlærer. En fremskrivning av problemet om litteraturlærerens bliven* (Doktoravhandling). Norges Teknisk-naturvitenskapelige universitet.
- Harstad, O. (2020). Å bli til med litteraturen. En metafysisk og nevrovitenskapelig forståelse av skjønnlitteraturens virkning. *Nordisk tidsskrift for pedagogikk og kritikk*. Vol 6 s. 174-187. <https://hdl.handle.net/11250/2995660>

- Harstad, O. (2021). Schopenhauer som litteraturlærer. Kap. 4 i Jølle, L., Otnes, A. S., Aa, L.I. (red.) (2021). *Morsmålsfaget som fag og forskningsfelt i Norden*. Universitetsforlaget.
- Harstad, O. (2022). *Å tenke om metode. Menneskevitenskapelig forskning for fremtidige lærere*. Fagbokforlaget.
- Hennig, Å. (2010). *Litterær forståelse. Innføring i litteraturdidaktikk*. Gyldendal.
- Hennig, Å. & Eriksen, K. (2021). *Opplevelse og utforskning. Litterære samtaler i praksis*. Gyldendal.
- Hustvedt, S. (2017). *Kvinne ser på menn som ser på kvinner. Essays om kunst, kjønn og sinn*. (oversatt til norsk av Knut Johansen). Aschehoug.
- Iser, W. (1974). *The implied reader: Patterns of communication in prose fiction from Bunyan to Beckett*. John Hopkins University Press.
- Iser, W. (1981). Tekstens appelstruktur. I Olsen, M & Keldstrup, G. (red.), *Værk og læser. En antologi om receptionsforskning* (s. 102-133). (Oversatt til dansk av Gunvor Keldstrup). Borgen forlag.
- Jackson, A., Y. & Mazzei, L., I. (2012). *Thinking with Theory in Qualitative Research. Viewing data across multiple perspectives*. Routledge.
- Kallestad, Å. H. & Røskeland, M. (2020). (red.). *Sans for danning. Estetisk vending i litteraturdidaktikken*. Universitetsforlaget.
- Kielland Samoilow, T. & Myren-Svelstad, P., E. (2020). *Kritisk teori i litteraturundervisningen*. Fagbokforlaget.
- Kittang, A. (2001). *Sju artiklar om litteraturvitskap. I går, i dag og (kanskje) i morgon*. Gyldendal.
- Kjelen, H. (2015). Litterær kompetanse. Portrett av tre lesarar. *Acta Didactica Norge*. 9(1).
- Kunnskapsdepartementet (2019). *Læreplan i norsk (NOR01-06)*. Fastsatt som forskrift. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020.
- Larsen, A. S., Wicklund, B. & Sørensen, I. (red.). (2018). *Norsk 5-10. Litteraturboka*. Universitetsforlaget. (Innledning).
- Lorentzen, S., Streitlien, Å., Høstmark Tarrou, A., Aase, L. (1998). *Fagdidaktikk*. Universitetsforlaget.
- Johansen, M., B. (2019). *Litteratur og dannelse. At lade seg berige af noget andet end sig selv*. Akademisk Forlag.

- Moser, B. (2019). *Sontag. Her life and work*. Ecco Press.
- Mollerin, K. S. (2016). *I denne verden. om Susan Sontag*. Gyldendal.
- Mollerin, K. S. (2021). Mot Vulkanen. Susan Sontag og romanens estetikk. I S. Finke og M. Solli. (red.). *Oppløsningen av det estetiske. Kunstteori og estetisk praksis*. (s. 227-244). Universitetsforlaget.
- Nussbaum, M. (2016). *Litteraturens etikk. Følelser og forestillingsevne*. (Oversatt av Agnete Øye). Pax.
- Penne, S. (2012). Hva trenger vi egentlig skolen til? I N. F. Elf og P. Kaspersen (red.). *Den nordiske skolen – fins den? Didaktiske diskurser og dilemmaer i skandinaviske morsmålsfag* (s. 32–56). Novus forlag
- Penne, S. (2010). *Litteratur og film i klasserommet. Didaktikk for ungdomstrinnet og videregående skole*. Universitetsforlaget.
- Polymorf. (2023). *Det norske akademis ordbok*. <https://naob.no/ordbok/polymorf>
- Rosenblatt, L. (1994). *Efferent and aesthetic reading*. Southern Illinois University Press.
- Rosenblatt, L. (1985). The transactional theory of the literary works. Implications for research. I C. R. Cooper (red.). *Resaching response to literature and teaching of literature. Points of departure*. Ablex Publishing Corporation
- Rødnes, K., A. (2014). Skjønnlitteratur i klasserommet. Skandinavisk forskning og didaktiske implikasjoner. *Acta didactica Norge*. 8 (1). Art. 5. 17 sider. DOI: <https://doi.org/10.5617/adno.1097>
- Skaftun, A. (2009). *Litteraturens nytteverdi*. Fagbokforlaget.
- Skardhamar, A., K. (2011). *Litteraturundervisning. Teori og praksis*. Universitetsforlaget.
- Smidt, J. (1989). *Portrett av seks lesere. Hva de søkte, hva de fant*. Universitetsforlaget.
- Smidt, J. (2018). *Norskfaget mellom fortid og framtid. Scene og offentlighet*. Fagbokforlaget.
- Sontag, S. (1993). *Mannen som elsket vulkaner*. (oversatt av Ingrid Haug). J. W. Cappelen forlag.
- Sontag, S. (2001). The Conscience of Words; Why the Wisdom of Literature Lies in the Demonstration of the Multiple Nature of Our Private and Communal Destinies. [Tale]. https://memorymalgoyana2015.files.wordpress.com/2015/11/sontag_consciousness_of_words.pdf
- Sontag, S. (2003). *Regarding the Pain of Others*. Farrar, Strauss and Giroux.

Sontag, S. (2004). *Om fotografi*. (Oversatt av Agnete Øye)Pax.

Sontag, S. (2009). *Against Interpretation and other essays*. Penguin classics.

Sontag, S. (2008). *Reborn. Journals & Notebooks 1947-1963*.

Sontag, S. (2012). *As consciousness is harnessed to flesh. Journals & Notebooks 1964-1980*. Picador.

Utdanningsdirektoratet. (2019). Læreplan i norsk (NOR01-06). Fastsatt som forskrift. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020.

https://www.udir.no/lk20/nor01_06?lang=nob

Verna, S. (2013, 28. Desember). Den amerikanske elendigheten. *Die Zeit*. Hentet 7. april 2023 fra https://www.zeit.de/2002/09/200209_susansontag.xml

https://www.zeit.de/2002/09/200209_susansontag.xml/komplettansicht?utm_referrer=https%3A%2F%2Fwww.google.com%2F

Winther, Truls Olav: *nyromanen* i *Store norske leksikon* på snl.no. Hentet 3. april 2023 fra <https://snl.no/nyromanen>

