

**MADS BRECAAN CLAUDI**

Førsteamanuensis i norsk ved Oslomet

madsbre@oslomet.no

I BLINDSONEN?

Om litteraturhistoriens hva, hvordan og hvorfor (ikke).

Gjennom rundene med høringsutspill og -innspill i forbindelse med fagfornyelsen i 2020 har reaksjonene vært mange og skarpe på det som har blitt forstått som en (aksentuering av *Kunnskapsloftets*) avhistorisering av norskfaget. Men slik planen i skrivende stund foreligger som siste utkast, framstår de litteraturhistoriske kompetansemålene som vel så omfattende og som mer forpliktende enn *Kunnskapsloftets* tilsvarende. At det første av de nye «kjerneelementene» har fått tittelen «Tekst i kontekst», underbygger inntrykket av at planen representerer en historisk vending for norskfaget. Elevene «skal utforske og reflektere over skjønnlitteratur og sakprosa på bokmål og nynorsk, svensk, dansk og i oversatte tekster fra samisk og andre språk. *Tekstene skal knyttes både til kulturhistorisk kontekst og til elevenes egen samtid*», lyder det historiske imperativet i forklaringen til kjerneelementet (min utheving). Det er en erkjennelse av at kontekstuelt og historisk orientert litteraturlesning ligger i kjernen av norskfaget.

Dette stiller litteraturdidaktikken overfor en utfordring. For hva betyr det egentlig å knytte en tekst

til kulturhistorisk kontekst? Hva er i det hele tatt en slik kontekst? Hvordan kan den gjøres produktiv i litteraturundervisningen? Slike problemstillinger har stort sett fått ligge uberørt i norsk litteraturdidaktikk. Det bør de neppe fortsette å gjøre dersom vi skal ta fagets historiske dimensjoner på alvor. De forpliktelsene som varsles i den kommende planen, synliggjør behovet for å diskutere hvorvidt de perspektivene som preger det norske litteraturdidaktiske feltet i dag, er egnet til å ivareta og utvikle en historiserende litteraturundervisning. Hvilke føringer legger de rådende didaktiske forståelsesrammene for måten vi håndterer tekstens historisitet på i litteraturundervisningen? Hvilke andre perspektiver og tilnærminger er mulige og ønskelige? Når jeg i det følgende vil diskutere litteraturens historisitet som litteraturdidaktisk problemfelt, vil jeg gjøre det ved å stille didaktikkens kjernesporsmål til litteraturhistorien som litteraturdidaktisk deldisiplin. Først forsøker jeg å undersøke følgende spørsmål: Hvorfor – teoretisk og teoriehistorisk – har nyere norsk litteraturdidaktikk i så liten grad interessert seg for spørsmålet

«Hvordan kan man se for seg en historisk kontekstualiserende litteraturundervisning som bygger på andre syn på litteraturhistorie enn de rådende?»

om teksters historisitet? Hvilke føringer har litteraturdidaktikkens teoretiske orientering lagt for forståelsen av litteraturundervisningens «hvordan»? Og hvilke syn på selve litteraturhistoriens «hva» har den samme orienteringen resultert i? Deretter forsøker jeg å gi noen alternative bud på de samme spørsmålene, i motsatt rekkefølge: Hva (annet) kan historien representere i litteraturundervisningen? Hvordan kan man se for seg en historisk kontekstualiserende litteraturundervisning som bygger på andre syn på litteraturhistorie enn de rådende? Og hvorfor skal man i det hele tatt beskjefte seg med litteraturhistorie i norskfaget?

LITTERATURHISTORIENS «HVORFOR IKKE»

Etter å ha undersøkt et nokså bredt tilfang av norske litteraturdidaktiske artikler, kapitler og lærebøker for høyere utdanning, som skal nevnes etter hvert, synes det trygt å hevde at teksters historisitet i liten grad tematiseres i norsk litteraturdidaktisk litteratur.¹ Det finnes sannsynligvis mange årsaker til denne situasjonen, og mye kan sikkert skyldes forhold skolen og utdanningsvesenet ikke selv rår over. Men mekanismer i faget og i fagdidaktikken er neppe heller uten betydning, og to litteraturteoretiske og -didaktiske omslag bidrar trolig med viktige momenter til en forklaring.

Historisk betraktet er nettopp spørsmålet om historiens rolle i litteraturlesningen et av norsk- og nordiskfagets store stridsemner. Det ble tydelig satt på dagsordenen i og med debatten mellom Francis Bull og Peter Rokseth i 1929, og det fant en slags løsning gjennom det som har blitt kalt 1963-revolusjonen

(Steinfeld 2005, s. 65), da gymnasiastene for første gang ble bedt om å foreta en litterær analyse ved det som da het examen artium. Historien sto igjen som taperen etter dette første teoretiske og didaktiske omslaget. Seieren tilhørte de som forfektet en litteraturforskning og -undervisning som var inspirert av den anglo-amerikanske nykritikken, som nettopp representerte et oppgjør med historiserende lese måter og en prioritering av lesninger som løftet teksten ut av sine historiske omgivelser. Da Oddvar Bjørklund, Daniel Haakonsen og Arne Krohn-Hansen i 1966 ga ut håndboka *Å lese dikt. Innføring i litterær analyse til skole- og studiebruk* (1966), markerte det at den formalistiske revolusjonen hadde spredt seg inn i den litteraturdidaktiske litteraturen (selv om begrepet litteraturdidaktikk da ennå ikke var etablert). Siden har en lang rekke lignende håndbøker og oppslagsverk sett dagens lys, alle bygget på analysens og nærlesningens grunn, preget av det (aktverdige) litteraturpedagogiske målet om å oppøve elever og studenter i litteraturlesning som en ferdighet som kan anvendes på ulike typer tekster uavhengig av deres historiske eller biografiske utspring.² Den formalistiske grunnholdningen er også tydelig nedfelt i en rekke nyere litteraturdidaktiske framstillinger.³ «[O]fte virker det som om den formelle analysen er målet», skriver Leif Johan Larsen idet han hevder at norsk litteraturundervisning anno 2005 er dominert av det han kaller en tekstorientert litteraturdidaktikk (2005, s. 101).

Samme sted peker Larsen i retning av det andre omslaget i norsk litteraturteori og -didaktikk når han identifiserer «en glidning fra den 'kalde' tekstorienterte



analysen til den 'varme' leserorienterte litteraturpedagogikken» (s. 101, jf. også Aamotsbakken og Knudsen 2011, s. 12ff). En slik glidning tok trolig til på 1970-tallet (jf. f.eks. Fjeldstad 1978), men det var på 1980-tallet at de leserorienterte teorieretningene slo inn i den norske litteraturdidaktikken (jf. Penne 2013b, s. 46), ikke minst gjennom arbeidene til Jon Smidt. Han fant sitt teoretiske utgangspunkt i amerikansk reader-response-teori, med Norman Holland og Stanley Fish som sentrale premissleverandører (jf. Smidt 1989, Skarðhamar 1993, s. 40–43), men senere har leserorienteringen forflyttet sitt tyngdepunkt fra reader-response-teori til transaksjonsteori i tradisjonen fra Louise M. Rosenblatt og senere Judith A. Langer, og til resepsjonsetetisk teori-dannelse, med Wolfgang Iser som den sentrale figuren. Alle bygger de på det teoretiske grunnsynet at diktverket oppstår gjennom en «interaksjon» (Iser 1984, s. 39; Langer 2011, s. 15) eller en «transaksjon» (Rosenblatt 1994) mellom tekst og leser. Isers begreper om tekstens tomrom og implisitte leser og Rosenblatts innflytelsesrike skille mellom en estetisk og en efferent «stance» i lesningen, som videreutvikles av Langer i *Envisioning Literature* (1995/2011), er vesentlige i mange norskdiktteres forståelse av hvordan tekster etablerer rom for leserens medskapning.⁴ I en studie av skandinavisk litteraturdidaktisk forskning finner Kari Anne

Rødnes (2014) at det hun kaller «erfaringsbaserte inn ganger», dvs. tilnærminger influert av resepsjonsteori og/eller reader-response-kritikk, er «sterkt fremtredende» særlig i Norge og Sverige (Rødnes 2014, s. 3, jf. også f.eks. Penne 2010 og 2013b; Kjelen 2015; Ottesen og Tysvær 2017). Leserfokuset har også glidd inn i læreplanene: «LK06 er i høy grad sentrert om de teoriene og den forskningen som har konsentrert seg om leseren eller brukeren», skriver Bente Aamotsbakken og Susanne V. Knudsen når de skisserer de leserorienterte litteraturteoriens historiske inntog i litteraturvitenskap og -didaktikk (2011, s. 14). Når Rødnes kategoriserer disse erfaringsbaserte inngangene i kontrast til innganger som vektlegger historiske forhold, synliggjør hun at vendingen mot leseren også representerer en vending bort fra historien.

LITTERATURHISTORIENS «HVORDAN»

Selv om flere har framhevet motsetningen mellom formalistisk og leserorientert teori og didaktikk ved å presentere leserorienteringen som en reaksjon mot en ensidig nykritisk verkfokusering (f.eks. Skarðhamar 2001, s. 41; Hennig 2010, s. 120ff; Aamotsbakken og Knudsen 2011, s. 12), deler de to posisjonene også premisser av presumtivt stor betydning for håndteringen av teksters historisitet. For det første er det en stor grad

¹ Det er her viktig å bemerke at jeg ikke forsøker å si noe om den faktiske litteraturundervisningen som foregår i klasserommene. Det kan også være grunner til å spørre om den litteraturdidaktiske teorien er i utakt med litteraturundervisningen når det gjelder i hvilken grad historiske perspektiver betones.

² Nevnes her kan for eksempel Atle Kittang og Asbjørn Aarseths *Lyriske strukturer* (1968 og senere utgaver), Åsfrid Svensens *Tekstens mønstre* (1985), Eiliv Vinjes *Tekst og tolking* (1993) og Jacob Lothe, Christian Refsum og Unni Solberges *Litteraturvitenskapelig leksikon* (1997/2007), samt min egen *Litterære grunnbegreper* (2010), om jeg nå tør plassere meg selv i et slikt selskap.

³ Formalistiske perspektiver preger tilnærminger for eksempel hos Anne-Kari Skarðhamar (1993/2001/2011), Ann Sylvi Larsen (2009 og 2018), Skaftun (2009), Birkeland og Mjør (2012), Moe (2014), Nielsen et al. (2014) og Skaftun og Michelsen (2017).

⁴ Sammen eller enkeltvis opptrer de tre som teoretiske premissleverandører i en rekke litteraturdidaktiske arbeider fra de siste par tiårene, bl.a. i Aase 2005a, Skaftun 2009, Hennig 2010 og 2012, Birkeland og Mjør 2012, Fjortoft 2014, Nielsen et al. 2014; Haaland og Ulland 2014, Moe 2014, Skaftun og Michelsen 2017 og Wicklund 2018.

av samforstand i synet på «utenomtekstlige» forhold mellom de ulike leverandørene av teoretiske premisser til den norske litteraturdidaktikken. Der både Iser og Rosenblatt eksplisitt har utfordret nykritikerne Wimsatt og Beardsleys «affective fallacy»-resonnement (Iser 1984, s. 48–50, Rosenblatt 1994, s. ix–xv), har de samtidig omfavnet ideen om «the intentional fallacy» og den tilhørende avhistoriseringen av litteraturstudiet som 1900-tallets formalistiske impulser brakte med seg. Rosenblatt slutter seg tydelig til nykritikerne på disse punktene; «the need to avoid the intentional fallacy remains», heter det blant annet når hun diskuterer ulike lesninger av et dikt av A.E. Housman (1994, s. 119). Hun adopterer også Welles og Warrens skille mellom ytre og indre faktorer («intrinsic» og «extrinsic elements») og hevder at den estetiske opplevelsen fordrer total oppmerksomhet omkring «these words, and no others» (Rosenblatt 1994, s. 29). Langer bygger på et lignende skille når hun etablerer sine «stances» med utgangspunkt i sondringen mellom det som er innenfor og det som er utenfor «an envisionment» (2011, s. 16ff). Det Atle Skaftun kaller «hovedveien i Langers metode» (2009, s. 221), befinner seg på innsiden av denne grensen, mens tekstens historiske tilknytning befinner seg på utsiden (Langer 2011, f.eks. s. 21, 41f), likeledes strukturelle forhold, virkemiddelbruk, allusjoner og det hun omtaler som håndverksmessige elementer («the author's craft», *ibid.*, s. 20). Også hos Iser utgjør tekstens historisitet et tomrom, slik Jofrid Karner Smidt (1999) har påpekt. Riktignok er Iser langt fra blind for at normene for lesning og fortolkning er historisk betinget (jf. særlig Iser 1984, kap. I A), men Smidts kritikk rammer likevel hans framstilling av lesningen som konkret «Vorgang» og «Interaktion». Hans «virkningsetetiske» teori presenteres også i tilslutning til den nykritiske avvisningen av forfatterintensjonen og av en «extrinsic approach» til litteraturen. Både den formalistisk inspirerte og den leserorienterte litteraturdidaktikken bygger altså på et premiss om at forfatteren, så vel som andre historiske forhold, er selve leseprosessen uvedkommende. I et slikt lys framstår historien grunnleggende sett som fremmed eller irrelevant for spørsmålet om litteraturundervisningens «hvordan».

For det andre er det en klar kontinuitet mellom den formalistiske og den leserorienterte litteraturdidaktikken i synet på hvordan kunstverket skaper sin mening, og dermed på hva som er (ett av) litteraturar-

beidets sentrale mål. «Kunstverket fremstilles som en meningsstruktur med et samlendende tema skapt av spenningsfylte språkrelasjoner, der forholdet mellom form og innhold sees som en funksjonell enhet», skriver Jacob Lothe et al. om nykritikken i *Litteraturvitenskapelig leksikon*, med en formulering lånt fra Johan Fjord Jensens klassiker *Den ny kritikk* (1962), dvs. fra den norske utgaven *Nykritikken* (1965, s. 124). Og dette aksiomet – at lesningen skal kunne ut i formuleringen av et overordnet tema som viser seg gjennom syntesen av form- og innholdselementer – later til å råde grunnen i norsk litteraturdidaktikk på tvers av skillene i litteraturteoretisk ståsted. Litteraturarbeidets mål, signaliseres det, er å finne ut «hva teksten egentlig sier» (Skarðhamar 2001, s. 76), å «finne fram til [en] mer eller mindre helhetlig mening som teksten presenterer» (Hennig 2010, s. 192), å identifisere «det overordnede temaet» eller «[d]en helhetlige meningen i teksten» (Skaftun og Michelsen 2017, s. 160 og 43). Som Jon Smidt fastslår: «Teksttolkingsoppgaver og litterær analyse krever en formulering av tekstens tema» (1989, s. 190). Om Aamotsbakken og Knudsen har rett i at LK06 er bygd på et leserorientert teorigrunnlag, hindrer det ikke at den nykritiske syntesen av form og innhold gjennom-syrer tekstmålene i den gjeldende norsklærplanen, som gjennomgående peker i retning av nettopp syntesen form(språk)–innhold.⁵ Kanskje uttrykker også selve aktiviteten eller sjangeren «(litterær) tolkning» et slikt syn på tekstarbeidets formål. «Tolkingsprosessen tar form av en hermeneutisk sirkel», heter det i *Litteraturvitenskapelig leksikon*: «Delene i en tekst kan bare forstås ut fra en helhetsmening, som på sin side er avhengig av og stadig modifiseres av delforståelsen» (Lothe et al. 2007, s. 231). Forklaringsmodellen gjenfinnes i en lang rekke litteraturdidaktiske tekster.⁶ Men hvis teksten skal forstås som en «meningsstruktur» som forstås og fortolkes ved at man gransker forholdet mellom delene og helheten, rommer denne modellen – og litteraturdidaktiske instruksjoner som bygger på den – et klart autonomiestetisk imperativ.

LITTERATURHISTORIENS «HVA»

Om (litteratur)historien altså faller utenfor litteraturdidaktikkens «hvordan», er det likevel ikke vanskelig å finne eksempler på at kulturarv, litteraturhistorisk kunnskap og historisk refleksjon løftes fram som viktig og betydningsfullt i litteraturdidaktiske framstillinger.⁷ Men

«Hva kan så en historisk orientert litteraturdidaktikk innebære? Hvordan kan man legge grunnlag for en litteraturundervisning som tar tekstenes historisitet på alvor?»

når forholdet mellom tekst og kontekst skal visualiseres, er (litteratur-)historien gjerne metaforisk forstått som en ramme de litterære tekstene kan settes inn i, som en bakgrunn de kan betraktes mot e.l. En slik metaforikk bygger på – og bygger opp under – forestillingen om teksten som en selvstendig meningsbærende enhet, som man kan – eller kan la være å – betrakte mot en historisk bakgrunn.⁸ Et grunnleggende premiss synes å være at selve lesningen foregår, eller i det minste kan foregå, uavhengig av en eventuell historisk innramming. «Det er ikke meningen at teksten alltid skal behandles uten historisk kontekst», skriver f.eks. Skarðhamar; «når teksten er analysert, er det både interessant og relevant å sette den inn i historisk, idéhistorisk, kulturhistorisk, samfunnshistorisk og biografisk sammenheng» (2011, s. 85). Også Hennig ser historien som «bakteppe» (2010, s. 167), og han knytter det historiske aspektet ved litteraturarbeidet til det Rosenblatt ville oppfattet som efferent lesning: Ved å lese eldre litteratur får elevene «lære om utvikling innenfor både næringsliv, teknologi og vitenskap, og de får lære om ulike sosiale og familiære strukturer» (*ibid.*, s. 167). Skaftuns «innenfra-og-ut»-metode, som videreføres av Skaftun og Michelsen (2017), bygger også på tanken om at historien er «utenfor» teksten, og noe man eventuelt kommer til etter først å ha behandlet teksten «som et helhetlig meningsunivers» (Skaftun og Michelsen 2017, s. 70f, jf. også Skaftun 2009, s. 205ff). Tilsvarende forestilling kommer til uttrykk i *Kunnskapsløftet*, blant annet når det etter Vg3 først spesifiseres at elevene skal kunne «analysere, tolke og sammenligne» et utvalg norske og internasjonale tekster, før det angis at de skal kunne «sette dem inn i en kulturhistorisk sammenheng». Analyse, tolkning og sammenligning skjer uavhengig av den historiske kontekstualiseringen, signaliseres det.

På denne bakgrunnen kan man postulere en histo-

risk sammenheng: Idet den teoretiske prioriteringen av forholdet tekst–leser gjør at tekstens historiske (og biografiske) tilknytning går fra å være et primært mål for lesningen til å bli en sekundær faktor i litteraturarbeidet, blir tekstenes historisitet også fortrent fra den litteraturdidaktiske oppmerksomheten og redusert til bakgrunn eller bakteppe. Når de teoretiske premissene som litteraturdidaktikken bygger på, ikke tilkjenner tekstenes historisitet noen betydning eller verdi i og for lesningen, er det heller ikke til å undres over at tekstenes historiske forankring vies lite oppmerksomhet i norsk litteraturdidaktisk diskusjon og instruksjon. Grunnleggende, og på bred front, synes den norske litteraturdidaktikkens mål og middel å oppfattes på den måten Hennig uttrykker: «I litteraturundervisningen forsøker vi å holde fast det som skjer mellom en tekst og den individuelle leseren» (2010, s. 167).

LITTERATURHISTORIENS «HVA», NYTT FORSØK

Hva kan så en historisk orientert litteraturdidaktikk innebære? Hvordan kan man legge grunnlag for en litteraturundervisning som tar tekstenes historisitet på alvor? Ifølge Rødnes viser skandinaviske studier «at vekt på litteraturhistorie og kunnskap om teksten gjør at elevene opplever at litteraturen ikke berører dem» (2014, s. 7, jf. også Weinreich og Handsten 2001: 9f). Dette kan forstås som et signal om at historisk orientert litteraturundervisning er lite engasjerende og således ikke egnet til å virkeliggjøre en litteraturundervisning som skaper interesse, opplevelse og subjektiv relevans. Men antakelsen er problematisk, og det av minst to grunner. Den første handler nettopp om litteraturhistoriens «hva». For hva som ligger i uttrykket «litteraturhistorie og kunnskap om teksten», er ikke entydig, og det er ved hjelp av en overraskende syntese

⁵ Se f.eks. Penne 2001, s. 158ff; Skarðhamar 2001, s. 85f, 91–93; Hennig 2010, s. 83, 114, 117; Skaftun og Michelsen 2017, s. 70f, 185f.

⁶ Etter 7. trinn skal elevene «presentere egne tolkninger av personer, handling og tema», etter 10. trinn «presentere tema og uttrykksmåter i et utvalg sentrale samtidstekster og noen klassiske tekster i norsk litteratur», etter vg1 «gjøre rede for et bredt register av språklige virkemidler og forklare hvilken funksjon de har» samt «tolke og vurdere sammenhengene mellom innhold, form og formål i sammensatte tekster», etter vg2 «lese et utvalg sentrale norske og noen europeiske tekster fra middelalderen til og med romantikken, sette dem inn i en kulturhistorisk sammenheng og kommentere form og innhold» og etter vg3 «analysere, tolke og sammenligne et utvalg sentrale norske og noen internasjonale tekster fra ulike litterære tradisjoner fra romantikken til i dag» (LK06, mine uthevinger).

⁷ F.eks. Penne 2001: 217f; Claudi 2010, s. 8f; Hennig 2010, s. 34f; Fjørtoft 2014, s. 188f; Markussen 2014, s. 207; Moe 2014, s. 207; Nielsen et al. 2014, s. 186f; Skaftun og Michelsen 2017, s. 41f; Harstad og Jølle 2018, s. 34f.

⁸ Tidvis kan man også finne litteraturhistorien oppfattet som en efferent trussel mot den estetiske erfaringen, slik Rosenblatt gir uttrykk for når hun skriver: «To learn the critic's interpretation before our own encounter with a text often inhibits a spontaneous personal reading» (1994, s. 148). Både Hennig, Nielsen et al. og Skarðhamar uttrykker seg i vendinger som kan fortolkes i denne retningen: «Klassikerne er alltid befengt [sic] med en lang rekke av tolkninger gjort av lesere med stor litterær pondus. Ikke engang læreren greier å befi seg fra disse [...]», skriver Hennig (2010, s. 137). «Den litterære teksten leses som et helt og avgrenset meningsunivers, som 'vil' bli forstått som en helhet. Koplinger fra enkeltdele til for eksempel den historiske konteksten kan spolere forståelsen av denne helheten», hevder Nielsen et al. (2014, s. 187). I litterære samtaler må læreren «for all del ikke ødelegge den opplevelsen eleven allerede har fått», heter det hos Skarðhamar (2001, s. 87). Lignende forestillinger identifiserer Ottosen og Tysvær i sin undersøkelse av læreres refleksjon over egen litteraturundervisningspraksis på mellomtrinnet (2017, s. 61f).

Rødnes beskriver «analytiske innganger» som lese-måter som har røtter i nykritikken, og som og vektlegger «for eksempel språklige virkemidler i teksten, og litteraturhistorisk tilknytning» (2014, s. 2). Dermed er det et uklart og svært sammensatt fenomen som her anføres som kilde til kjedsomhet, om det da i det hele tatt kan betraktes som ett fenomen eller én tilnærming.

Den andre grunnen til at det hefter problemer med det funnet Rødnes gjengir, er at det synes å plassere problemet i undervisningens «hva»-ledd, mens det like gjerne kan befinne seg på «hvordan»-nivå: Det kan være at den rapporterte kjedsomheten slett ikke skyldes den historiske tilnærmingen som sådan, men måten (litteratur-)historien og forholdet mellom tekst og historie forstås på og undervises om. Smidt gir et signal i denne retningen når han påpeker «at det ikke er avstanden i tid i og for seg som er avgjørende for om et tekstarbeid kjennes subjektivt relevant eller ikke» (Smidt 1989, s. 197f). «At læse eldre tekster er ikke nødvendigvis det samme som at læse litteraturhistorisk», bemerker Handesten idet han tar til orde for en litteraturundervisning «som bringer litteraturhistoriske problemstillinger på bane» (Weinreich og Handesten 2001, s. 208). Kan hende ligger årsakene til problemene Rødnes peker på, slett ikke i det litteraturhistoriske perspektivet som sådan, men i manglene ved eller mangelen på en litteraturhistoriedidaktikk? Som vist ovenfor er en slik didaktikk i det store og hele fraværende i norsk litteraturdidaktisk diskusjon og instruksjon, mens mye er gjort for å utvikle en (ahistorisk) elev- eller leserorientert litteraturdidaktikk.

Om man vil unngå at «lesningen blir upersonlig og den estetiske dimensjonen holdes tilbake» (Rødnes 2014, s. 9), er det antakelig gode grunner til å begynne med å demontere bildet av (litteratur-)historien som et utgangspunkt for en «efferent» tilegnelse av historisk kunnskap eller som en historisk ramme som er selve meningskonstitueringen uvedkommende, og som den ferdiganalyserte teksten kan «settes inn i». Dersom kunnskap om teksten og om litteraturhistorien gjør tekstarbeidet lite engasjerende, bør man trolig forsøke å aktivisere slike forhold ikke som faktorer som befinner seg utenfor teksten og lesningen, men som faktorer som er – eller kan gjøres til – del av den meningskonstituerende prosessen. Et mulig alternativt «hva», som åpner for en slik integrering av tekst og kontekst, gis av Peter Barry. I boka *Literature in Contexts* (2007) diskuterer han hvordan man kan nærme seg en kontekstuell orientert litteraturundervisning i en situasjon der den nykritiske forestillingen om teksten «i seg selv» – og med det også tanken om konteksten som «bakgrunn» – er fortrengt og erstattet av et avhvierkist forhold mellom tekst og kontekst, hvor teksten truer med å forsvinne i

historiens grenseløse tekstvev. Hans forslag er å skille mellom det han kaller «deep» og «broad context», «between the context which exerts a 'pressure' on the text, as if demanding consideration, and the context whose presence has to be willed into being by the specialist critic» (2007, s. 24). Skillet er både prinsipielt og praktisk vanskelig, men det har likevel interessante implikasjoner: For Barry finnes det ikke én bestemt historisk kontekst som teksten tilhører; i stedet er det slik at konteksten(e) utgår fra teksten. En kontekst er alltid en konstruksjon, understreker han (ibid., s. 22), og i møtet med den spesifikke teksten gjelder det å konstruere de(n) mest relevante og interessante konteksten(e), med utgangspunkt i teksten. En slik posisjon innebærer også at man toner ned det de fleste kanskje er vant med å forstå som *selve litteraturhistorien*, nemlig historien om hvordan ulike litterære perioder eller epoker utvikler seg og avløser hverandre. I denne brede kontekstens sted settes dypere eller mer «lokale» historiske forhold, for eksempel en spesifikk diskusjon en tekst inngår i, en spesifikk hendelse den forholder seg til, en spesifikk tekst den trekker veksler på eller kommenterer, for å nevne noen få i en lang rekke av muligheter. «[T]ue context is always an aspect of content», skriver Barry (ibid., s. 50, Barrys uth.), og understreker med det at konteksten ikke er noe den ferdig leste, analyserte eller fortolkede teksten kan «settes inn i», men en del av teksten selv.

Det følger av Barrys syn, som det gjør av mange ulike historiske, diskursorienterte og ideologikritiske perspektiver som er langt eldre enn Barrys, at det er problematisk, om ikke prinsipielt umulig, å betrakte teksten som en selvtilstrekkelig meningsstruktur som eier sin betydning uavhengig av tilblivelsens (og resepsjonens) kontekst. Ikke minst er dette gjort synlig i de mange tekst- og litteraturteoretiske tradisjonene som står i gjeld til Mikhail Bakhtin: Historien er innvevd i selve tekstens fibre: i motivene som framstilles, i spørsmålene som stilles, i svarene som tilbys, i selve språket den er skrevet med. Ja, allerede i kraft av å tilhøre kategorien skjønnlitteratur er den beheftet med historisk bestemte forestillinger om hva tekstlig kunst er og gjør.⁹

LITTERATURHISTORIENS «HVORDAN»

Tar man et slikt syn på litteraturhistoriens «hva» med seg til spørsmålet om litteraturhistorieundervisningens «hvordan», åpner det seg lagt rikere muligheter enn det de ovenfor omtalte forståelsene bringer med seg. Det viser seg for eksempel hos danske Thomas Illum Hansen, som på lignende vis som Barry prioriterer spesifikke framfor generelle kontekster når han skisserer en historisk reflektert litteraturdidaktikk. I likhet med Barry (2007, s. 50) advarer han om at gene-

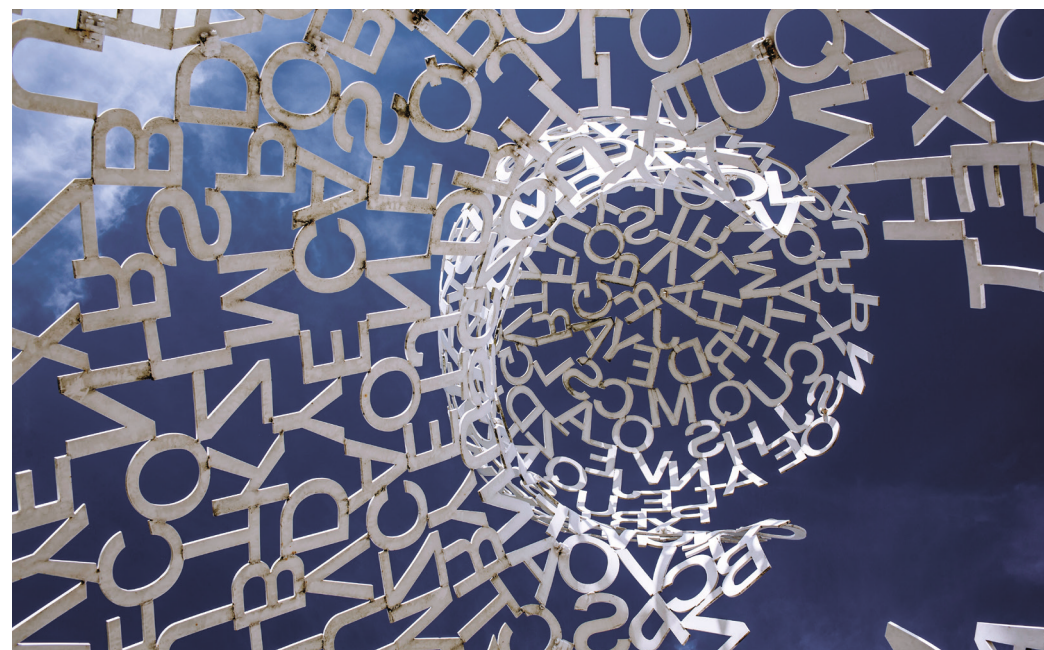
rell kontekstualisering kan gi «en lukket, deduktiv proces, hvor eleverne læser teksten med henblik på at bekræfte generelle træk» (Illum Hansen 2011, s. 141f). Undervisningen bør i stedet begynne i det spesifikke: Både i det konkrete tekstarbeidet og i den overordnede undervisningsplanleggingen bør læreren starte med det Illum Hansen kaller «synkrone, historiske snit» (ibid., s. 171). Herfra kan man etter hvert bygge opp en mer overordnet forståelse for litteraturhistorien i begrepets tradisjonelle betydning. En lignende spesifikk kontekstualisering foreslår Handesten når han, kanskje inspirert av de amerikanske nyhistorikerne, løfter fram anekdoten som litteraturhistoriedidaktisk ressurs, fordi den «med stor konkretion kan anskueliggjøre et typisk karaktertræk ved en forfatter og en bestemt problemstilling, som man genkender i hans digtning. Anekdoten er en flig af en langt større, uoverskuelig og uoverkommelig historie, som den kan kaste et beskedent, men givende lys ind over» (Weinreich og Handesten 2001, s. 209f). Dette didaktiske potensialet kan bare utløses dersom man aksepterer forfatteren og hans/hennes historiske omgivelser som relevante faktorer for lesningen.

Det anekdotiske, eller i hvert fall biografiske, står sentralt når Jørgen Sejersted diskuterer Kittang og Aarseths utlegning av Wergeland-diktet «Smukke Skyer» i lærebokklassikeren *Lyriske strukturer*. Sejersted løfter nettopp fram betydningen av det historisk parti-

kulære for lesningen idet han spør hva leseropplevelsen bunnar i:

Er det ikke først og fremst Wergelands tapsfølelse, hans bekymring, hans kjærlighet til Stella, hans anger, men også hans irritasjon og forurettede følelse av at «vug-geløftet» om å bli prest, ikke vil slå til – er det ikke dette singulære, idiosynkratiske og spesifikke følelseskomplekset som er diktets forutsetning og utgangspunkt? (Sejersted 2015, s. 127)

Dersom man oppgir ideen om tekstens autonomi og i stedet flytter blikket fra det generelle til det historisk og biografisk partikulære, muliggjøres en identifikasjon med Wergeland og en «innlevelse i de innledende livsfølelsene, i sorgen og bitterheten, kjærligheten og håpet» (ibid.). Dette «spesifikke følelseskomplekset» ville være en av diktets dype kontekster: Som «diktets forutsetning og utgangspunkt» er det ikke en ytre ramme som det ferdigleste diktet kan settes inn i, men en kontekst som så å si ligger nedfelt i selve diktet. Ved å synliggjøre Wergeland som tekstens avsender kan man også la teksten framstå som et (potensielt engasjerende?) uttrykk for et faktisk menneskes tanker, ønsker, drømmer, lidelser, lengsler eller redsler, unnfanget i en konkret historisk situasjon, ladd med individuelt, sosialt og historisk bestemte ambisjoner, perspektiver og ideologier, i tråd



⁹ Bakhtin er en teoretiker som ofte nevnes i norske litteraturdidaktiske arbeider, jf. f.eks. Aase 2005a, Skaftun 2009, Aamotsbakken og Knudsen 2011, Nielsen et al. 2014 og Skaftun og Michelsen 2017, men Skaftun er den eneste av disse som betoner hans poeng om tekstens prinsipielle kontekstbundenhet. Mer om dette i note 11 nedenfor. Markussen (2014, s. 206) peker også på at det ikke alltid er enkelt å skille klart mellom tekst og kontekst, men uten å vie spørsmålet – eller kontekstualiseringen – noen videre oppmerksomhet.

«Naturligvis er det ikke i seg selv noe i veien for å la litteraturarbeidet munne ut i en tematisk diskusjon eller konklusjon, men især tre punkter er problematiske når identifikasjonen av tekstens tema framsettes som litteraturarbeidets viktigste målsetning»

med Bakhtins dialogiske språksyn. Trolig er det lettere å leve seg inn i situasjonen til et menneske enn situasjonen til et tekstlig «jeg». Å la dette reflekteres i litteraturhistorieundervisningen trenger ikke å bety å henfalle til en naiv identifikasjon av dikter og diktet jeg; tvert imot kan innlemmelsen av dikteren i det analytiske regnestykket åpne for en (be)tydeliggjøring av dette skillet. Tenk for eksempel på hvilken positur Wergeland konstruerer for seg selv gjennom sitt dikteriske jeg i «Mig selv»! Eller, for å gripe til en dikter jeg selv har beskjefte meg mye med, hvordan Kristofer Uppdal gjennom sitt isberg-eg skriver fram en dikterrolle som han selv etter alle solemerker ønsket å bli sett i, uten at det betyr at Uppdal er det samme isberg-jeget.¹⁰

Ved å begynne i slike spesifikke kontekster kan vi kanskje vekke litteraturhistorien til liv som en arena befolket av virkelige mennesker i virkelige situasjoner som vi kan kjenne oss igjen i eller overraskes over, og av tekster som det går an å identifisere seg med, å stille seg kritisk til, å leve seg inn i, å gjennomskue etc. Som en del av dette tekstarbeidet, eller som et neste ledd, kan vi også rette oppmerksomheten mot de tradisjonelle litteraturhistoriske kategoriseringene og for eksempel diskutere det spesifikke romantiske i Wergelands dikt. Men dette bør ikke være den første, den primære eller den eneste historiske kontekstualiseringen, skal vi tro Barry og Illum Hansen.

Videre er det trolig også gode grunner til å detronisere den tematiske syntesen fra statusen som litteraturlesningens og -undervisningens mål dersom man skal kunne utvikle en historisk orientert litteraturdidaktikk. Naturligvis er det ikke i seg selv noe i veien for å la litteraturarbeidet munne ut i en tematisk diskusjon eller konklusjon, men især tre punkter er problematiske når identifikasjonen av tekstens tema framsettes som

litteraturarbeidets viktigste målsetning. For det første: Selv om mange framholder klasserommets hermeneutiske polyfoni som en sentral verdi i litteraturundervisningen,¹¹ peker både læreplanens instruksjoner og litteraturdidaktikkens diskusjoner i retning av en holdning av typen «én elev, ett tema»: Hver leser bør identifisere ett tematisk moment som overordnes andre tematiske momenter. Men er det ikke et særtrekk ved mye av det som gjerne oppfattes som god litteratur, at den nettopp stiller spørsmål, at den lar ulike tematiske momenter eller hensyn brytes mot hverandre, og at den kan – eller insisterer på å – betraktes fra et mangfold av perspektiver samtidig, av én og samme leser? Og er ikke evnen til å akseptere en slik fortolkningsmessig usikkerhet – til å forbli i en «opprettholdt sone av usikkerhet og tvetydighet», som Henning Fjørtoft (2014, s. 208) skiver under henvisning til Sheridan Blau – en sentral bestanddel i den litterære kompetansen vi forsøker å bibringe studenter og elever? Dessuten: Hvor langt har man egentlig kommet hvis man for eksempel sirkler inn moderne fremmedgjøring som hovedtema i «Jeg ser»? Står man ikke da bare på randen av mer interessante diskusjoner: Hva sier diktet (eller Obsthfelder) om en slik fremmedgjøringserfaring? Hvordan stiller det (eller han) seg til den? På hvilken måte er den framstilt? Hva slags historisk/biografisk/sosial/økonomisk/politisk/litterær situasjon oppstår den i?

For det andre bidrar den tematiske syntesen, med sin basis i den omtalte hermeneutiske utvekslingen mellom tekstens helhet og dens enkeltdeler, til å holde leserens blikk fokusert mot «teksten i seg selv». Med sin sluttede form plasserer del-helhet-sirkelen historien utenfor det «egentlige» tekstarbeidet og hindrer at tekstens historisitet kan gjøres litteraturdidaktisk produktiv. Men som fortolkningsmodell stammer den

hermeneutiske sirkelen fra filologisk, ikke nykritisk hermeneutikk: Helheten er ikke teksten, men konteksten. Teksten er en kilde til språklig, historisk, kulturell og litterær forståelse, og denne forståelsen kaster i sin tur lys tilbake på teksten (jf. f.eks. Nicolaysen 1990; Schleiermacher 2001). Trolig er dette et premiss som de fleste kyndige litteraturlesere uuttalt (og kanskje ubevisst) legger til grunn i sine lesninger: Man ville ikke finne på å hevde at «Jeg ser» handler om klimaendringer eller om opplevelser i en digital virtuell virkelighet. Den kontekstuelle helheten tillater ikke at man gjør slike antakelser om de enkelte delene som inngår i den. Derimot kan vi gjerne, slik John Brumo (2003) har gjort, lese diktet som en refleksjon omkring ordkunstens rolle etter fotografiteknologiens gjennombrudd. Da vil teksten – her altså delen – også virke tilbake på vår forståelse av helheten, altså den historiske konteksten, og fortelle at utviklingen av moderne medierformer utgjør en relevant kontekstuell faktor for den norske (tidlig-)modernistiske litteraturen. Således er en hermeneutisk bevegelse som også omfatter en historisk orientering, trolig i de fleste tilfeller en forutsetning for en faglig holdbar litterær lesning. Når teksten selv presenteres som den eneste helheten i den hermeneutiske utvekslingen, underslås dette. Dermed holdes et faglig vurderingskriterium skjult for elevene, hvis man da ikke aksepterer anakronistiske og dermed som regel faglig utilstrekkelige lesninger. Dessuten underslår man selve grunnlaget for (litteratur-)historisk tenkning og bevissthet: forståelsen for tekstens – og leserens – historisitet. Kanskje bør en historisk orientert hermeneutikk derfor visualiseres ikke som en sirkel, men som en trekant, der meningen oppstår i samspillet mellom forståelsen av tekstens deler, av teksten som helhet og av tekstens kontekst(er).

For det tredje er den tematiske syntesen fundert i det Atle Kittang (1975) kalte en sympatisk eller en objektiviserende lese måte, der leseren forsøker å «avkode» noe forfatteren vil ha sagt, eller noe teksten formidler som estetisk objekt. Slike tilnærminger har åpenbart sin berettigelse, men de representerer samtidig en begrensning i litteraturarbeidet. De trekker oppmerksomheten bort fra resepsjonshistoriske forhold, og de utelukker såkalte symptomale lese måter, der man undersøker hva teksten ikke åpent sier, men likevel formidler. Slik er de neppe godt egnet til å undersøke og diskutere «kva det er for form- eller formelpåverknader vi er utsette for gjennom dei tekstmonster vi har tilgang til», som Bjørn Kvalsvik Nicolaysen skriver (2005, s. 26) når han argumenterer for en litteraturundervisning som er rettet inn mot å sette eleven i stand til forstå hvilke tekstlige struk-

turer som legger rammer for våre valg og vår selvforståelse. «[F]or å oppnå slik personleg utvikling og forståing av identitet som det ofte blir sagt vi vil fremje, må ein i større grad framelske kulturanalysen i litteraturundervisninga», hevder han (ibid., s. 14). Dette fordrer andre lese måter enn de sympatiske eller objektiviserende. Et kort, men klart eksempel i så måte tilbyr Ola Harstad og Lennart Jølle (2018, s. 42f) når de leser Knut Hamsuns novelle «Ringene» (1890) som uttrykk for tidens klasse- og kjønnsmotsetninger. Deres analyse eksemplifiserer ikke bare tydelig Barrys poeng og at konteksten springer ut av teksten. Den er også egnet til å illustrere et hovedpoeng hos Illum Hansen (2011), som tar til orde for å rette litteraturundervisningens oppmerksomhet mot eldre teksters biledspråk og det han kaller tekst- og erfaringskjemaer. Med utgangspunkt i kognitiv teori hevder han at språklige mønstre synliggjør mønstre i den menneskelige bevisstheten, og at «den kognitive spændvidde mellem tekst og læser bliver tydelig, når der [...] er historisk og kulturel afstand mellem henholdsvis teksten og læserens forståelseshorisont». Den historiske avstanden lar oss lettere betrakte teksten og tekstens språk med et distansert og analytisk blikk, og dette gjør at kvinnens forelskelse i novellen tydeligere viser seg som et «knefall for maktpersoners 'språk'», på samme måte som det også blir klarere at hun «kun fungerer som objekt for mannens maktkamp» (Harstad og Jølle 2018, s. 43). Eldre tekster rommer på denne måten «et særligt potentiale, der kan udnyttes i litteraturundervisningen» (Illum Hansen 2011, s. 10). Premissene kan diskuteres, men tanken om at våre vante tenke- og talemåter kan bli synlige for oss idet de speiles mot det historisk fremmedartede, åpner for interessante tilnærminger til historiske tekster, som potensielt kan la dem framtre både som historiske og aktuelle, og dermed knytter dem «både til kulturhistorisk kontekst og til elevens egen samtid»: Hvor fremmed er egentlig det å la seg forblinde av ytre tegn på makt eller rikdom? Hvordan fordeles rollene som subjekt og objekt i emotionelle og seksuelle handlinger i dag?

I lys av dette kan det være grunn til å stille spørsmål ved om man virkelig bør betrakte forholdet mellom teksten og leseren som det primære i litteraturundervisningen. Naturligvis bør man etterstrebe å gjøre undervisningen interessant og engasjerende for elevene, men en vektlegging av det tosidige forholdet tekst–leser kan bidra til å skygge over andre og kanskje vel så viktige aspekter ved undervisningen. Nicolaysen framholder at litteraturundervisningen ikke først og fremst bør være rettet mot elevens individuelle opplevelse eller identitetsbygging, men mot å synliggjøre og diskutere for-

¹⁰ Her er det på tide å nansere framstillingen av Skaftuns *Litteraturens nytteverdi*, som varslert i forrige note. Skaftun tilkjennegir en kontekstualiserende ambisjon for tekstarbeidet når han med utgangspunkt i Bakhtins tenkning om språkets dialogiske karakter betrakter tekster «som sosiale mikrounivers som står i dialog med den omgivende verden» (2009: 94). Men hvordan dette dialogiske forholdet mellom tekst og kontekst innvirker eller bør innvirke på litteraturundervisningen, framstår for meg som uklart. Sentralt i hans utlegninger står spørsmålet om utgivelsesinstansen, men til tross for at han imotegår det prinsipielle skillet mellom forfatter og forteller (2009, s. 124), er det først og fremst en tekstinterne utgivelsesinstans vi møter i hans diskusjoner. Og når ytreren av ytringen plasseres i ytringen selv, blir både den som ytrer seg, og situasjonen denne ytrer seg i, prinsipielt tekstinterne størrelser. Konsekvensen er paradoksalt nok at diktets situasjonskontekst kobles løs fra de historiske, sosiale og ideologiske omstendighetene rundt den faktiske forfatteren og den faktiske teksten, og i stedet reduseres til den historiske situasjonen teksten selv etablerer. Dermed synes det for meg som om Skaftun i praksis tradierer forestillingen om at konteksten er noe som eksisterer utenfor teksten, og som man kan eller kan la være å sette den inn i eller i dialog med.

¹¹ F.eks. Aase 2005a, s. 118; Bjørkeng 2009: 305; Hennig 2010, s. 174ff; Skaftun og Michelsen 2017, s. 191.

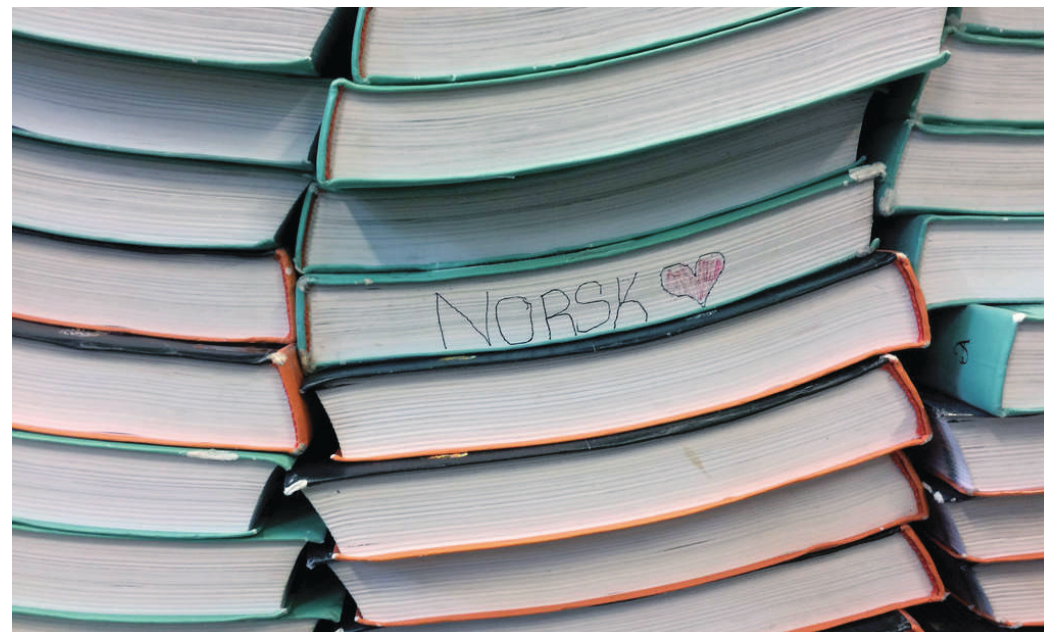


holdet mellom individet og den kulturen det er en del av: «Å drøfte kva dei formene som er tilgjengelege for å skildre handling har å seie for sjølvopplevinga vår, er nemleg å drøfte kva for påverknader vi er utsette for og kva for valmulegheiter kulturen tilbyr» (Nicolaysen 2005, s. 23).¹² Igjen synes det nødvendig å erstatte en tosidig med en tresidig modell: Undervisningen bør ikke bare handle om forholdet mellom eleven og teksten, men om forholdet mellom eleven, teksten og de kulturelle og samfunnsmessige omstendighetene som omgir begge disse. I så måte er litteraturhistorien en uomgjengelig ressurs. Her finner vi både tekster og metafortellinger som preger og har preget norsk kulturell selvforståelse, og som dermed også legger viktige kulturelle rammer omkring individet. Men litteraturhistorien rommer også tekster som er skrevet under andre historiske og kulturelle omstendigheter enn dagens, og som derfor tilbyr andre perspektiver på individet, på samfunnet, på naturen etc. enn de som i dag dominerer. Dessuten kan slike historiserende perspektiver synliggjøre hvordan både individet og samfunnet er innvevd i større historiske sammenhenger. Slik kan litteraturhistorien utgjøre en arena både for kritisk diskusjon av etablerte forestillinger og for en eksponering for alternative anskuelsemåter enn de vante.

LITTERATURHISTORIENS «HVORFOR»

Dermed er vi godt inne i spørsmålet om litteraturhistoriens «hvorfor». Og her er svaralternativene mange. Man kan anføre argumenter knyttet til forvaltning av kulturarv eller opprettholdelsen av et andersonsk nasjonalt forestilt fellesskap, likeledes det som etter E.D Hirsch (1987) har blitt hetende «cultural literacy». Mer ordinære literacy-argumenter kan også gjøres gjeldende. Mens litteraturhistorien ennå befant seg innenfor det litteraturdidaktiske synsfeltet, framholdt Bjarne Fidjestøl at «litteraturstudiet har som si primære målsetjing at studentane skal lære seg å *skjone* litteratur» (1978, s. 126), og at en slik forståelse bare kan oppnås gjennom historisk kontrastering. Nyligere har flere hevdet at historisk forståelse og bevissthet må inkluderes i skolens og norskfagets literacy-begrep. «*Historiske lesninger der elevene trenes i å forholde seg til andre kontekster enn her og nå, ser [...] ut til å være den sentrale literacy-utfordringen i litteraturundervisningen*», skriver for eksempel Dag Skarstein (2013, s. 285, Skarsteins uth. Se også Smidt 2018, s. 82ff). Hos Illum Hansen heter det at «evnen til at læse litteraturhistorisk [...] er en almen tekstkompetence» (2011, s. 10).

Og ikke mindre vesentlig: Mens en didaktikk fundert i «identifikasjonsetetikk» (Skarøhamar 2011, s. 104) fort betrakter historisk avstand mellom tekst og



elev som et problem, kan den samme avstanden sett fra andre perspektiver fortone seg som en didaktisk ressurs. Den historiske ulikheten, har det blitt hevdet, kan åpne for kritisk selvrefleksjon og desentrering (jf. f.eks. Penne 2001, s. 176ff; Thorvaldsen 2014, s. 38) og skape «den form og afstand, der skal til for at få øje på sproget og dets kognitive træk, der i sig selv er almenne og eksistensielle grundvilkår» (Illum Hansen 2011, s. 25). Nettopp det å bli stilt overfor noe historisk fremmed er viktig i Jon Hellesnes' dannelsesbegrep: «Eit historisk og transkulturelt perspektiv på den partikulære livsforma gjer at den ovrar seg som éi av fleire moglege», skriver han om en sosialisering som gjør individet i stand til å reflektere kritisk over de rammene det befinner seg innenfor (Hellesnes 2005, s. 29, jf. også Smidt 2018, s. 115ff). Også for Aase er arbeidet med historisk litteratur en vei til dannelse, i Wolfgang Klafkis kategorielle forstand (jf. Aase 2005b, s. 76–78 og 2005c, s. 20). Lignende er perspektivet når Handesten anfører litteraturhistorieundervisningen som et botemiddel mot det han kaller «litteraturhistorisk provinsialisme»:

Ikke kun i kulturgeografisk forstand bør man modarbejde provinsialismen, men også i tidlig forstand, så man ikke henger uhjælpsomt fast i sin egen aktuelle tid. Litteraturhistorien og den ældre litteratur i forening tilbyder sig i den forbindelse som guide til for-

tidens forestillingsverden og kunstneriske uttryk. Den kan på én gang fortælle ideologi-, kultur- og kunsthistorie og spejle fortid, nutid og fremtid. (Weinreich og Handesten 2001, s. 203)

Dersom vi lykkes med å skape gode betingelser for å bedrive en historisk orientert litteraturundervisning, er de potensielle gevinstene altså mange: formal dannelse i form av utvidet lesekompetanse, material dannelse i form av kunnskaper om nasjon(sbygging)en og om litteratur-, språk- og kultur- og mediehistorie, kategorial dannelse gjennom øvelse i intellektuell, emosjonell, historisk og kulturell desentrering, dessuten metabevisthet om menneskelig kognisjon, bevissthet om og styrking av felles kulturhistoriske referanserammer, i tillegg til estetisk erfaring og opplevelse, og kanskje til og med oppdragelse, om man våger å ta slike begrep i sin munn. Det gjør Handesten, som ser ut til å bygge på schillersk tankegods når han anfører «elevernes æstetiske oppdragelse» som «led i deres politiske og sociale dannelse» (Weinreich og Handesten 2001, s. 198). Hvis vi som norskdidaktikere skal kunne ha forhåpninger om å realisere et slikt litteraturhistoriedidaktisk (dannelses-)potensial, fordrer det at vi tar fagets historiske dimensjon på alvor, og lar dette reflekteres i litteraturdidaktisk teoriutvikling og praksis, slik den kommende læreplanen ser ut til å kreve. Dette er ment som en begynnelse, og som en oppfordring.

¹² Premisset om at en slik ambisjon gjør det «naudsynt å leggje større vekt på den aller siste litteraturen enn ein har gjort på ei tid» (2005: 25), er imidlertid diskutabelt. Nicolaysen viser også liten interesse for norskfagets forpliktelser som kultur-, nasjons- og fellesskapsbærende fag. Hans premiss må dessuten forstås i sin historiske kontekst: Det er skrevet mens R94 og L97 fremdeles var de gjeldende læreplanene.

LITTERATUR

- Brumo, J. (2003). «Obstfelders blikk». *Edda* nr. 1/2003 (s. 20–33).
- Claudi, M. B. (2010). *Litterære grunnbegreper*. Bergen: LNU/Fagbokforlaget.
- Fidjestøl, B. (1978). «Apologi for Skallagrim». I L. Longum (red.), *Litteraturen i skolen* (s. 124–130). Bergen: Universitetsforlaget.
- Fjeldstad, A. (1978). «Litteraturundervisning og danning». I L. Longum (red.), *Litteraturen i skolen* (s. 187–199). Bergen: Universitetsforlaget.
- Fjord Jensen, J. (1965). *Nykritikken* (oversatt ved B. Jensen). Oslo: Gyldendal.
- Fjørtoft, H. (2014). *Norskdidaktikk*. Bergen: LNU/Fagbokforlaget.
- Harstad, O. & Jølle, L. (2018). «Om tolkning i norskfagets litteraturarbeid – fire innfallsvinkler til 'Ring' av Knut Hamsun». I A. S. Larsen, B. Wicklund og Sørensen (red.), *Norsk 5–10. Litteraturboka* (s. 32–46). Oslo, Universitetsforlaget.
- Hellesnes, J. (2005). «Om å motverke destruksjonen av danninga». I S. Nome og A. J. Aasen (red.), *Det Nye norskfaget* (s. 27–34). Bergen: LNU/Fagbokforlaget.
- Hennig, Å. (2010). *Litterær forståelse. Innføring i litteraturdidaktikk*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Hennig, Å. (2012). *Effektive lesere snakker sammen. Innføring i litterære samtaler*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Håland, A. og Ulland, G. (2014). «Litteraturdidaktikk på barnetrinnet». I B. K. Jansson og H. Traavik (red.), *Norsk boka 2. Norsk for grunnskolelærerutdanning 1–7* (s. 255–278). Oslo: Universitetsforlaget.
- Illum Hansen, T. (2011). *Kognitiv litteraturdidaktikk*. København: Dansk lærerforening.
- Iser, W. (1984). *Der Akt des Lesens: Theorie ästhetischer Wirkung*. München: Wilhelm Fink Verlag.
- Kittang, A. (1975). Litteraturkritiske problem. Teori og analyse. Oslo: Universitetsforlaget.
- Kjelen, H. (2015). «Litterær kompetanse. Portrett av tre lesarar». *Acta Didactica Norge*, nr. 1/2015 (s. 1–19).
- Langer, J. A. (2011). *Envisioning Literature. Literary Understanding and Literature Instruction* (2. utg.). New York: Teachers College Press.
- Larsen, A. S. (2009). «Analyse og tolking av fortellinger – moderne fortelle teori». I J. Smidt (red.), *Norskdidaktikk. Ei grunnbok* (3. utg., s. 287–303). Oslo: Universitetsforlaget.
- Larsen, A. S. (2018). «Fortelle teori». I A. S. Larsen, B. Wicklund og Sørensen (red.), *Norsk 5–10. Litteraturboka* (s. 47–70). Oslo, Universitetsforlaget.
- Larsen, L. J. (2005). «Identitet, dannelse og kommunikasjon». I B. K. Nicolaysen og L. Aase (red.), *Kultur møte i tekstar. Litteraturdidaktiske perspektiv* (s. 88–105). Oslo: Samlaget.
- Lothe, J., Refsum, C., & Solberg, U. (2007). *Litteraturvitenskapelig leksikon* (2. utg.). Oslo: Kunnskapsforlaget.
- Markussen, Bjarne (2014). «Litteraturundervisning». I S. Slettan (red.), *Ungdomslitteratur – ei innføring* (s. 205–218). Oslo, Cappelen Damm akademisk.
- Mjør, I. og Birkeland, T. (2012). *Barnelitteratur. Sjangerar og teksttypar* (3. utg.). Oslo: Cappelen Damm akademisk.
- Moe, M. (2014). «Litteraturundervisning». I S. Slettan (red.), *Ungdomslitteratur – ei innføring* (s. 191–204). Oslo, Cappelen Damm akademisk.
- Nicolaysen, B. K. (1990). «Hermeneutikk og teksttolking». I O.E. Haugen og E. Thomassen (red.), *Den Filologiske vitenskap* (s. 65–127). Oslo, Solum.
- Nicolaysen, B. K. (2005). «Tilgangskompetanse: Arbeid med tekst som kulturdeltaking». I B. K. Nicolaysen og L. Aase (red.), *Kultur møte i tekstar. Litteraturdidaktiske perspektiv* (s. 9–31). Oslo: Samlaget.
- Nielsen, I., Gourvenec, A. F., & Skaftun, A. (2014). «Lesing i norsk». I A. Skaftun, O. J. Solheim og P. H. Uppstad (red.), *Leseboka. Leseopplæring i alle fag på ungdomstrinnet* (s. 181–198). Oslo: Cappelen Damm akademisk, 2014.
- Ottesen, S. H., & Tysvær, A. (2017). «'Skjønnlitteratur for kosen'. Skjønnlitterære tekstpraksiser på mellomtrinnet, slik lærere forteller om dem». *Norsklæraren*, nr. 4/2017 (s. 53–67).
- Penne, S. (2001). *Norsk som identitetsfag*. Oslo, Universitetsforlaget.
- Penne, S. (2010). *Litteratur og film i klasserommet. Didaktikk for ungdomstrinn og videregående skole*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Penne, S. (2013a). «Elevene, litteraturen og lærebøkene i norsk på ungdomstrinnet». I N. Askeland, E. Maagerø og B. Aamotsbakken (red.), *Læreboka. Studier av ulike læreboktekster* (s. 35–47). Trondheim: Akademika forlag.
- Penne, S. (2013b). «Skjønnlitteraturen i skolen i et literacy-perspektiv». I D. Skjelbred & A. Veum (red.), *Literacy i læringskontekster* (s. 42–54). Oslo: Cappelen Damm akademisk.
- Rosenblatt, L. M. (1994). *The Reader, the Text, the Poem. The Transactional Theory of the Literary Work*. Carbondale and Edwardsville: Southern Illinois University Press.
- Rødnes, K. A. (2014). «Skjønnlitteratur i klasserommet. Skandinavisk forskning og didaktiske implikasjoner». *Acta Didactica Norge*, nr. 1/2014 (s. 1–17).
- Schleiermacher, F. (2001). «Fra Hermeneutikken». I S. Lægred og T. Skorgen (red.), *Hermeneutisk lesebok* (s. 37–58). Oslo: Spartacus.
- Sejersted, J. M. (2015). «Følelse og eklektisisme i Lyriske strukturer». *Norsk Litteraturvitenskapelig Tidsskrift*, nr. 2/2015 (s. 118–129).
- Skaftun, A. (2009). *Litteraturens nytteverdi*. Bergen: LNU/Fagbokforlaget.
- Skaftun, A. og Michelsen, P. A. (2017). *Litteraturdidaktikk*. Oslo: Cappelen Damm akademisk.
- Skarøhamar, A.-K. (1993). *Litteraturundervisning. Teori og praksis*. Oslo: TANO.
- Skarøhamar, A.-K. (2001). *Litteraturundervisning. Teori og praksis* (2. utg.). Oslo: Universitetsforlaget.
- Skarøhamar, A.-K. (2011). *Litteraturundervisning. Teori og praksis* (3. utg.). Oslo: Universitetsforlaget.
- Skarstein, D. (2013). *Meningsdannelse og diversitet. En didaktisk undersøkelse av elevers lesninger av norskfagets litterære tekster*. Bergen: Universitetet i Bergen.
- Smidt, J. (1989). *Seks lesere på skolen. Hva de søkte, hva de fant*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Smidt, J. (2018). *Norskfaget mellom fortid og framtid. Scene og offentlighet*. Bergen: LNU/Fagbokforlaget.
- Smidt, J. K. (1999). «En kritisk lesning av Wolfgang Iseres resepsjonsetikk». I E. S. Tønnessen og E. Maagerø (red.), *Tekstblikk. Rapport fra forskersymposium i nordisk nettverk for tekst- og litteraturpedagogikk* (s. 62–73). København: Nordisk Ministerråd.
- Steinfeldt, T. (2005). «Litteraturhistorie i norskfaget – historiske linjer og aktuelle perspektiver». I B. K. Nicolaysen og L. Aase (red.), *Kultur møte i tekstar. Litteraturdidaktiske perspektiv* (s. 51–71). Oslo: Samlaget.
- Steinfeldt, T. (2009). «Norsk kanon og kanondannelse – historiske linjer, aktuelle konflikter og utfordringer». *Tidsskrift voor Skandinavistiek*, nr. 1/2009 (s. 167–191).
- Thorvaldsen, B. Ø. (2014). «Den historiske lese måten. En didaktisk inngang til teksters historisitet med eksempler fra norrøn litteratur». I S. Nordstoga og K. L. Kruse (red.), *Den moglege sjølvoverskridinga. Norskfaget som dannelsesfag* (s. 37–74). Oslo: Abstrakt forlag.
- Weinreich, T., & Handesten, L. (2001). *Litteraturens byrde. Litteraturhistorie og eldre tekster i folkeskolen i teori og praksis* (2. udg.). Fredriksberg: Roskilde Universitetsforlag.
- Wicklund, B. (2018). «Litterær kompetanse og litteraturdidaktikk». I A. S. Larsen, B. Wicklund og Sørensen (red.), *Norsk 5–10. Litteraturboka* (s. 21–31). Oslo, Universitetsforlaget.
- Aase, L. (2005a). «Litterære samtalar». I B. K. Nicolaysen og L. Aase (red.), *Kultur møte i tekstar. Litteraturdidaktiske perspektiv* (s. 106–124). Oslo: Samlaget.
- Aase, L. (2005b). «Norskfaget - skolens fremste dannelsesfag?». I K. Børhaug, A.-B. Fenner og L. Aase (red.), *Fagenes begrunnelser. Skolens fag og arbeidsmåter i dannelsesperspektiv* (s. 69–83). Bergen: Fagbokforlaget.
- Aase, L. (2005c). «Skolefagenes ulike formål - danning og nytte». I K. Børhaug, A.-B. Fenner og L. Aase (red.), *Fagenes begrunnelser. Skolens fag og arbeidsmåter i dannelsesperspektiv* (s. 15–28). Bergen: Fagbokforlaget.