

KUNSTEN Å LESE OG SKRIVE – I FELLESSKAP

Anniken Greve

Å lese og skrive sammen

I hvilken grad er det å lese og skrive aktiviteter som kan gjøres i fellesskap? Vanligvis holder vi begge aktivitetene for å være aktiviteter vi gjør individuelt og alene: Ikke minst den lesningen som blir uttrykt i skrevet tekst synes omgitt av privathet og ensomhet. Riktignok kan vi dele (samtale om, diskutere, kritisere) hverandres skriftlig formulerte lesning, og vi kan ta inn over oss kritikken og la den danne grunnlag for omskriving av teksten som er en lesning. Men selve utførelsen forestiller vi oss kanskje at også bør skje på egenhånd.

Det finnes naturligvis en tradisjon for en mer sosial måte å lese på enn den vi vanligvis praktiserer: Høytlesingen er eldre enn vår innenatlesning, og gjør lesingen av teksten til en sosial foreteelse. Det finnes også måter å omgås den litterære teksten på som gjør arbeidet med å tolke den til resultatet av en kollektiv innsats: f. eks. oppføringen av et teaterstykke.

Artikkelen som presenteres her¹ har fem forfattere, noe som ikke er vanlig i litteraturvitenskapelige tidsskrifter. I vårt fagmiljø er det nærmest uten unntak slik at en tekst har én forfatter. Dersom en tekst har flere forfattere er det gjerne slik at en kan spesifisere hvem som har skrevet hva. Noe slikt er ikke mulig i vårt tilfelle: Artikkelen er resultatet av et lese- og skrivearbeid som har vært fellesskapsorientert i nokså nær alle faser. Riktignok har ulike medlemmer av kollektivet skrevet ut ulike strekk av teksten, men det har de gjort på basis av et forarbeid som har vært gjort i fellesskap, et forarbeid som de ulike skribentene har vært forpliktet på, og som har styrt skrivingen deres. Det gir derfor ingen mening å tilskrive de ulike forfatterne ulike deler av teksten: Forfattergruppen har arbeidet sammen om undersøkelsen av teksten og

¹ Bjørn Inge Andersen, Sigrun Bones, Anniken Greve, Ingvild Mathiesen Rosenlund, MajaSojtaric: "En pratsom gammel gubbe med sans for livet? Tema og norm i Kjell Askildsens "Thomas Fs siste nedtegnelser til almenheten", *Nordlit*, dette nummer.

om å skrive ut tolkningen. Vi har ikke gjort det på den måten at all lesing har vært høytlesing, men på den måten at både arbeidet med å forstå novellen og skrivingen av tolkningen av den har vært utført av fellesskapet.

Fellesskapet i denne sammenhengen er en gruppe på fire grunnfagsstudenter og en lærer. I en viss forstand har det dermed ikke vært full likeverdighet mellom deltakerne i gruppen. Jeg, læreren, fikk nok en god del mer å si enn de andre deltakerne, både i kraft av at det var jeg som tok initiativet til å gjøre arbeidet, og i kraft av min autoritet som lærer. Konkret innebar det at jeg plukket ut teksten (riktignok etter at studentene var invitert til å komme med forslag), jeg la en god del av premissene på forhånd, jeg planla og beskrev de ulike fasene arbeidet skulle foregå i, og tok noen "sjefsavgjørelser" når vi fikk problemer av ulik art.

Motivasjonen for å prøve denne felleskapsorienterte arbeidsformen var sammensatt. Ett aspekt ved motivasjon var av pedagogisk karakter: å bidra til å skjerpe studentenes oppmerksomhet på skriveaspektet ved faget. Ett av litteraturfagets og kanskje andre humanvitenskapelige fags paradokser er at vi tester studentene i skriving, men vi lærer dem det ikke. Dette kan vi imidlertid lære dem uten å skrive artikler sammen med dem: Alle typer press i retning av å skrive mer vil trolig gjøre studentene til bedre skrivere. Fordelen med å skrive noe sammen med studentene er at det blir en annen type offentlighet omkring selve skriveprosessen, og veiledningen foregår tettere på det praktiske arbeidet. En annen sak er at utsikten til å publisere kan gjøre skrivingen mer attraktiv. Studentskriving foregår stort sett ut i løse luften, de skriver ikke for å meddele seg, men for å demonstrere sitt nivå. Det er ikke noe formål med skrivingen utover det å trene seg i å gjøre akkurat det. Å skrive en artikkel ville kunne tilføre skrivingen et alvor, et poeng.

Den andre motivasjonsfaktoren var ønsket om å tenke annerledes om forholdet mellom undervisning og forskning. Tanken var å utvikle en undervisningsbasert forskning i litteraturvitenskapen, som et supplement til det vi ofte omtaler som en forskningsbasert undervisning. Undervisningsbasert forskning innebærer at vi flytter en del av vår egen forskningsaktivitet ut i undervisningsrommet, og på den måten drar studentene inn i den prosessen som frambringelsen av en lesning er.

Den tredje, men kanskje viktigste motivasjonsfaktoren var ønsket om å arbeide med en forståelse av hva lesing er som trolig skiller seg en god del fra det som er gjengs i litteraturvitenskapen nå. Forsøket er forankret i et syn på tolkning som en type ferdighet. For de fleste av oss er disse ferdighetene noe vi ikke har et spesielt bevisst forhold til: Vi arbeider i veg med teksten på måter som kanskje varierer fra tekst til tekst, og iallfall fra person til person. Hvordan vi framskaffer våre lesninger hører til i privatsfæren og psyken. Vi regner at leseprosessen som sådan er basert på intuisjon og strukturert av idiosynkrasier, og kanskje umulig å skildre og etterspore. Ialffall betraktes den ikke som spesielt viktig å etterspore rent faglig: Vi framviser vår faglighet i kvaliteten på lesefruktene, ikke på hvordan vi går fram i arbeidet med teksten.

Pedagogisk har denne tradisjonelle måten å tenke og å arbeide på både gode og dårlige sider. En dårlig side er at den gjør vegen fram til en god lesning av en tekst til noe av et mysterium for studenten, og det gjør den ferdige lesingen til en test på hvilke dybder en selv rommer som menneske. Studenten med gode evner, men ingen overdreven selvtillit kan lett komme til å oppleve seg selv som uegnet for faget, fordi hun ikke er genial. Studenten med mindre gode evner, men med en uproposjonal selvtillit, derimot, vil nok føle seg hilst velkommen av faget. Det faglige opplegget vi har fulgt i arbeidet med artikkelen minsker presset på studenten om å være genial. Å komme opp med gode tolkninger framstår mer som noe en kan tilegne seg ferdigheter i enn som noe en bare kan i kraft av dimensjonene på ens talent. Det framstår også som noe vi like godt eller bedre kan arbeide oss fram til sammen.

Tanken om at kunsten å lese og å formulere lesingen i skrift kan foregå i fellesskap, er uttrykk for et ønske om å gjøre selve leseprosessen mindre privat. Å ville lese i fellesskap vil ikke si at en avviser at det å lese er en aktivitet som er dypt forankret i det personlige. Forankringen i det personlige kan ligge på motivasjonsplanet eller i dannelsesaspektet, eller det kan være knyttet til menneskelig (personlig) vekst. Det er ingen grunn til at ikke en slik personlig motivasjon/dannelse/vekst skal ivaretas av en lesning som er fellesskapsorientert på denne måten. Imidlertid står tanken om at vi kan lese og skrive i fellesskap antakelig i motstrid til å gjøre litteraturtolkningen til et personlig uttrykk, enn si til

et uttrykk for ens personlighet. Målet med lesingen er å underkaste seg teksten og høre hva den har å si, ikke å gi uttrykk for hva en selv synes og hvem en selv er. Leserens personlighet kan godt komme til uttrykk i lesningen, men det er ikke dette som er siktemålet med lesingen. Var det målet, ville den kollektive arbeidsformen stå i vegen for at målet ble nådd.

I en viss forstand er denne arbeidsformen uttrykk for et ønske om å gjøre litteraturvitenskapen mindre personlig. Det er en arbeidsform som ordner leseren under teksten, og kollektivet under individet. Det betyr ikke at individenes innsats ikke blir verdsatt i arbeidsprosessen, bare at alle deltakere og bidragsytere må søke oppslutning for poengene sine hos kollektivet. Det innebærer at denne arbeidsformen må ha et fellesskap omkring hva som regnes som begrunnelse for et poeng, hva som gjør et tolkningsforslag overbevisende. Det er altså ikke rom for idiosynkrasier i standarder, altfor mye kan ikke overlates til smak og behag. Fellesskap i hva som regnes som begrunnelse for et forslag eller et poeng, sikrer naturligvis ikke enighet om resultatet eller konklusjonen, men gir en mulighet til å innta en mer undersøkende og utprøvende holdning til uenighet, og gir bedre mulighet til å finne omforente løsninger. I siste instans må kollektivet, kall det gjerne flertallet, få det siste ordet. Men vegen fram til siste ordet bør være lang hvis det trengs for å skape oppslutning om siste ordet. Vekten på fellesskapsløsninger krever altså like mye tålmodighet fra flertallet i forsøket på å finne samlende løsninger som vilje fra enkeltindividet til å bøye seg for dette flertallet.

En metodisk tilnærming

En av de premissene jeg la for arbeidet var at det skulle være grunnet på en metodisk tilnærming til litterære tekster. Metode er ikke litteraturfagets tydeligste satsingsområde for tiden, tvert imot regnes det i brede kretser som et ord som hører hjemme i de positivistiske vitenskapsidealers tid, og de har vi ettertrykkelig lagt bak oss. Men begrunnelsen for metode som opplegget er laget utfra, er ikke den samme som metodens kritikere gjerne legger til grunn for sin motstand.

Før jeg presenterer den begrunnelsen for metode som ligger til grunn for artikkelen, er det god grunn til å presisere litt nærmere hva en metodisk tilnærming innebærer rent praktisk. Det er ikke uvanlig at

litteraturvitere knytter metodebegrepet til narratologien, og tror at å lese metodisk er å bygge tolkningen på narratologiske observasjoner. Dette er en forståelse av metodebegrepet som ligger langt unna den vi har praktisert i arbeidet med denne artikkelen. Metodebegrepet er tenkt på en bred og inkluderende måte. Det omfatter lesestrategier rettet mot ulike aspekter ved teksten: plot, fortelleteknikk, stil, karakter, setting, komposisjon, tema og norm. Det favner lesestrategier som retter seg både mot den såkalte formsiden og den såkalte innholdssiden ved teksten. Den metodiske tilnærmingen er likeledes tenkt slik at målet for leseprosessen er å identifisere tekstens meddelelsesverdi, dvs. dens tema og norm. Det har liten eller ingen verdi i seg selv å lage en katalog over alle analepser og prolepser i en tekst, ingen større verdi er knyttet til å gjøre det enn til å registrere alle forekomster av komma og semikolon i en tekst. Det er teksten som helhet, som kompleks meddelelse, vi sikter mot å forstå, og alle observasjoner, enten de gjelder tidsforholdet mellom diskurs og historie, tegnsetting eller karaktertrekk, får sin betydning fra det bidraget de gir til denne forståelse.

En vanlig innvending mot litteraturvitenskapelig metodikk fra positivismekritikerne er at den er scientistisk. Det er å gjøre forsøk på å tilpasse litteraturvitenskapen til den naturvitenskapelige tradisjonen, og å underkaste litteraturfaget denne tradisjonens krav til vitenskapelig presisjon, gjentakbarhet, objektivitet etc. Det er å øve vold på den særegne karakteren den litterære teksten har som meningsfull og meningsskapende størrelse, som har en plass i menneskets forsøk på å finne og skape mening, og som ikke er sammenlignbar med de gjenstandene naturvitenskapene studerer. Den litterære teksten kan derfor heller ikke underkastes de samme metodeidealene som naturvitenskapene.

Det ligger imidlertid intet ønske om en tilnærming mellom litteraturfaget og naturvitenskapene i dette oppleggets positive syn på metode. Målet er ikke å styrke fagets såkalte vitenskapelighet, å gjøre lesingene mer objektive, å presentere en framgangsmåte som overflødiggjør leserens fantasi, kombinasjonsevne, viten og forstand på livet og verden, eller som overflødiggjør leserens interesse for litteratur som noe som kan øke og gripe endrende inn i leserens viten og forstand på livet og verden. Heller enn å gjøre lesingen mer objektiv, sikter den

metodiske lesningen mot å gjøre leseren mer oppmerksom overfor teksten, og gi henne mer å spille på i tolkningsarbeidet. Å lese er blant annet en øvelse i oppmerksomhet, og metode er et hjelpemiddel i den øvelsen.

Det trekket ved teksten som tydeligst taler for en metodisk tilnærming er disse tekstenes kompleksitet. Kompleksiteten kan være av ulik art, den kan være knyttet til tekstens lengde (jo lengre teksten er, jo flere elementer av ulik art er det gjerne å se i forhold til hverandre), eller den kan være knyttet til tekstens tetthet. Det er få litterære tekster vi kan lese det hele betydningspotensialet ut av på direkten, rett fra bladet, så å si. Metodikk tilbyr oss en måte å organisere denne mer utforskende holdningen til teksten på.

Enda et fortrinn ved den metodiske tilnærmingen til litteratur er at en venner seg til å spørre noenlunde de samme spørsmålene til ulike tekster. Dermed får en grunnlag for komparasjon av tekster, noe som åpner for at lesingene av de ulike tekstene kan informere og berike hverandre. Det betyr også at øvelse i å praktisere disse lesestrategiene gir en ferdighetskunnskap som har en overføringsverdi til arbeidet med andre tekster. Dersom slik ferdighetskunnskap blir et sentralt moment i litteraturvitenskapelig opplæring, har vi tatt et langt steg i retning av *i praksis* å selvstendiggjøre studentene.

Nå var det gitt på forhånd at vi skulle arbeide metodisk: Artikkelskrivingen fant sted innenfor rammen av grunnfagskursets metode- og oppgavekurs. Samtidig er det vanskelig å tenke seg at et slikt felles skriveopplegg kunne funnet sted uten denne forankringen i metode: Den ga oss et praktisk samlingspunkt. Takket være metodikken kunne vi strukturere arbeidsprosessen, og sørge for at de ulike medlemmene av arbeidskollektivet fikk spesifiserte oppgaver å løse, og at fellesskapet kunne ta stilling til måten de var løst på.

Like viktig var det kanskje at metodikken ga oss et grunnlag for å begrunne, og vurdere gehalten i begrunnelsen for, ulike tolkningsforslag. For eksempel er det vanskelig å tenke seg at noen skulle få gjennomslag for en temafastsettelse som er helt uten forankring i noen av karakterenes prosjektverdi i en fortellende tekst, dersom karakterene i denne teksten har noe som lar seg identifisere som en prosjektverdi. Likeledes kan temabestemmelsen finne støtte i utviklingen av plotforløpet, eller i

bildebruken, osv. Normen i teksten vil gjerne knytte an til hvorvidt eller hvordan en sentral karakter utvikler seg i løpet av teksten, hvilket utfall denne karakterens prosjektverdi får, osv. Jo mer spesifiserte observasjoner og beskrivelser av tekstens ulike aspekter vi har å bygge på, jo bedre begrunnede forslag til tolkning får vi. Dermed får vi også et bedre grunnlag for å enes om tolkningen: Den tolkningen som består testen om begrunnelse og tekstbelegg, får gjennomslag hos fellesskapet.

På den andre siden går det an å overdrive den metodiske tilnærmingen sin fortreffelighet som garantist for, enn si som nødvendig forutsetning for, gyldige tolkninger, og som leverandør av kriterier for å velge ut den beste av flere gyldige tolkninger. Det bærer galt avsted dersom en hevder at hvis og bare hvis observasjonene en belegger en tolkning med er en frukt av en metodisk undersøkelse, er lesningen gyldig, og at den tolkningen som er best belagt også er den beste. Denne formuleringen av gyldighetskriterier for tolkninger er for det første blind for hvor lite avhengig en god lesing trenger å være av metodikk. Lesingen kan være basert på intuisjon, og likevel se langt i teksten. Omvendt skjuler denne holdningen hvor gale eller tomme lesinger det å følge metodiske lesestrategier kan gi. Gode lesinger som bygger på en metodisk tekstundersøkelse hviler på noe mer enn metoderegulene: Den hviler på en felles forståelse av hvordan verden henger sammen, av hva som er viktig og uviktig, etc.

Til gjengjeld kan fellesskap i metode og arbeidsprosedyrer bringe ut hva disse forskjellene i verdisyn og virkelighetsoppfatning beløper seg til. Fellesskap i metode sikrer ikke oppslutning om resultatet (tolkningen), men kan hjelpe til å lokalisere grunnlaget for uenigheten. Å lese og skrive ut en lesing i fellesskap omfatter hele prosessen fra den første intuisjonen til den siste konklusjonen. Fordi lesingen starter med intuisjonen, må vi i denne leseprosessen forutsette et fellesskap vi ikke kan sikre i løpet av arbeidsprosessen, og som ikke kan nedfelles i arbeidsprosedyrene: Vi vet i en grunnleggende forstand ikke at vi har det fellesskapet vi trenger. Og selv om vi tror vi har det, kan dette fellesskapet bli avslørt som grunnere enn vi trodde. Men det kan også bli bekreftet og utdypet i løpet av prosessen, arbeidsprosessen både forutsetter og tester dybden og gehalten i dette forutsatte fellesskapet. I

denne forstand bringer forsøket på å beskrive lesefellesskapet oss nokså nær en karakteristikk av menneskelig fellesskap overhodet.

Forberedelser

Gruppen av studenter som deltok i arbeidet med artikkelen hadde gjennomgått et 30 timers innføringskurs i litteraturvitenskapelig metode før vi begynte å arbeide med den aktuelle novellen. Dette kurset bygget på innføringsboken til Rolf Gaasland: *Fortellingens hemmeligheter*.² Så langt jeg kjenner markedet er dette den eneste tilgjengelige boken (iallfall i norsk sammenheng) som har et opplegg som kan gi studenten de metodiske verktøyene hun trenger for å arbeide med teksten slik vi har gjort. Det skyldes at boken ikke gir den sedvanlige prioriteten til narratologi og retorikk, men legger like mye vekt på karakteranalyse, settinganalyse, komposisjonsanalyse, og tema- og normanalyse. I alle faser av arbeidet med vår artikkel var vi avhengige av å være metodebaserte også i forhold til disse aspektene ved teksten. I forberedelsene til arbeidet med artikkelen anvendte vi de ulike metodiske redskapene på en rekke kortere tekster, og en lengre tekst, Joseph Conrads *Heart of Darkness*.

Studentene hadde også fått en kort innføring i prinsippene for disponering av en ferdig analyse som vi skulle legge til grunn. De hadde imidlertid ikke praktisert disse prinsippene, så arbeidet med artikkelen var den første utprøvingen av disse prinsippene for deres vedkommende.

Utvelgelse av tekst og formulering av problemstilling ble gjort av meg, riktignok etter at vi hadde drøftet flere forslag i gruppen over tid. Dette kan synes som et brudd på det som er normen for arbeid som søker å introdusere studenter til praktisk forskningsarbeid: Er ikke det av aller største betydning at studentene selv aktivt finner fram til sitt forskningsobjekt, og formulerer de spørsmålene en skal henvende seg til dette objektet med?

Etter mitt syn er dette å gripe problemet med å fortroliggjøre studenter med forskningsarbeid feil an, iallfall hvis forskningsfeltet er litteratur. Dersom vi skiller mellom fagets dannelsesaspekt og fagets

² Universitetsforlaget, Oslo 1999.

ferdighetsaspekt, hører det med til dannelsen å være i stand til å peke ut interessante tekster å studere, og å formulere relevante problemstillinger. Det er ingen grunn til å kreve av førstesemesters grunnfagsstudenter at de har denne dannelsen, og det er ingen grunn til å pålegge dem å oppføre seg som om de har det. Ferdighetene, derimot, kan de tilegne seg ganske fort, og innføringen i en forskningsmessig holdning til stoffet bør derfor skje via dem. Innsikt i hvilke spørsmål som trenger belysning, hva som er utforsket i feltet, og hvilke dialoger vi kan inngå i med andre forskere, er noe en tilegner seg over tid, etter at en har fått en bredere kjennskap til gjenstandsområdet og til forskningstradisjonen. Det er selvsagt ingen ulempe at studentene deltar i utpekingen av forskningsgjenstand eller i formulering av problemstilling, men det er etter mitt syn lett å overvurdere betydningen av at de gjør det.

Utpekingen av gjenstanden for vår undersøkelse, Kjell Askildsens novelle "Thomas Fs siste nedtegnelser til almenheten", var selvsagt fundert i praktiske hensyn. Vi trengte en ikke altfor lang tekst (av hensyn til studentenes og min arbeidsbyrde), som heller ikke var altfor kort (vi måtte ha litt å jobbe med), av høy kvalitet, slik at vi brukte tid og krefter på en tekst vi ville være glade for å yte så mye oppmerksomhet. Valget bygget også på en viss viten fra min side om hvordan Askildsen blir vurdert (som en av de fremste norske, og nordiske, og kanskje også europeiske novelleforfatterne), om hvordan han og hans forfatterskap ofte blir beskrevet (som en minimalistisk, økonomiserende forfatter med et mørkt syn på livet), og en mistanke om at denne karakteristikken ikke var spesielt treffende. Jeg hadde nettopp lest en sympatisk analyse av Harald Bache-Wiig som et lite stykke på veg gikk i rette med dette bildet av Askildsen, men på noe som jeg mistenkte var et skjevt grunnlag. Men alt dette var mistanker, jeg hadde ikke gjort det nødvendige analysearbeidet for å finne ut om intuisjonene mine hadde noe for seg.

Forslaget til tekst var altså fundert i en tanke om at her hadde vi en liten forskningsoppgave som det var bryet verd å løse, og som jeg nok ville arbeidet med på egen hånd om det ikke hadde ligget til rette for å arbeide sammen med studentene om den. I denne helt reelle forstanden var det altså tale om å flytte noe av den forskningen jeg vanligvis bedriver på kontoret ut i undervisningssituasjonen, slik at resultatet

fremstår som et stykke undervisningsbasert forskning. Jeg ser for meg at dette er et gode ved opplegget, og et gode en ikke kan oppnå dersom en legger hovedvekten på at studentene selv skal peke ut forskningsgjenstand og formulere problemstilling.

Organiseringen av arbeidsprosessen

For at vi skulle kunne utføre alle faser i arbeidet med artikkelen i fellesskap, måtte arbeidsprosessen være definert og beskrevet noenlunde i detalj. En tanke som lå til grunn for arbeidet var at vi skulle prøve å se leseprosessen og skriveprosessen som en integrert helhet, slik at vi betrakter skrivingen som startet idet vi begynner å lese, og lesingen som avsluttet først når vi har satt det siste punktum i vår egen tekst. Vi trengte altså en organiseringsmodell som ikke la en motsetning mellom å lese (studere teksten) og å skrive om den til grunn. Første steg i denne organiseringen var å dele arbeidsprosessen inn i tre faser, etter mønster fra den klassiske retorikken: inventiofasen, dispositiofasen og elocutiofasen. Inventiofasen går i korthet ut på å finne momenter til analysen. Dispositiofasen sørger for en sakssvarende organisering av momentene, mens vi i elocutiofasen ser til at disposisjonen blir skrevet ut i et språk som står til emnet.³

Arbeidet i inventiofasen tok utgangspunkt i metodeboken, og vi samlet de metodiske innfallsvinklene vi finner beskrevet her i et lite metodekart som så slik ut:

narrativ teknikk	verden/motiv	verdisystem
komposisjon	karakter	tema
stilanalyse	setting	norm
metanivå	plot/handling	

Dette upretensiøse kartet skulle ikke gi oss særlig mye mer enn en oversikt over de "stedene" vi skulle gå til i metodikken for å finne spørsmål å stille teksten. Men i det praktiske arbeidet trengte vi å gjøre

³ De to siste fasene i utarbeidingen av en tale som retorikken opererer med, actio og memoria, var ikke relevante for oss i og med at vi ikke skulle fremføre vår analyse noe sted, og derfor heller ikke trengte lære den utenat.

noen prioriteringer av hvilke sider ved teksten som skulle undersøkes når. For å få til dette, laget vi en arbeidsfordeling mellom første og andre lesing av teksten. Etter første gangs lesing utførte vi en del oppgaver som ga oss det første bildet vårt av teksten, og som samtidig la grunnlaget for videre undersøkelser av den. Vi prøvde oss på en fastsetting av: a. fortelleposisjon, b. tidsforhold mellom historie og diskurs, c. grov skisse av handlingsforløpet, d. et signalement av fiksjonsverdenen, e. utpeking av hovedaktøren, f. et grovt bilde av setting. Vi prøvde videre å få fram en foreløpig bestemmelse av tema, av hovedaktørens prosjekt, og utfallet av plotet. Men dette var forhold vi visste vi kunne ta endelig stilling til først senere i arbeidet med analysen. Til slutt pekte vi ut noen punkter (i henhold til metodekartet) for nærmere undersøkelse, som altså var forhold vi visste at denne spesifikke teksten krevde at vi tok særlig alvorlig: Vi skjønte fort at vi trengte en solid og grundig egenskapsanalyse av hovedaktøren, og en analyse av relasjonene hans til de andre karakterene. Vi visste også at vi trengte å arbeide med stilen, vi måtte se på metanivået i teksten, og vi måtte skaffe oss et mer finsnittet bilde av tidsforhold og fortellehandlingens plassering. Etterhvert som vi forsket i teksten, ble det klart at de erotiske motivene fortjente en nøyere undersøkelse. Fordi dette var en novelle som var oppdelt i mange tilsynelatende selvstendige deler, syntes vi det var behov for å se på koherensmekanismene i teksten.

Vi arbeidet altså med metodekartet som et reservoir av spørsmål som vi kunne henvende oss til teksten med og se hvilke svar vi fikk, og for å se hvilke spørsmål vi kunne spesifisere og arbeide videre med. Dette er et hovedprinsipp i den metodiske tilnærmingen vi praktiserte: Det er ikke metodikken som forteller oss hvilket spørsmål som er viktige og relevante, men teksten som bestemmer hvilke spørsmål som er verd å spørre. De spørsmålene er verd å stille som gir rikholdige og lovende svar, svar som virker relevante for denne tekstens meddelse, slik at de kan opplyse oss bedre om hva denne teksten har å melde. Det er derfor ikke mulig å planlegge arbeidsprosessen i sin helhet på forhånd, det må gjøres underveis, ved at en stanser opp og spør hvilken retning de svarene vi så langt har fått fra teksten oppfordrer oss til å gå videre i.

Når vi syntes at vi hadde fått teksten opplyst fra mange nok kanter, prøvde vi å fastsette tekstens tema, og dens holdning til sitt tema. Dette

er en helt sentral operasjon i dette opplegget for metodisk lesing: Det er temafastsettelsen og den tilhørende normfastsettelsen som sikrer at vi har oppmersomheten rettet mot tekstens meddelelsesverdi. Den er også avgjørende for neste fase i arbeidsprosessen, den såkalte dispositiofasen.

Disposisjonsarbeidet er av helt avgjørende betydning når en skal skrive noe i fellesskap, fordi en utførlig disposisjon gir oss et redskap for å delegerer utskrivingsoppgaver. Hovedretningslinjen i utarbeidingen av disposisjonen er at en skal "begynne med slutten": en skal fastsette målet for analysen først. Så fortsetter en med begynnelsen: å gi en relativt tolkningsnøytral presentasjon av teksten. Når utgangspunktet og målet er gitt, begynner så arbeidet med å finne en fornuftig vei fra presentasjon til konklusjon.

Den tolkningsnøytrale presentasjonen av teksten vil i de fleste tilfeller inneholde en grov skisse av tekstens verden, og kanskje noen generelle trekk ved dens fortelleteknikk, stil, og sjangertilhørighet. Målet for analysen vil, med mindre vi i utgangspunktet har bestemt oss for noe annet, være fastsettelse av tekstens tema og norm. Det er disse som angir tekstens meddelelsesverdi, det er i kraft av at vi har oppfattet emnet og holdningen til emnet at vi kan betrakte oss selv som snakket til av hele den komplekse teksten.

Denne disposisjonsteknikken innebærer at en arbeider uten forhåndsbestemte disposisjonsmønstre. Det er ikke mulig å si hva som skal komme først og sist i en analyse, det vil variere med den teksten en analyserer. Likevel ligger det noen generelle retningslinjer under. Det første er at en går fra det presenterende og beskrivende til det mer tolkende. Det vil si at en i analysens innledning sier slikt som enhver kompetent leser kan si seg enig i, en holder seg til det ukontroversielle. Det kontroversielle, diskutabile, problematiske kommer først i en senere fase av framstillingen. Det andre er at en beveger seg fra det generelle til det spesielle, fra makronivå til mikronivå i analysen. For eksempel gjør en gjerne rede for noen hovedtrekk ved fortelleposisjonen og tidsforhold mellom historie og diskurs innledningsvis i presentasjonen, mens en gjerne venter med den spesielle analepsen eller det modusskiftet som har avgjørende innflytelse på tekstens norm til en er der, i fastsettelsen av tekstens norm. Når en omsider kommer fram til fastsettelse av tema og norm, har en selvsagt returnert til et helhetssyn på teksten.

Ideen med å begynne med å fastsette slutten, eller målet for analysen, kan synes som en nokså pussig ide. Betyr ikke det at vi må fastsette en konklusjon før vi har kommet fra til en? Det betyr det ikke, dersom en følger stadiene i arbeidsprosessen slik de er beskrevet her. Ja, kanskje det er slik at denne disposisjonsmåten tvinger oss til å arbeide på en bestemt måte: Å begynne med slutten krever en grundig undersøkelse av den litterære teksten forut for at en begynner å gi sin egen tekst form. Inventiofasen er i det vesentligste fullført før en setter i gang med disposisjonsarbeidet. Denne insisteringen på skillet mellom inventio og dispositio skal hindre en i å gå i visse feller, og sikre (eller iallfall legge til rette for) noen kvaliteter ved den endelige framstillingen (analysen). En slik fremgangsmåte nærmest umuliggjør 1. at framstillingen følger tekstens egen gang (en slik prosedyre er nesten nødt til å ende i parafrase m. kommentarer), og 2. at framstillingslogikken blir styrt av undersøkelseslogikken. En annen fordel med denne strategien er at den skaper en stigning i analysens framstilling: det viktigste blir sagt til slutt. En vanlig disposisjonsfeil som studenter gjør, er at de slipper ut sine beste tolkningspoenger og viktigste innsikter straks. Deretter har de ikke stort å si, annet enn å gjenta seg selv på stadig mer intetsigende måter. Dessuten mangler oppgaver som slipper ut sine beste tolkningspoenger for fort oftest en underbygging av disse poengene. Et disposisjonsprinsipp som innebærer at en holder sine beste poenger tilbake, hjelper en til å disponere momentene slik at de fungerer som argumenter for konklusjonen. Forsøket på å finne en slik fornuftig vei til konklusjonen fungerer også som en test på om konklusjonen er holdbar.

Erfaringene vi gjorde

Selve planleggingen av arbeidet, som jeg stod for, var omfattende, men viste seg likevel ikke å være bra nok. Problemet var at jeg forutså mye bedre de vanskene som lå kort fram i tid enn de vanskene som lå langt fram i tid. Jeg hadde ikke klare ideer om hvordan vi skulle gripe an slutføringsprosessen. Et annet problem var at jeg ikke hadde definert klare nok retningslinjer for deltakelse i gruppen som skulle skrive artikkelen. Jeg hadde ikke presisert hvilket nivå av deltakelse som ville bli krevd for å være med hele vegen. Da vi kom til utskrivingsfasen måtte jeg utelukke en deltaker fra slutføringen av arbeidet fordi deltakelsen

hadde vært for halvhjertet, og det var lite trolig at vedkommende hadde et tilstrekkelig godt grep om stoffet til å kunne skrive ut noe strekk av disposisjonen på en måte som ville være i samsvar med det gruppen hadde kommet fram til.

Resultatet av god kortsiktig planlegging, men for dårlig langsiktig planlegging var at inventiofasen og dispositiofasen gikk relativt bra. Et kjennetegn ved disse fasene var at vi kom fram til en felles forståelse av hvilke oppgaver som skulle løses, fordelte disse oppgavene, og bragte det utførte arbeidet tilbake til gruppen, som tok stilling til det. Rent praktisk foregikk inventiofasen på den måten at alle deltakerne (på dette punktet var studentene og jeg likestilte) leverte inn dokumentet til meg, jeg kopierte det over på lysark, og vi gikk igjennom dokumentene setning for setning i klasserommet. Dette arbeidet gikk over all forventning. Studentene tålte godt å få forarbeidene sin gransket av fellesskapet på denne måten. Vi lagret dokumentene etterhvert som vi laget dem i en egen mappe i et virtuelt klasserom (Classfrontier), slik at materialet var tilgjengelig for alle. Å skape enighet og fellesskap omkring tolkningspoengene var i praksis det minste problemet. Hvis folk hadde divergerende forslag på forskjellige punkter, prøvde vi å finne ut om forslagene var forenlige eller uforenlige. Var de uforenlige, måtte vi finne ut hvem som hadde rett (gå tilbake til teksten og søke belegg). Var forslagene divergerende, men forenlige, måtte vi finne måter å integrere de ulike forslagene på, og slik bygge ned motsetningen mellom dem.

Dispositiofasen gikk også bra, men dette var den fasen som nok var mest styrt av meg, og hvor jeg hadde gjort mest forarbeid. Prinsippene vi skulle disponere etter var kjent for gruppen, men det var naturlig nok jeg som kjente og forstod dem best. Jeg hadde dannet meg et bilde før vi møttes av hvordan hovedtrekkene i disposisjonen burde se ut hvis vi fulgte de disposisjonsprinsippene vi la til grunn. I noen grad utførte vi disposisjonsarbeidet sted for steg etter retningslinjene, og den ferdige disposisjonen avvek en god del fra den jeg hadde skissert for meg selv på forhånd. Men det er liten tvil om at hele prosessen hvilte på at jeg hadde et bilde av hvordan analysen burde disponeres i bakhodet, og jeg tviler på om vi hadde kommet gjennom denne fasen i løpet av 7-8 timers arbeid i fellesskap uten dette forarbeidet fra min side. Dersom studentene hadde hatt trening i å praktisere disse prinsippene på forhånd, kunne

trolig hele disposisjonsprosessen hvilt mer på arbeidet i selve klasesituasjonen.

Vår mest problematiske fase var unektelig elocutiofasen. Vi organiserte denne slik: De ulike deltakerne ble tildelt hvert sitt strekk i disposisjonen, skrev ut sin del, og sendte bidraget til meg. Deretter sydde jeg dokumentene sammen til ett dokument som vi bearbeidet videre i fellesskap. Dette hadde to negative konsekvenser. Den ene var at studentene ikke var presset av en tidsramme til å levere relativt raskt, så det tok mer enn halvannen måned før jeg hadde alle bidragene i den formen jeg trengte dem for å sy dem sammen. Den andre negative konsekvensen var at vi ikke fikk etablert et fellesskap omkring utformingen av de ulike bidragene før jeg sydde dem sammen. Vi hadde trengt en full ny runde med samme type alvor som vi hadde for de to foregående fasene, der hvor vi også bragte resultatet av arbeidet tilbake til gruppen for grundig gjennomgang i fellesskap. Det viste seg å være vanskelig å etablere et fellesskap omkring en tekst som allerede var et hele, men som deltakerne hadde et ulikt forhold til de forskjellige delene av.

Den viktigste lærdommen av arbeidet var det vi burde skjønt på forhånd, men som neppe er noen etablert sannhet innenfor det privatiserte og personlighetsorienterte litteraturfaget: Sammen er vi flinkere lesere enn vi er hver for oss. Vi kom fram til tolkningspoenger i fellesskap som vi var enige om at ingen av oss ville kommet fram til på egenhånd. Den største skuffelsen var kanskje at vi på langt nær klarte å integrere i den ferdige teksten alle de momentene vi arbeidet med underveis. Trolig var hovedgrunnen til det at vi hadde avsatt for lite tid til de to siste fasene. Hvis det er riktig, er svakhetene ved gjennomføringen denne gangen slikt som lett lar seg rette opp neste gang, og derfor ikke gode argumenter mot tanken om å lese og skrive i fellesskap.

Utviklingsmuligheter: metode og nett

Det går an å reise en rekke kritiske spørsmål og innvendinger til opplegget for undervisningsbasert forskning som er presentert her. Er det mulig å realisere slik undervisning innenfor ordinær arbeidstid? Vil ikke denne arbeidsformen stjele tid fra lærernes forskningstid? Er det

ikke en forutsetning at gruppene en arbeider med er små, slik at det bare er mulig ved små universitet, og helst i de periodene hvor litteraturvitenskap har faretruende lave studenttall?

Til spørsmålet om det er en for tidkrevende undervisningsform er svaret etter mitt syn nei. Det fører imidlertid til at en må disponere arbeidstiden annerledes. En tilbringer riktignok mer tid sammen med studentene. Til gjengjeld bruker en færre timer på å forberede seg, iallfall vil en bruke mindre tid på dette når en blir mer fortrolig med undervisningsformen og finner fram til en fornuftig gang i arbeidet. (Det var ikke arbeidet selv som var så tidkrevende denne gangen, men planleggingen og konsekvensene av feilene jeg gjorde i planleggingsfasen.) I tillegg har det den fordel at den tiden en tilbringer sammen med studentene får karakter av å være del av forskningsarbeidet, og gir forskningsmessige gevinster. Den største utfordringen og prøvelsen for læreren som vil arbeide på denne måten er nok at en blir tvunget til å spille med åpne kort overfor studentene. En blir testet på sin evne til å tenke, lytte og respondere der og da. En prøver og feiler for åpen scene, og det er liten sjanse for at studentene etter at prosessen er over fremdeles sitter med et bilde av universitetslæreren som et åndsvesen av høyere rang, dersom de noensinne har hatt et slikt bilde av henne. Dette er ikke noe stort tap i mine øyne.

Når det gjelder størrelsen på gruppen, er det min oppfatning at denne arbeidsformen også godt kan praktiseres med større grupper og flere grupper parallelt, det er mer et spørsmål om hvordan en organiserer opplegget. Faktisk er det noen ulemper knyttet til å arbeide med få studenter, fordi det legger begrensninger på hvilke oppgaver som kan løses. Det beste ville være om opplegget kunne prøves ut overfor studentgrupper med ulik størrelse og med ulik litteraturfaglig bakgrunn. Det er selvsagt ingenting i veien for at også ferdig kvalifiserte forskere kan samarbeide om analyser på denne måten. Jo flere konstellasjoner og sammenhenger vi prøver modellen i, jo bedre innsyn vil vi antakeligvis få i leseprosessen. Metodikken vil kunne forbedres og spesifiseres, noe som kan hjelpe oss til å bli både bedre lærere og bedre forskere.

Mer vesentlig er det etter min mening å spørre hva som kan gjøres for å integrere denne måten å arbeide på i den ordinære undervisningen, dvs. hva en kan gjøre for å bygge ned motsetningen mellom metode- og

skriveopplæringen på den ene siden og de tradisjonelle, pensumtunge sjanger- og epokekursene på den andre. Slik jeg ser det er det viktig å bygge ned denne motsetningen, fordi ordinær tekstgjennomgang da klarere vil fremstå som en forberedelse til å skrive om teksten. Det viktigste redskapet for å gjøre det er å gjøre både metode- og oppgavekurset og de pensumtunge kursene mer nettstøttet. I arbeidet med denne artikkelen har vi hatt stor glede og nytte av Classfronter,⁴ for såvidt som det har gitt oss et virtuelt klasserom å lagre resultatene av fellesarbeidet vårt på. Slik har alle deltakerne hatt tilgang til det arbeidet vi har utført i fellesskap. Jeg har også kunnet forberede og informere om neste fase i arbeidet via Classfronter. Samtidig er det klart at en videre utvikling av denne metodikken og pedagogikken vil bli lettet av at større deler av læringsstoffet kan gjøres tilgjengelig på nettet. I fremtiden ser jeg for meg at hele begrepsinnlæringen kan foregå på nettet. En kan også tenke seg at skrivekurset finnes i en nettversjon. Det optimale ville være om deler av eller hele tekstpensumet også forelå i en nettvariant. Da ville mye klasseromstid bli frigitt til praktisk analysearbeid som lærer og studenter kan utføre i fellesskap, en kunne veksle mellom grundige og hurtige tekstgjennomganger, og overgangen mellom arbeidet med tekster en ikke skriver om og arbeidet med tekster en skriver om ville bli mer flytende. Imidlertid har vi et stykke vei å gå før vi besitter både den tekniske og den pedagogiske kompetansen til å realisere dette.

Konklusjon

Vår litteraturfaglige lesepraksis er like mye et uttrykk for hva vi vil at lesing skal være som et uttrykk for hva vi tror lesing er, den er et uttrykk for den retningen vi ønsker å ta denne aktiviteten i. Å lese og skrive i fellesskap inviterer til en lesepraksis og en fagkultur som er mer åpen om og har en mer utviklet bevissthet om de ulike fasene i leseprosessen, og som lar studentene lære seg disse fasene i leseprosessen. Det er mulig dette gjør litteraturvitenskap til et fag som i det ytre likner mer på naturvitenskapelige disipliner som har en del av opplæringen i faget lagt

⁴ Classfronter er den nettbaserte læringsplattformen som Det humanistiske fakultet i Tromsø benytter, og som vi har benyttet ved Institutt for allmenn litteraturvitenskap de siste to årene.

til laboratoriet osv. Denne overflatiske likheten med naturvitenskapene bør ikke skremme noen fra å forske på litterære teksten sammen med studentene på denne måten, heller ikke det faktum at en da får litteraturfaglige artikler som har en serie forfattere, slik vi ellers bare finner i naturvitenskapelige publikasjoner. Men like relevant er sammenlikningen med håndverksfag. Det er i vevstuen en lærer å veve, og en lærer det gjennom å gjøre det sammen med noen som har erfaring med vev og garn. Da ser en kanskje også lettere at i den grad lesing av og skriving om litteratur fortjener betegnelsen *kunst*, en betegnelse Olof Lagercrantz gir dem i boken *Om konsten att läsa och skriva*,⁵ er dette et aspekt ved denne aktiviteten som ikke trenger å gå tapt om en praktiserer lesing og skriving i fellesskap.

⁵ Wahlström og Widstrand, Stockholm 1985.