

KASSETEKSTENS DIDAKTIKK. KORTE PROSATEKSTER I KLASSEROM OG AUDITORIUM

Morten Auklend

Sammendrag

Å bruke korte prosatekster (såkalte «kasettekster») i litteraturundervisningen har store fordeler, både i videregående skole og i høyere utdanning. Kortformatet – anvendt i kortprosa, lynfiksjoner og prosalyrikk – er nemlig kjent for unge, utrente lesere ettersom det blir brukt i e-poster, nyhetsartikler, Twitter-tekster, Snapchat-beskjeder og andre kulturtekster, også muntlige. Ved å utnytte et velkjent format (og dette formatets økonomiske språk), og dermed gjøre formatet til en didaktisk ressurs, kan litteraturundervisere lettere utdanne elever og studenter fordi de allerede har foreliggende kunnskaper om tekst, form, estetikk og språk. De vil likevel trenge teori om og undervisning i kortformatet.

Nøkkelord: litteraturredidaktikk, pensum, kontekstkollaps, *literacy*, kasettekster

Abstract

When teaching literature to high school or college pupils, or university students—i.e., inexperienced readers—there are great benefits in using shorter prose texts, so-called «box-texts». The practical short format of flash fiction, short prose, and prose lyric is already known, and the everyday experience from using brevity when writing and reading e-mails, news stories, mobile texts, telling anecdotes and jokes, and life in social media in general will inform and guide untrained readers of literature. By focusing on an already known (but not internalized) format and the economy of language therein and highlighting the format as a didactic resource in its own right, teachers of literature can more easily educate pupils and students with the knowledge that certain ways of thinking about aesthetics, form(at) and language are familiar to readers, who will nevertheless need theorizing and teaching.

Keywords: literary didactic, curriculum, contextual collapse, *literacy*, short prose


«Det er dog klart, at forskellige slags litteratur kan bruges til forskellige formål. Og at bestemte genrer kan bruges til noget forskelligt i forskellige situationer.»

Lars Handesten i Mai (red.) 2019, s. 38.

Innledning

Av litteraturredidaktikkens tre grunnspørsmål – hvilken litteratur skal man undervise i, hvorfor og hvordan skal man undervise i litteratur? (Skaftun & Michelsen 2017, s. 13) – er det første av særlig interesse i herværende artikkel, hvor jeg slår et slag for bruk av korte prosatekster, såkalte «kasettekster», i litteratur- og leseundervisningen: Prosatekster i kortformatet som finnes ikke bare i institusjonelle skjønnlitterære sjangrer som prosalyrikk og kortprosa, men i hele den øvrige kulturens

Nordlit 48, 2021 <https://doi.org/10.7557/13.5849>

 © 2021 The author(s). This is an Open Access article distributed under the terms of the [Creative Commons Attribution 4.0 International](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/) License, which permits unrestricted use, distribution, and reproduction in any medium, provided the original work is properly credited.

kortformsarsenal: sms-er, Snapchat-tekster, poster i sosiale medier (heretter *some*), avisnotiser og andre sakprosa-teksttyper.

Å fremheve bestemte teksttyper/sjangrer på bekostning av andre er imidlertid problematisk, for arbeid med litteratur avhenger av en rekke variabler (kompetansemål, klassetrinn og studenters lesenivå), og unge, utrente lesere behøver lesetrening i mange sjangrer og formater. Men hvis formålet med litteraturundervisning i vgs. og høyere utdanning ikke bare handler om å utdanne spesialiserte lesere som skal kunne sin Ibsen, Skram og Fosse – altså utvikle det vi kaller dannelse – men mer allsidig kompetente lesere, peker pensumspørsmålet direkte mot det som etter Kunnskapsløftet 06 er leseundervisningens presumptivt tydeligste mål, nemlig *literacy* (no. tekst- eller lesekompetanse). Man leser som kjent ikke primært for å «bli flink å lese, men for å utvide forståelseshorizonten sin», som det heter i boken *Litteraturdidaktikk* (ibid., s. 183).

Literacy blir av PISA (OECDs Programme for International Student Assessment) definert slik: «Lesekompetanse innebærer at elevene kan forstå, bruke, reflektere over og engasjere seg i skrevne tekster for å kunne nå sine mål, for å utvikle sine kunnskaper og evner, og for å delta i samfunnet» (Penne 2013, s. 42). Definisjonen er vid og beskriver både «noe vi gjør og noe vi kan skaffe oss» (Fjørtoft, s. 72), og synes å inkludere øvelse i ulike hermeneutiske leseakter («forstå») og kritiske lese- og skrivepraksiser («bruke»), samt i mer allmenne tekstpraksiser («reflektere over»). Undervisningen skal kanskje også kunne generere leselyst («engasjere seg i»), slik at unge leser aktivt også utenfor undervisningen. Leselyst skal ikke berøres her. I stedet skal pensumproblematikken diskuteres via et «praktisk-estetisk» eller sosiokulturelt kompetansebegrep, der kassetekstformatets praktiske operasjonalisering og anvendelsesnytte oppvurderes på bekostning av skjønnlitterære teksters kanoniske status, identitets- og dannelsespotensial, osv.

Sentrale premisser i denne refleksjonen er at romaner, dikt, drama og kortprosa ikke er «essensielt forskjellige fra hverdagslivets tekster», som Atle Skaftun hevder i *Litteraturens nytteverdi* (2016, s. 12), og at undervisning i hovedsakelig, men ikke utelukkende, skjønnlitterære tekster skjerper *literacyen* også i andre sjangrer. Undervisning i korte prosatekster bygger bro mellom litterære og sosiale og digitale teknologier ved å vektlegge bl.a. litterære teknikker (forkortning, metaforisering, fortetning) og sosiokulturelle aspekter ved formatet.

Artikkelen forsøker derfor å demonstrere hvordan og hvorfor korte prosatekster fra både litteratur og internett egnert seg ypperlig som *literacy*-eksempler i leseundervisningens teoretisk-didaktiske ramme, der kompetansen dannes så å si ut fra det utvalgte kortformatet, som peker ut over selve lesefagene ved at det resonnerer med det formatet vi alle oppholder oss i til daglig, nemlig den korte prosatekstens format: sms-er, e-post, anekdote, beskrivelse, oppdatering, m.fl. Disse to ulike, men like fullt nærliggende teksttypene kan skape vekselvirkninger som er gjensidig styrkende for unge lesere i *literacy*-øyemed.

Kasetteksters teori og analyse

Hvis vi tenker oss at enhver tekst, fra epos til e-post, er en formattekst, altså at teksten designes og forstås i et bestemt format hvor visse premisser (estetiske og retoriske grep, sjangerkonvensjoner) gjør seg gjeldende, er «kasettekster» et anvendelig begrep for korte prosatekster. Ikke bare minner tekstene om svarte kasser på den hvite baksiden, kasseformen skal forstås også konseptuelt: Hva får plass i en (flytte- eller oppbevarings)kasse? Noe. Ikke alt. Ikke engang mye, men noen få utvalgte ting. Slik er det også i kasetteksten, den inneholder en refleksjon, en stemning, et minne, en fornemmelse eller en kort fortelling. Begrepet ble kjent i kritikeren Lars Bukdahls bok *Generationsmaskinen* (2004), der det henviser til den rommelige sjangeren vi kjenner som «kortprosa», altså korte fiksjonstekster i prosa. I *literacy*-sammenheng skal fenomenet imidlertid forstås i

utvidet forstand. Enhver kort prosatekst får her merkelappen «kassetekst», ikke bare kortprosa-varianten vi kjenner fra skjønnlitteraturen.

Denne typen tekst er bevisst behersket og komprimert fra forfatterens side, og leserens oppmerksomhet overfor denne kortheten blir en del av selve forståelsen. Leseren «forutsetter formens betydning for tekstens samlede uttrykk», som Marit Grøtta skriver om litteraturens korte prosatekster i *Litterære bagateller* (2009, s. 13). I det korte prosa-formatet blir tekstlengde begrenset, informasjon porsjonert ut og betydning fortettet ved estetiske grep (konfigurasjoner, språkbilder, interjeksjoner, fragmentariske setninger, polysemier, avbrutte handlingsforløp, en skisseaktig estetikk, osv.). I Erik Skuym-Nielsens *Fyndord* (1992) kjennetegnes kortformer «ved stor semantisk eller intentionel massefylde» og med «en høy grad af udtryksmæssig stilisering» (Skuym-Nielsen, s. 154). Altså konsentrasjon, lydetterligning, bildekraft, typografisk eller visuelt rim, m.fl. Den språklige økonomien som kreves i dette formatet, hvor sammentrekning og ikke ekspansjon er formloven, stiller krav både til forfatterens evne til komprimering av tekstmening, og til leseren, som må «pakke ut» det forfatteren har «pakket inn». Lesing av kassetekster er likevel en form for ekspansivt tekstarbeid: Teksten «vokser» i analysen/klasseromsdiskusjonen, detaljer og sammenhenger fremtrer gjennom bl.a. filologisk detektivaktivitet, nærlesning og kontekstbygging.

Et godt eksempel på hvordan fortellinger og situasjoner kan fortettes, er Frøydis Sollid Simonsens kortprosasamling *Hver morgen kryper jeg opp fra havet* (2013), der evolusjonen metaforiseres i en hverdagssituasjon hvor en biologistudents utvikling fra amøbe til velutviklet ape nedskaleres språklig:

OM MORGENEN – TIDLIG, fortsatt i mørke – våkner jeg og er en amøbe. Forsvinner i søvnen igjen til vekkerklokka ringer. Jeg går gjennom alle utviklingens stadier, hver morgen kryper jeg opp fra havet, ut av dyna, gror bein å gå på, beveger fingrene, reiser meg på to, tar på meg klær og blir langsomt en mer og mer kompleks organisme: Jeg pusser tennene. Alt sammen mens hjernen folder seg ut mot et stadig sterkere og mer smertefullt lys: bevissheten. Den slår til når jeg har sittet i cirka fem minutter ved kjøkkenbordet og drukket kaffe. (Sollid Simonsen, s. 5)

Kortheten blir her påfallende ved at likheten mellom encellestadiet og studenten som våkner til ny (studie)dag skjer uten sedvanlige episke prosa-sjangrers hang til utbrodering. Amøbemetaforen illustrerer at parallelt med tekstens bokstavelige situasjon – jegets forestilling om sin egen tanke-tomme oppvåkning – løper en metaforisk fortelling om livet i havet for millioner av år siden. De to tidsplanene konfigureres i en forestilling om tidsutstrekning, der det å våkne en morgen fremstår som en (overdrevent) langsom evolusjonær utvikling. Etterhvert som sekundene – eller millioner av år – går, «gror» studenten bein på hybelen som havvesenet grodde bein på landjorden. Vesenet autonomi kulminerer over en kopp kaffe.

Leseren ser her for seg den evolusjonære utviklingen av menneskedyret i et hyperkonsentrert forløp. Prosaens korthet gir teksten en retorisk *punch* og en komisk snert: Hvordan kan noe så langsomt og langvarig, og så evolusjonært essensielt, uttrykkes så kortfattet? Forfatteren aktiverer en betydelig språklig ressurs her, og de fleste lesere – så vel underviser som undervist – vil kjenne seg igjen: Å våkne til en ny dag som en «mer kompleks organisme» er smertefullt, tar tid og skjer gjennom faser. Sammenligningen mellom den hverdagslige situasjonen og evolusjonen løper

parallelt både språklig og visuelt, og leseren kan dermed se seg selv i kassen: den langsomme oppvåkningen i sengen visualiseres og kasseteksten ender i en retardert, selvbevisst eksistens i «lys».

Denne relativt tilgjengelige kassetekstens metaforiske grunngrep kunne fungert som en fin introduksjon til en måte å lese og bruke korthet på i undervisningen. Teksten er både stor og liten, kort og lang ved at noe så stort som evolusjonen «pakkes inn» i et humoristisk og treffende oppvåkningsmotiv. All litteratur er en form for fortetningskunst, men Simonsens korthet blir et tekstpremiss både tematisk og semantisk, og som skjønnlitteratur – lyrisk fortettet i et miniepisk skjema – krever ikke teksten noen videre historisk eller teoretisk innramming. Dette siste aspektet ved undervisningen, tekstens innramming, er imidlertid en betydelig problematikk i arbeidet med kasetekster.

Kasetekst og kontekst

Enten det gjelder kort prosa skrevet av Ola Hansson, Annelise Nielsen, Bjørn Skogmo, Ingvild Burkey eller Tina Åmodt: Der data konsentreres, forvanskes kommunikasjon og lesarhet. Fra litteraturdidaktisk hold kan det argumenteres for at denne typen format er en ressurs ved at utrente lesere får et konkret innsyn i hvordan tekster alltid er sammenskrudde verbalspråklige entiteter, og de får øve seg i «kompleks» litteratur (Sønneland 2019, s. 3-4). «Kompleks» eller «utfordrende» litteratur er blitt en didaktisk gullstandard de senere årene. Per Arne Michelsen har argumentert for at unge lesere skal utsettes for «stadig nye typer tekster som kan gi dem en viss motstand» ettersom økende vanskelighetsgrad ved de tekst(typ)ene som settes på pensum er det eneste som kan sikre nødvendig *literacy* (Michelsen i Høyvoll Kallestad og Røskeland 2020, s. 96-97).

Den danske didaktikeren Martin Blok Johansen er enda mer konkret: I *Litteratur og dannelse – at lade sig berige af noget andet end sig selv* (2019) hevder han at utrente lesere *bør* utsettes for «abstruse» og «uafgørlige» – vanskelig lesbare og interpretativt ubestemmelige – kanontekster allerede i barneskolen, fordi disse trigger nysgjerrighet og utfordrer en leser som, fordi hen er i utvikling, må presse sin egen lærings grenser og slik erverve seg ny kunnskap. I denne didaktikken ses ikke «vanskeligheter, modstand og forhindringer» i tekstarbeidet som noe som skal unngås, men aktivt oppsøkes. Det er tross alt når man kommer i kontakt med noe man på forhånd ikke mestrer at læring skjer (Blok Johansen, s. 42).

Dette pedagogiske utgangspunktet til tross, et primært argument her er ikke at korte prosatekster er didaktisk nyttige fordi de er fortolkningsmessig utfordrende. Kasetekster kan være krevende å forstå, men de er heller krevende i det velkjente fordi de er skrevet i et kulturelt kjent format: E-poster, Twitter- og Snapchat-meldinger er kasetekster eller kan i det minste resiperes som sådanne. Som Jill Walker skriver i *Seeing Ourselves Through Technology: How We Use Selfies, Blogs and Wearable Devices to See and Shape Ourselves* (2014) har de tre selvrepresentasjonsmodiene i det digitale – skriftlige, visuelle og kvantitative – alle det Walker kaller pre-digitale forgjengere: Blogger og statusoppdateringer (skriftlige) er etterfølgere av dagboken, memoaren og selvbiografien; selfien kommer fra visuelle kunstners selvportretter (malerkunst og siden fotografi), mens livslogger, produktivitetsarkiver og aktivitetsmarkører nedstammer fra sjangrer som «accounting, habit tracking and to do-lists» (Walker, s. 1). Spranget fra *some*-tekster til den litterære «kassen» er altså ikke så langt.

Apropos, kunne man ikke med litt godvilje si at Sollid Simonsens «Om morgenen – tidlig» i tillegg til å være litterær kortprosa også er en slags verbalisert selfie? En selvrepresentasjon fortettet i et metaforgrep der evolusjonen eksponeres ekstremt hurtig og med et nærbilde av jeget? Et slikt skifte av tekstramme endrer kanskje ikke forståelsen av selve teksten, men det markerer at

kortformat-premissene for forståelsesarbeidet i en litteraturundervisning med slike perspektiveringer er basert på de samme teksttilnærmingene som digitale «tekster». Korthet gir antydning og representasjon, mens konsentrasjonen skreller vekk forklarende kontekster. Kassetekster appellerer til utrente lesere ved sitt gjenkjennbare format, som ikke krever en stor faglig verktøykasse. Tilgjengelig konfigurerer og komprimerer de data og skaper dermed bestemte navigeringsmåter i tilnærmingen. Utrente lesere har fra livet på nettet altså god trening i å lese kassetekster, men de har ikke noen faglig bevissthet om hvordan og hvorfor teksten er formet som den er. Korthet er et sentralt premiss her, og kunnskaper om korthetens virkemåter kan de litterære kassetekstene gi, sammen med et litterært fagspråk hvor «korthet» er et sentralt begrep. Underviserens rolle er her å være en døråpner, vise veier inn i teksten, og en kontekstbygger ved å spørre klassen hvordan den korte, merkelige teksten kan gjøres mindre merkelig f.eks. ved å plassere den i en kjent sosio-kulturell setting.

For både *some*-tekster og litterære kassetekster kommer til leseren uten noen synlig kontekst. Det forekommer i dette formatet det man i *some*-teorien kaller en «kontekstkollaps». Begrepet kommer fra Ida Aalens *En kort bok om sosiale medier* (2012), der det henviser til den tilsynelatende manglende konteksten rundt ytringer på nett, der brukerne i stor grad definerer hvordan ytringene skal forstås, og der brukernes tekstintensjon og digitale oppførsel – i en kommentartråd, et forum eller chatrom – varierer sterkt. Brukerne og ytringene deres er ikke klart definert av appen, forumet eller kommentartråden. Brukerne sosialiseres ved å betrakte andre brukere, men fordi tekster i det digitale ofte er tilsynelatende kontekstløse, blir brukernes og ytringens kontekst et stridstema. F.eks. har Twitter en mindre definert omgangsform enn andre apper, og brukerne skaper dermed tekstrammer etter hvert som de snakker, kommenterer og poster innlegg.

Fenomenet kontekstkollaps kan forstås ikke bare som en sosialiseringproblematikk, men som en hermeneutisk problematikk, altså en problematikk som lesere av kassetekster møter: Hvilken «forklarende» kontekst kan settes rundt teksten? Hvordan kan lesere situere en kort prosatekst slik at dens potensielle betydninger, sjatteringer og detaljer kommer tydeligere frem? Kassetekstens fraværende rammer gjør den vanskelig å tolke.

Kontekstkollapsen i *some* forklarer muligens hvorfor så mye av det verbale livet på nett er så ufint og aggressivt. Ytringer, poster og meddelelser er ikke rammet inn på samme måte, hvilket gjør skrift- og lesepraksisene på nett utrygge. Det florerer i det hele tatt av nye, pussige lese- og skrivekulturer på nett, og en rekke bøker de siste årene har rettet kritikk mot tekstlivet i *some*. Jon Ronsons bok *So You've been Publicly Shamed* (2015) har en rekke hjerteskjærende fortellinger fra virkeligheten om hvordan tweeter, vitser, sms-er, bilder og andre nettekster blir feillest, misforstått eller vrangvillig forstått med fatale følger. Kapittelet «The Wilderness», som omhandler Justine Saccos mildt sagt uheldige tweet om sin reise til Sør-Afrika i 2013 – «Going to Africa. Hope I don't get AIDS. Just kidding. I'm white!» (siteret i Ronson, s. 64) – kan stå som skrekkeksempel på en skribent som så vekk ifra fenomenet kontekstkollaps. Twitter-brukere fordømte tweeten som en utelukkende rasistisk ytring, og konteksten som ble skapt rundt kasseteksten legitimerte raseriet: Sacco var etter sigende rasistisk og slem, en uvitende milliardærdatter som gjemte seg bak privilegiene sine. Lite i konteksten viste seg å stemme med virkeligheten.

I Jaron Laniers *Ten Arguments for Deleting Your Social Media Accounts Right Now* (2018) hevdes det at all *some*-kommunikasjon er meningsløs fordi tekstene der ikke er rammet inn av meningsgivende kontekster: «Det du sier, gir ikke mening uten kontekst» (Lanier, s. 69). Ulikt Aalen mener Lanier at tekststavsenderen i *some* har liten makt til å påvirke hvordan ytringer skal forstås fordi de sosiale mediene «bytter ut konteksten din med sin egen» (ibid., s. 71). Laniers tese om den meningsløse ytringen i *some* kan ikke forstås helt bokstavelig, for enhver tekst eller ytring

har en kontekst, likegyldig hvor den publiseres. *Some*-teorien behandler så vidt jeg kan se ikke kontekstkollaps som en hermeneutisk problematikk, men her kan et metaspråk om kontekst hentet fra litteraturvitenskapen hjelpe. Kontekst finnes alltid rundt en tekst, men det er også alltid snakk om bevegelige, flytende kontekster – det er i bunn og grunn opp til leseren å skape rammer rundt teksten. «Contexts (...) are always plural, always a choice, and always a construct», skriver Peter Barry i *Literature in Contexts* (2007, s. 26). I litteraturens fagspråk finnes det en rekke nærliggende kontekstuelle begreper som kan brukes i en analyse. Forfatterbiografier, resepsjonskommentarer og andre tekster i samme sjanger/epoke, m.fl. setter den aktuelle teksten i kontakt med andre paratekster som gir den retning og mening. Men tekstens omkringliggende rammer kan ikke tas for gitt, verken i skjønnlitteratur eller i *some*. Det er alltid opp til leseren å konstruere disse.

Også *some*-tekster kan behandles som kassetekster der leseren arbeider med å finne kontekstuelle rammer som kan utøve press mot teksten. Denne affiniteten i formatarbeidet med den bare *tilsynelatende* kontekstløse teksten kan dyrkes i kassetekstundervisningen, der det som sagt ikke alltid trenger å være så langt fra litterære eksempler til *some*-tilfeller. For eksempel ligner Hans Otto Jørgensens kassetekst «Én meter. To. – Mængerøv.» (Jørgensen 2002, s. 55) mye på en Twitter- eller en chat-beskjed i coronaens tid. Det er riktignok forskjell på en tekst trykket i en kortprosa-samling og en tekst publisert i et digitalt medium, men lesepraksisen består av de samme operasjonene. Kontekstbygging kan bidra til at tekstens meningsmuligheter kommer frem og at teksten blir mer forståelig. Kravene som stilles til lesere i dette formatet er høye, men erfaringer fra kortprosa-lesing og -undervisning i lesefagene og et metaspråk vil her være til stor hjelp, også i den digitale verdensveven.

Denne vekselvirkningen mellom litteraturen undervist i skole/høyere utdanning og samfunnets andre tekster er forøvrig blitt tematisert i Northrop Fryes didaktisk-teoretiske essay «On Teaching Literature» (1972), som handler om litteraturens sosiale verdi og funksjoner. Frye hevder at litteraturundervisningen ikke kan legitimeres ved krav om «relevans» eller ved dens sosiale biprodukter fordi litterære tekster verken først eller sist er midler til et mål. Likevel strukturerer og formgir de menneskelige erfaringer og gir kunnskaper, bl.a. om likheter og ulikheter mellom teksttyper, formater, tradisjoner og forfattere. De er en liten og spesialisert del av en større lesekultur, men denne er ikke isolert fra samfunnets øvrige tekstkulturer. Litteratur lever parallelt med propaganda, reklame, medialekter, andre teksttyper og -diskurser, og Frye argumenterer for at undervisning i prosa, poesi og drama kan tenkes i tospann med disse.

It seems to me that the study of literature should be accompanied, as early as possible, by the study of the rhetorical devices of advertising, propaganda, official releases, news media, and everything else in a citizen's verbal experience that he is compelled to confront but is not (so far in our society) compelled to believe, or say he believes. (Frye, s. 124-125)

Kontaktflatene mellom litteratur og det Frye noe nedsettende kaller «subliterary» tekster i en kultur kan betones også i dagens leseundervisning. «The points of contact between literary and subliterary experiences should be kept in mind», fortsetter han, for litteraturundervisningen skal reflektere «the total verbal experience of students» (s. 125). I klartekst: «[T]eaching literature means dealing with the total verbal experience of students» (ibid.). Skjønnlitterære tekster kan ikke konkurrere med tv, skriver Frye – det er 50 år siden essayet utkom, i dag ville han nok skrevet om nettekster – men å undervise i tekst er å inngå i regelstyrte aktiviteter der affinitetene mellom tekster, sjangrer og lese måter, altså likheter som oppstår i leserens forståelse av hvordan bl.a. narrativer, språk og strukturer gir erfaringer, må følges på tvers av institusjonelle tradisjoner.

Frye er dypest sett mest opptatt av litteratur som en appell til forestillingsevnen («*imagination*»), men denne er ikke forbeholdt lesing av skjønnlitteratur. Og han er klar på at studenter må få lov til å følge slike affiniteter mellom tekster, sjangrer og formater i sin tilnærming til faget. Å se affiniteter innad i, men også på tvers av tekster, forfatterskap, sjangrer, epoker, medier og teknologier er med på å ekspandere forståelsen deres for og kunnskapen om både fag og virkelighet (ibid., s. 127).

«Tilgangskompetanse» og digital literacy

At det i undervisningssammenheng kan være vanskelig for underviser å få de underviste til å se relevansen ved og den pragmatiske nytteverdien i litterære tekster, har opptatt litteraturdidaktisk forskning de siste årene (Kielland Samoilow og Myren-Svelstad 2020, s. 13; Hennig 2017, s. 126). Bl.a. har Sheridan D. Blau med betegnelsen «*textual literacy*» pekt på hvordan (gjennomtenkt undervisning i) litteratur kan påvirke elevers og studenters kapasitet til å forhandle, fortolke og evaluere livshendelser, fra de mest ordinære til de mer spektakulære (Blau 2003, s. 204-205; se også Skaftun 2009).

Å argumentere for flere kassetekster fra litteraturens snevre og kulturens vide tekstspekter på pensum, er å flytte måter å lese og snakke om litteraturen på delvis ut i kulturen, men samtidig er det å se litteraturproblematikker i undervisningen fra et eksternt ståsted, slik Aslaug Veum og Karianne Skovholt gjør i *Kritisk literacy i klasserommet* (2020) når de hevder at *literacy*-begrepet har blitt utvidet med teknologiens inntog i kulturen. Det er ikke lenger tilstrekkelig å kunne lese og skrive for å mestre «det komplekse tekstmangfoldet i det moderne samfunnet» (s. 12). Måten tekster blir skrevet, formidlet, distribuert og lest på er i endring, og samfunnets tekstmangfold gjør at *literacy*-praksiser må forstås bredere enn tidligere (ibid.). I en sosiokulturell ramme, eller kanskje snarere som et ledd i en *sosiolitterær* undervisningsforståelse, bør kassetekstlesing oppmuntres som et både stimulerende og instruktivt supplement i lesefagene.

En enda mer eksplisitt argumentasjon fører Bjørn Kvalsvik Nicolaysen når han påpeker at kortere sjangrer og formater bør på pensum ikke bare fordi de «regulerer kvardagen vår», men også fordi de reflekterer at underviser og undervist er likestilte overfor «det enorme utbudet av tekstar (...) som er tilgjengelege på verdsnettet» (Kvalsvik Nicolaysen 2005, s. 21). Med forbehold om at lesekompetansen er asymmetrisk fordelt mellom underviser og elev/student i læringssituasjonen: Begge parter trenger det Nicolaysen kaller «tilgangskompetanse», som kan forstås som en form for spesifikk, situert *literacy*: Lesetrening som kan gi kompetanse i vurderingen av «kva det er for tekstar ein har bruk for å ha tilgang til» blir viktig (ibid., s. 26). Altså, leseundervisningen gjør klokt i å inkorporere kassetekst-formatet fordi dette leder inn i det mangfoldige og fragmenterte tekstsamfunnet. Nicolaysens begrep «det store i det små» utlegges slik: «Eg tenkjer likevel her ikkje på raffinement eller kvalitet i tekstane, snarere på kvantitet, mangfald og variasjon i det vidsveimte feltet av små tekstar som avleverer gods som flyt omkring og ofte blir gjenbrukt og sett saman på nye måtar» (ibid.), skriver han før en rekke korte tekstformater og -sjangrer ramses opp: petit, anekdote, anagram, prosadikt, myte, journal, emblem, motto, m.fl. (ibid.).

Tanken om en slik anti-kanonisk *literacy*-undervisning som supplement til en mer institusjonell litteraturundervisning med romaner, dikt og drama er tiltrekkende fordi den kobler skjønnlitteraturen til studentenes lesepraksiser etter og utenfor institusjonene. De korthetsteorier, -begreper og innarbeidede metodikker som læres i institusjonen kan tas med ut i kulturen, til livet i bl.a. *some*. Å studere skjønnlitterære kassetekster i lesefagene skaper mer erfarne og mer øvede lesere også utenfor fagene, men også digitale tekster kan brukes som leseeksempler. Tanken er basert delvis på en praktisk logikk: Hvis målet med lesefagene er å utvikle utrente leseres interesse for

og bevissthet om tekstene de leser og ikke minst formatene de leser *i*, hvorfor ikke oppsøke de formatene som elever og studenter allerede er sosialisert i? Hvorfor ikke legge litteraturundervisningen nærmere de formater og praksiser som studentene allerede oppholder seg i og liker – og, må vi kanskje også gå så langt som å si, er betinget av i dag?

At forestillinger om digitale tekster og formater filtrerer mye av unge lesers tekstforståelse i dag, er hevet over tvil; dikt og noveller leses like gjerne på iphoner og ipader som i bokform. Dagens elever og studenter har vokst opp utelukkende i internettets tid og er mer fortrolige med digitale formater (men de mangler skolering i dem) enn med eldre litterære sjangrer. Og fordi kasseteksters språk har mye til felles med kulturens mange *språk*formater, er de velegnede undervisningsobjekter. Kort prosa og lesing/skriving i et fortettet språk hviler nemlig på de samme premissene: Informasjon skal produseres og distribueres kort, i formater som enten er fundert teknologisk (apper, fora) eller historisk (litteraturhistorien). Her kommer kassetekstens affinitet til medialekten inn, altså den mediespesifikke sammensmeltning av språk, bilde, lyd, video og grafikk; den er et digitalt språk der «kommunikasjon og interaksjon bliver medieret», som det heter i den danske læreboken *Sprog i sociale medier* (2018). Dette er ikke et norm- eller formløst språk, snarere tvert imot er det regulert av innforståthet og konvensjon – koder –, hvilket innebærer at meddelelsene designes etter hvilke og hvor mange svarmuligheter og multimodale valg som finnes i mediet. Man kan inkorporere en rekke neografiske elementer i meddelelsen (deriblant emojis, bilder, tekstlenker, videoklipp, m.fl.) som tillater de digitale kvitteringene å illustrere (sinns)stemninger, aksentueringer og syntakstrykk ved å supplere det verbalspråklige med symboler og bilder. Dette er en såkalt «kompenserende strategi», og det er for så vidt et dekkende begrep også for herværende artikkels omtalte kontekstbygging. Leseren kompenserer for den lille informasjonsmengden i kasseteksten ved å lage en meningsfull ramme rundt den.

Hvis digital *dannelse* (altså *kompetanse*) i dag knapt kan skilles fra den allmenne, slik *Sprog i sociale medier* hevder (Haugaard, Durup og Balleby 2018, s. 6), kan litteraturundervisningen i Nicolaysens ånd like gjerne føre de litterære pensumtekstene nærmere kulturens digitale tekster, for i likhet med medialektene er kassetekster situert i et økonomiserende og kompenserende format der kausalitet, utstrakt narrasjon, logikk og klartekst blir erstattet av figurer, språkbilder, sammenrekninger og forkortelser. Underviser skal ikke skifte ut korte litterære prosatekster med «lol», «irl» og 😊-tekster i leseundervisningen, men føre leseren inn i en språk- og formatbevissthet som er tilsvarende. Den kommunikative neografien unge lesere er mest fortrolige med, er riktignok ulik fra Sollid Simonsens og Jørgensens litterære tekster, hvor innforståtheten er faglig og litterær, men det er ikke snakk om vesensforskjeller (jf. Skaftun og Frye). Det *er* derimot snakk om affinitetsforståelse. Økonomiseringsaspektet i medialektene er som i kasseteksten preget av nærvær og (netkronymisk) fortetning («k» for «okei», «ilm» for «i like måte», osv.). Begge de to språkene, det utpreget litterære og det digitale, er innforståtte og elliptiske språk som krever regel- og konvensjonsstyrte lese måter eller «metodikker»: kontekstbygging, formatbevissthet og nærlesning.

I *literacy*-henseende skal begge teksttyper operasjonaliseres i undervisningen, de skal arbeides inn i noen faglige rammer hvor de brukes i en relasjonell komplettering der språk og format betones eksplisitt. Den dialogen som i klasserommet begynner i den lille kassens økonomiske språk, kan forlenges ut i kulturen, hvor et format som allerede foreligger og brukes daglig blir ytterligere fokusert. Å tenke litteratur i en slik brukskontekst er neppe suspekt fra et faglig ståsted. Det er snarere, som Lars Handesten er inne på i essayet «Litteratur i brug», «måderne, man bruger litteraturen på, der kan være det» (Handesten, s. 40).

Utgang: «all the texts of their lives»

Et litteraturpensum bør være variert for å sikre erfaring med ulike lese- og skrivemåter. Et pensum bestående av kassetekster sikrer ikke alene *literacy*, og denne teksttypen inviterer kanskje mer til teknisk tekstrefleksjon enn f.eks. tematisk kritikk, affektlære, empatigenerering og ideologisk analyse. Men kasseteksters introduksjon i leseundervisningen imøtekommer utfordringen i *literacy*-definisjonen om en sosiokulturell tilnærming til kompetanse. Et premiss ved denne tenkningen er at hele verden er en tekst og at «vi leser denne hele tiden», som Sheridan D. Blau skriver (s. 204-205, min oversettelse). Kassetekstformer som kortprosa, prosalyrikk, skisser, maksimer, aforismer og nettekster antyder en mer flytende overgang mellom et skjønnlitterært pensum og *some*-tekster. De to er også, i en blausk optikk, en forlengelse av et lesekonsept der det sentrale ved studiet blir løftet frem som relevant for studenter med lite teksterfaring – «(...) not only the literary texts that are in and beyond the prescribed curriculum but all the texts of their lives as public and private persons» (ibid.).

Livets tekster, eller livets *korte* tekster, er de som finnes både i og utenfor institusjonen, i og utenfor didaktikken; de impliserer visse lese- og tenkemåter og aktiverer format- og nyttetenkning. Men gjør de ikke litteraturfaget mer til et kommunikasjonsfag, kunne en spørre. Hvis undervisningen har interesse for og glede ved litteraturredaktiske og -teoretiske aspekter, tror jeg en mer formålsrettet undervisning kan hjelpe unge lesere til å ferdes med flere ressurser i kulturens hav av teksttyper utenfor undervisningen, uten at litteraturen blir skadelidende. At skjønnlitteraturen instrumentaliseres som antydnet i herværende tekst betyr ikke at dens (egen)verdi nødvendigvis minker. I stedet operasjonaliseres den så den kan få gjennomslag på områder utenfor det institusjonelle. Med kassetekster kan litteraturens anvendelighet «undersøges og prøves ud i praksis og i konkrete situationer» fordi det er der «litteraturen virker», som Handesten skriver (s. 39). Hans begrep om instrumentalisering av skjønnlitteratur i Rita Felskis ånd innebærer å «bruge litteraturen som et instrument og redskab i en bestemt situation», såfremt man også husker «at redskaber gør noget på egen hånd» (ibid., s. 40).

Så lenge man vet hva man vil med de utvalgte kassetekstene kan de føres inn i bestemte rammer uten å betraktes bare som «instrument for å få utført andre oppgaver», som Nicolaysen skriver (s. 14). Den «tilgangskompetansen» han etterlyser i en kaotisk tekstkultur, der feillesninger og manglende kontekstarbeid er dagligdags, kan kassetekster produsere så lenge deres særpreg som estetisk komprimering flytter inn i sentrum av undervisningen, hvor de danner et fruktbart supplement til romaner, noveller og dramaer, altså sjangrer som hver på sin måte forsvarer en plass på pensum. Vi har noe å lære i alle sjangrer og i alle formater, må vi gå ut fra, men ettersom kassetekster er både praktiske og morsomme, både produserer og forhindrer forståelse, begrenser informasjonstilfang og gir underviser og undervist visse sociolitterære muligheter, er de å foretrekke hvis *literacy* både er «noe vi gjør og noe vi kan skaffe oss».

Å legge litteraturundervisningen nærmere kulturens tekstpraksiser representerer muligens et dystopisk syn på skjønnlitteraturens utvikling. Hva er eposenes, barokkdiktningens og klassisismens rolle hvis kassetekster fra senmoderniteten og internettet flytter inn i pensum? Å gi kassetekstene forrang fremfor den klassiske og kanoniske litteraturen medfører nok en annen måte å tenke litteraturundervisning på, men et sideblikk til samfunnsutviklingen sier oss at betydelige endringer i måter å lese, skrive og tenke formater og sjangrer på allerede er her. Vi har sett en tiltagende atomisering av sjangrene vi trodde var stabile på denne siden av årtusenet. Nye sjangrer har oppstått på 2010- og 2020-tallet som kan omtales som hybride ved at de utgis som standard skjønnlitteratur mellom materielle permer, men har sitt format, sin estetikk eller konseptuelle form fra digitale internett-teknologier og -formater. Denne typen litteratur er nyskapende i sin

henvendelse i det at den forestiller seg en leser som er kjent med digitale uttrykk. Audun Mortensens *Nylig historikk* (2016), Pål Norheims Facebook-oppdateringer 1 og 2 (2014-2017), sms-dikt og såkalt Instagram-poesi, samt Frode Gryttens Twitter-noveller i *Vente på fuglen* (2014), er bare noen eksempler på litterære prosjekter som ligger i spennet mellom det tradisjonelle og det digitale. Det kommer mer «sånt» i fremtiden, og lesefag i skolen og academia bør ikke motsette seg samfunnsutviklingen uten å ha gode argumenter for å gjøre det.

Å lese og undervise i korte prosatekster betyr å øve seg i et relevant litterært format som samtidig er et format som daglig utfordrer oss som lesere og skribenter på nett og i mediene. Å studere affiniteter mellom korte prosatekster på tvers av samfunnets mange skrive- og lesepraksiser kan gjøre oss til bedre lesere i det korte. Det betyr også at vi plasserer oss selv som undervisere og elevene/studentene våre i et spenn mellom gammelt og nytt, skjønnlitteratur og nettekst, slik de siterte teoretikerne i denne artikkelen hevder. Dette er *literacy* tenkt som en sosiolitterær forberedelse til en virkelighet som allerede er her og som gjør seg gjeldende ikke bare i institusjonene og lesefagene, men overalt hvor mennesker ytrer seg kort og konsentrert om den virkeligheten de strever med å forholde seg til.

Litteratur

- Barry, Peter. 2007. *Literature in Contexts*. Manchester University Press.
- Blau, Sheridan D. 2003. *The Literature Workshop. Teaching Texts and Their Readers*. Heinemann, Portsmouth NH.
- Blikstad-Balas, Marte og Roe, Astrid. 2020. *Hva foregår i norsktimene? Utfordringer og muligheter i norskfaget på ungdomstrinnet*. Universitetsforlaget. Oslo.
- Fjørtoft, Henning. 2016 [2014]. *Norskdidaktikk*, Fagbokforlaget, LNU. Bergen.
- Frye, Northrop. 1988. «On Teaching Literature» (1972). I: *On Education*. The University of Michigan Press. Ann Arbor.
- Grøtta, Marit. 2009. *Litterære bagateller. Introduksjon til litteraturens korttekster*. Cappelen Akademisk Forlag. Oslo.
- Handesten, Lars. 2019. «Litteratur i bruk. Litteraturens samfundsmæssige status og en status over litteraturens brugere» i Mai, Anne-Marie (red.). *Litteratur i bruk*. Forlaget SPRING. København.
- Haugaard, Tina Thode, Durup, Trine og Balleby, Lasse. 2018. *Sprog i sociale medier*. Dansk lærerforeningens Forlag. København.
- Hennig, Åsmund. 2017 [2010]. *Litterær forståelse. Innføring i litteraturdidaktikk*, Gyldendal Norsk forlag. Oslo.
- Jørgensen, Hans Otto. 2002. *Hjort eller hare*, Lindhardt & Ringhof. København.
- Lanier, Jaron. 2019. *Ti argumenter for å slette sosiale medier nå*, oversatt av Rune R. Moen. Res Publica. Oslo [Henry Holt & Co., New York 2018].
- Michelsen, Per Arne. 2020. «Litterær faglighet og litterær danning. Om en rottefanger fra Sorø». I: Høyvoll Kallestad, Åse og Røskeland, Marianne: *Estetisk danning. Estetisk vending I Litteraturdidaktikken*. Universitetsforlaget, Oslo.
- Nicolaysen, Bjørn Kvalsvik. 2005. «Tilgangskompetanse: Arbeid med tekst som kulturdeltaking». I: Laila Aase og Bjørn Kvalsvik Nicolaysen (red.): *Kulturmøte i tekstar. Litteraturdidaktiske perspektiv*. Det norske Samlaget. Oslo.
- Penne, Sylvi. 2013. «Skjønnlitteraturen i skolen i et literacy-perspektiv». I: *Literacy i læringskontekster* (Dagrun Skjelbred og Aslaug Veum (red.)). Cappelen Damm Akademisk. Oslo.

- Ronson, Jon. 2016. *So You've Been Publicly Shamed*. Picador. London [2015].
- Samoilow, Tatjana Kielland og Myren-Svelstad, Per Esben. 2020. *Kritisk teori i litteraturundervisningen*. Fagbokforlaget, LNU. Bergen.
- Simonsen, Frøydis Sollid. 2013. *Hver morgen kryper jeg opp fra havet*. Gyldendal Norsk Forlag. Oslo.
- Skaftun, Atle og Michelsen, Per Arne. 2017. *Litteraturdidaktikk*. Cappelen Damm. Oslo.
- Skaftun, Atle. 2009. *Litteraturens nytteverdi*. Fagbokforlaget. Bergen.
- Skyum-Nielsen, Peder. 1992. *Fyndord. Studier i kortformernes retorik*. Bind 1, Hans Reitzels Forlag. København.
- Sønneland, Margrethe. 2019. *Teksten som problem. En studie av litterære samtaler i ungdomsskolen*. Avhandling for graden philosophiae doctor. Universitetet i Stavanger.
<https://doi.org/10.31265/usps.34>
- Veum, Aslaug og Skovholt, Karianne. 2020. *Kritisk literacy i klasserommet*. Universitetsforlaget. Oslo.
- Walker, Jill. 2014. *Seeing Ourselves Through Technology: How We Use Selfies, Blogs and Wearable Devices to See and Shape Ourselves*. Palgrave Macmillan. Hampshire.
- Aalen, Ida. 2012. *En kort bok om sosiale medier*. Fagbokforlaget. Bergen.
-