

# FØLSOMME LESNINGER. AFFEKTTEORI OG LITTERATURUNDERVISNING I FAGFORNYELEN

Kristin Buvik Sivertsen

## Sammendrag

*Denne artikkelen argumenterer for at en følelses- og affektbasert litteraturredaktikk kan bidra til en mer aktiv og engasjerende litteraturlæring, i tillegg til å styrke elevens emosjonelle literacy. Både i utvalget av pensumtekster og i leserresponsen til elevene burde følelser spille en viktigere rolle. Utvalget av tekster kan baseres på deres affektive ladning, altså hva slags stemninger, følelser og affekter de setter i spill. Med utgangspunkt i Rita Felskis bruksperspektiv på litteratur i Uses of Literature, påpekes det her at å undervise med utgangspunkt i følelsesmessig gjenkjennelse eller en litterær interaksjon preget av sjokk, er en tilnærming som ikke bare kan oppleves mer relevant for elevene, men som også oppfyller intensjonene med flere elementer i Fagfornyelsen. Artikkelen demonstrerer hvordan man kan arbeide affektbasert med litteratur i klasserommet med utgangspunkt i lesninger av bla. Monica Isakstuen's Rase og Yahya Hassans Digte.*

**Nøkkelord:** litteraturredaktikk, affekter, bruk av litteratur, Monica Isakstuen, Yahya Hassan

## Abstract

*This article discusses how a literature didactics based on affects and feelings can contribute to more engaging and active readings of literature, as well as strengthen students' emotional literacy. Both in the selection of curriculum and in students' responses, feelings should play a more important role. The selection of text could/should be based on their affective charge, or what kinds of moods, feelings and affects that are in play. Based on Rita Felski's perspectives in Uses of Literature, this article argues that teaching with emotional recognition as starting point, or encouraging a shock-based literary interaction, is an approach to literature, which not only can be experienced as more relevant to the students, but also fulfill the intentions behind multiple elements in Fagfornyelsen. The article demonstrates how one can teach literature based on affect theory with examples from readings of Monica Isakstuen's Rase and Yahya Hassan's Digte.*

**Keywords:** literature didactics, affects, uses of literature, Monica Isakstuen, Yahya Hassan

## Innledning

Følelsenes plass i litteraturen, både som motiv eller tema, men også som en del av leserens møte og interaksjon med teksten, er kanskje å regne som en selvfølgelighet. Likevel påpeker Rita Felski i boka *Uses of Literature* (2008) at få teoretikere legger vekt på «the affective attachments and cognitive reorientations that characterize the experience of reading a book or watching a film» (Felski, s. 11). Felski undersøker motivene for skjønnlitterær lesing og hevder at å lese en tekst også handler om en affektiv tilknytning i tillegg til en kognitiv handling. Engasjement og affektiv innlevelse som et litteraturredaktisk fundament, og som en forutsetning for skjønnlitterær lesing og tolkning, burde i større grad kunne tas inn i litteraturundervisningen.

I denne artikkelen argumenterer jeg for en affektteoretisk basert litteraturundervisning i skolen. Med det mener jeg å ta i bruk de innsiktene om forholdet mellom litteratur, lesing og affekt og følelser som flere teoretikere, for eksempel Felski, har levert de seneste årene. Men i

tillegg til å legge til grunn leserens affektive engasjement i teksten, vil jeg også være opptatt av *framstillingen* av følelser og affekter i skjønnlitterære tekster. Å gjøre lesninger med utgangspunkt i hvordan affekter gestaltet i utvalgte litterære tekster/verk og hvordan unge, utrente lesere responderer på disse, kan potensielt sett gjøre to ting: 1) Forbedre elevers litterære kompetanse, og 2) bidra til at de reflekterer over egne følelser og slik blir kjent med før-språklige responser på tekst, og dernest med den følelsesverdenen som teksten(e) skaper.

En affektbasert litteraturundervisning kan være en av flere mulige måter å jobbe med litteraturundervisning på, og kan være et fruktbart fokus å anlegge for å engasjere elever og studenter, men også for at elevene skal lære noe om seg selv og egne følelser. En slik måte å jobbe på bygger også opp under målene som er uttrykt i det tverrfaglige temaet «livsmestring og folkehelse» i Fagfornyelsen. Her heter det at norskfaget skal gi

elevene grunnlag for å kunne gi uttrykk for egne følelser, tanker og erfaringer, noe som er viktig for å håndtere relasjoner og delta i et sosialt fellesskap. Lesing av skjønnlitteratur og sakprosa kan både bekrefte og utfordre elevenes selvbylde og dermed bidra til deres identitetsutvikling og livsmestring. (Udir, 2020)

Vektlegging av affektive og følelsesmessige responser i lesing av skjønnlitteratur innebærer å rette fokus mot emosjonell *literacy* i lese- og litteraturundervisningen. En litteraturundervisning med et slikt fokus kan, i tillegg til å gi kunnskap om litteratur, også bidra til å utvikle et mer nyansert språk og skape mer komplekse bilder av følelser, i kontrast til for eksempel medieverdenens ofte forenklede framstillinger. Også det å utvikle trygge identiteter og relasjoner med andre (familie, venner, arbeidskolleger), kan en vektlegging av følelser i litteraturundervisningen bidra med. I en affektorientert litteraturundervisning vil valget av litteratur baseres på følelsesmessige valører i teksten. I tillegg til sjangerlære og litteraturhistoriske perspektiver, kan det litterære verket også introduseres gjennom den affektive ladningen i teksten. For eksempel gjennom den unge, vrede stemmen i Stig Sæterbakkens *Ikke forlat meg*, eller gjennom et studie av mangelen på hengivenhet hos den distanserte moren i Hanne Ørstaviks *Kjærlighet*. Denne tilnærmingen aktualiserer dermed følelser/ affekter i to ledd – gestaltningen i tekstene, men også responsen hos elevene.

En mulig innvending mot en affektbasert tilnærming, slik jeg skisserer den her, er at den mister av syne andre sentrale elementer ved det litterære verket. Fokuset på følelser og affekter kan synes ensidig og det å skulle ha et formål med litteraturundervisningen, utover den skjønnlitterære lesningen, kan i verste fall oppfattes som instrumentelt. Men et affektteoretisk fokus trenger ikke å stå i motsetning til en grundig lesning av skjønnlitteratur. Tvert imot forutsetter denne arbeidsmåten en nærlesning av teksten nettopp for å få tak på nyansene i framstillingen av affekter. Rita Felski påpeker også i *Uses of Literature* at litteratur hele tiden er «i bruk» på ulike måter. Vi leser og interagerer med skjønnlitterære tekster med ulikt utgangspunkt og til ulike formål. Noen ganger brukes den til forskning, andre ganger til trøst og gjenkjennelse. Felski drister seg til å hevde at estetisk verdi og bruk ikke kan skilles fra hverandre (Felski 2008, s. 8). Og det finnes utallige måter å «bruke» litteraturen på som ikke undergraver dens estetiske verdi. Jeg kommer tilbake til Felskis bruksbegrep senere.

I en affektbasert litteraturundervisning vil følelsesmessige responser stå sentralt, og lesning og undervisning vil i stor grad være leserorienterte; det er leserens individuelle og personlige respons på teksten som danner kjernen i undervisningen. Å arbeide fram en didaktikk basert på affektteoretiske perspektiver forutsetter imidlertid et tekstanalytisk arbeid – (gjen)lesning, analyse, diskusjon, gruppearbeid og litterære samtaler *om* tekst – med affektteoretisk fokus. En overordnet problemstilling er: På hvilke måter kan affektteoretiske lesninger av og undervisning i litterære tekster bidra til en bedre litterær forståelse og forståelse av egne emosjoner hos skoleelever på videregående? Problemstillingen kan konkretiseres i følgende spørsmål:

- Hvordan kan affektteoretiske lesninger og vektlegging av følelsesmessige lesersvar bidra til å bygge opp under det tverrfaglige temaet folkehelse og livsmestring i norskfaget?
- Hva slags affektive eller emosjonelle rom kommer til syne i tekstene? Hvordan bidrar den spesifikke litterære gestaltningen av slike rom til utvidet og fordypet forståelse av affekter?

### Bakgrunn og kontekstualisering

Affektbegrepet brukes litt ulikt innenfor affektteorien. Mons Bissenbakker beskriver i sin artikkel «Styr dine følelser» hvordan affektteori kan deles inn i to hovedretninger der den ene er basert på Silvan Tomkins tilnærming til affekt, mens den andre er basert på Gilles Deleuzes affektbegrep. Tomkins skiller mellom åtte ulike affekter som han mener har en biologisk forankring. Innenfor Deleuze-retningen skal affektbegrepet forstås som mindre avgrenset og spesifikt. Brian Massumi er denne retningens kanskje tydeligste representant. Massumi skiller skarpt mellom affekt og følelser, der affekt beskriver en form for førspråklig intensitet, mens en følelse er fortolket, kategorisert og språkliggjort (Bissenbakker 2012, s. 8). En teoretiker som Sara Ahmed mener på sin side at det ikke lar seg gjøre å skille tydelig mellom affekt og følelser fordi kategoriseringer av affekter allerede finnes. I tillegg vil affekten vi opplever være preget av våre tidligere erfaringer. Det er derfor ikke mulig å skille tydelig mellom en «førspråklig affekt» og en følelse, mener Ahmed. Generelt, inkludert i denne artikkelen, brukes emosjon eller følelse i affektteorien oftere i sammenheng med personlige og navngitte affekter, mens affekt brukes mer som en samlebetegnelse og i retning av betydningen som blant andre Massumi legger til grunn: En form for intensitet som ikke er knyttet til en bestemt kropp og som ikke er navngitt (Gregg og Seigworth 2010). Siden jeg her argumenterer for en litteraturundervisning som involverer leserens følelsesmessige respons, beveger jeg meg vekk fra Massumis strenge skille mellom affekt og følelse. Her bruker jeg affektbegrepet mer generelt. Det kan romme både Massumis intensiteter og gestaltninger av mer spesifikke følelser.

I denne affektbaserte litteraturundervisningen er det følelsen(e) som skal utforskes, ikke bare i form av individuell lesersvar. Ifølge Ahmed finnes allerede en forutgående kategorisering av følelser som former måten vi fortolker egne affekter på. Elevenes arbeid med tekstene innebærer både å utforske egne følelsesmessige respons – hvordan reagerer leseren på teksten, og hvorfor? Men det er også tale om en bredere analytisk tilnærming til følelser som litterær konstruksjon i teksten. Denne affektbaserte litteraturundervisningen har som mål 1) å skape følelsesmessig engasjement i teksten, og 2) bidra til selvrefleksjon/selvinnsikt hos eleven – som går i dybden både i individuell følelsesmessig reaksjon og i den/de følelsen(e) som gestaltes i teksten. Et viktig poeng hos flere av affektteoretikerne (både Nussbaum, Ahmed og Ngai) er at følelser ikke kan forstås utelukkende som individuelle og immanente, men i samspill med samfunnet og kulturen utenfor subjektet. Det å reflektere over egne følelser innebærer altså også å forstå seg selv som en del av en kultur og kulturens språklige praksiser.

Hvor stor plass følelser og umiddelbare respons på tekst skal ta i litteraturundervisningen er et omdiskutert litteraturdidaktisk spørsmål. I kapittelet «Norskfaglig literacy?» i *Norsk som reiskaps- og danningsfag* (2017) kritiserer Hallvard Kjelen en litteraturundervisning som i stor grad baserer seg på elevens personlige opplevelse. Han mener at undervisningen i større grad bør være orientert mot å føre elevene inn i litterære konvensjoner og begreper, altså et faglig metaspråk: «I norskfaget må ein altså i større grad (igjen?) fagleggjere litteraturundervisninga. Det handlar tabloid sagt om å redde litteraturen frå kosen» (Kjelen 2017, s. 73). I den tilnærmingen jeg skisserer her, er ikke målet at elevene skal «kose seg» eller, for å si det på en annen måte, ikke bli stilt krav til i arbeidet med litteratur. Som jeg har beskrevet over, å vektlegge følelser i litteraturundervisningen står ikke i motsetning til faglighet.

Et moment hos blant andre Åsmund Hennig er at teksten må oppleves som relevant for eleven for at den skal kunne forstås og verdsettes (Hennig 2017, s. 19). En litteraturundervisning basert på affektteori vil kunne nyansere Kjælens posisjon ved at den tar inn over seg viktigheten av elevers respons og engasjement, men uten at undervisningen gir avkall på litteraturfagligheten. Den følelsesmessige responsen og interaksjonen med den litterære teksten må kanskje heller forstås som en del av litteraturfagligheten (jf. Felskis bruksbegrep). Å vekke et følelsesmessig engasjement er viktig både for at elevene skal videreutvikle sin litterære kompetanse, men også for at de skal ta skjønnlitteratur på alvor som en kilde til innsikt i noe som det kan være vanskelig å verbalisere uten å ha erfart det selv. Romaner, noveller, dikt og dramaer kan tilby modeller, språk og kategorier som egne erfaringer og følelser kan brytes mot.

Relevansen av affektteoretiske lesninger for litteraturredidaktikken er åpenbar av flere grunner. For det første kan identifikasjon med et følelsesregister i en litterær stemme gi leseren en bedre og mer fokusert forståelse for og mestring av egne følelser: sinne, utilstrekkelighet, sjalusi, mindreverdigheitskomplekser osv. For det andre kan en undersøkelse av følelser både fra et individuelt og et strukturelt perspektiv gi innsikt i forholdet mellom subjektive følelser og følelser som sosiale størrelser. Ikke minst er det å lære elever å håndtere sterke følelser en viktig del av utdanningen, som Hilde Tørnby påpeker i *Picturebooks in the Classroom*. For det tredje trekker flere litteraturredidaktikere fram betydningen av følelsesmessig engasjement som et ledd i å underbygge innlevelse og forestillingsevne (Rosenblatt 1995, Hennig 2017, Nussbaum 2016). Som Åsmund Hennig skriver i *Å lese litteratur*: «Litteraturen er framstilling og formidling av emosjoner og vil sette en rekke følelsesmessige reaksjoner i gang. Ja, hele opplevelsen av en litterær tekst beror på de emosjonelle reaksjonene» (Hennig 2017, s. 36).

Det har blitt gjort få forsøk på å innarbeide affektteori i litteraturredidaktikken. Noen enkeltstående artikler tar utgangspunkt i affektteori i lesing av bildebøker og peker på relevansen dette har for undervisning (Johannesen 2019). Flere litteraturredidaktikere tar utgangspunkt i Rosenblatts og Langers modeller for estetiske lesninger og legger vekt på innlevelse og utvikling av forestillingsevne hos elever. Følelsenes rolle i litteraturundervisningen – både i leserresponsen og tematisk – har i liten grad blitt eksplisitt satt fokus på. En affektbasert litteraturredidaktikk som til bruk i skolen kan bidra til både å tematisere og undersøke følelser eksplisitt som fenomen og elevers egne følelser kan utvikles – via litterære tekster.

Med implementeringen av de tverrfaglige dimensjonene i Fagfornyelsen kan man argumentere for at dannelsesperspektivet i opplæringen har blitt styrket og konkretisert. I tillegg har man fått et fornyet fokus på hva slags egenskaper som kreves for å leve et godt liv. Dette har særlig kommet i fokus med temaet folkehelse og livsmestring. I læreplanen heter det: «Folkehelse og livsmestring som tverrfaglig tema i skolen skal gi elevene kompetanse som fremmer god psykisk og fysisk helse, og som gir muligheter til å ta ansvarlige livsvalg. I barne- og ungdomsårene er utvikling av et positivt selvbilde og en trygg identitet særlig avgjørende». Og videre: «Aktuelle områder innenfor temaet er fysisk og psykisk helse (...). Verdivalg og betydningen av mening i livet, mellommenneskelige relasjoner, å kunne sette grenser og respektere andres, og å kunne håndtere tanker, følelser og relasjoner hører også hjemme under dette temaet» (Udir, 2021).

Et litterært dypdykk i kanskje særlig tabubelagte følelser som for eksempel sjalusi eller blindt raseri, kan bidra til å normalisere og åpne opp for samtaler rundt disse, og igjen hjelpe elevene til å «håndtere tanker, følelser og relasjoner» (ibid.). I en undervisningssituasjon vil det innebære at litteraturundervisningen er fokusert mot det affektive, den følelsesmessige responsen hos leseren. Den litterære samtalen er kanskje den vanligste metoden i litteraturundervisningen og den best egnede. I en affektbasert litteraturundervisning vil samtalen om litteratur primært ta utgangspunkt i affekten i verket og hos leseren, og målet med samtalen vil være vel så mye å utforske selve følelsen som teksten i seg selv.

### Teoretiske perspektiver

De siste tiårene har litteraturens affektive og følelsesmessige sider blitt revitalisert i flere teoretikers arbeid som kan samles under betegnelsen affektteori. Men skjønnlitteraturens tilknytning til følelseslivet er på ingen måte ny. I Aristoteles' *Om diktekunsten* beskrives tragedien som en kilde til følelsesmessig innlevelse, innsikt og moralske vurderinger (se kap. XIII). All litteratur kan leses som følelsesmessig eller affektivt «stemt». I noen verk, inkludert flere av de som omtales av Aristoteles, er følelse det som setter i gang skriften eller narrativet. I affektteori rettes fokus nettopp mot de affektive ladninger som teksten har.

Affektbasert litteraturundervisning har affektteori som sitt primære teoretiske rammeverk i tillegg til leserorientert teori. Patricia Clough påpeker i artikkelen «The Affective Turn: Political Economy, Biomedicine and Bodies» at affektteori, som andre postkritiske og -strukturalistiske teorier, peker mot diskontinuiteter i selvet ved å forstå affektene som noe ubevisst i, men også eksternt for, subjektet (Clough 2008, s. 1). Det å rette fokus mot affekter er, i likhet med poststrukturalistiske teorier, en måte å problematisere subjektets forhold til seg selv, til kroppen sin og omgivelsene på. I tillegg til å peke på eksterne påvirkninger, subjektets forhold til sosiale og språklige strukturer, vendes blikket også innover mot følelsesmessige dynamikker internt i subjektet.

Det er gjort relativt få affektteoretiske litteraturstudier i Norge. Det kom et betydelig bidrag med Per Thomas Andersens bok *Fortelling og følelse* (2016), men Andersen er ikke didaktisk orientert. Vi må til internasjonal forskning for å finne relevante sparringspartnere for en affektbasert litteraturundervisning. Den amerikanske didaktikeren Louise Rosenblatts begrep «estetisk lesning» diskuteres i flere litteraturteoretiske sammenhenger (Hennig 2019, Hennig 2017, Stokke og Tønnesen 2018). Om den estetiske eller skjønnlitterære lesningen skriver Rosenblatt:

To produce a poem or play, the reader must broaden the scope of attention to include the personal, affective aura and associations surrounding the words evoked and must focus on – experience, live through – the moods, scenes, situations being created during the transaction. (Rosenblatt 1995, s. 3)

Hos Rosenblatt er lesningen av det litterære verket en *utveksling* mellom leser og tekst og tekstens ulike elementer; også stemninger og affektive aura må «gjennomleves» i skjønnlitterære lesninger. I en affektbasert litteraturdidaktikk er det den følelsesmessige siden ved den estetiske lesningen som skal løftes fram og fokuseres på. Rosenblatts «affective aura» fremhever at det er gjennom den følelsesmessige reaksjonen at engasjementet for teksten vekkes. Når den er etablert, kan arbeidet med en utvidet forståelse av verket/teksten starte (Rosenblatt 2002, s. 54).

I forlengelsen av dette kan et neste spørsmål være: Hva er det som gjør at en tekst affektivt engasjerer leseren? Her mener Rosenblatt at en litterær sensitivitet må oppøves i litteraturundervisningen. Selv om det neppe hersker noen tvil om at en erfaren leser som er mer lydhør for litterære nyanser får mer ut av tekster enn en utrent leser gjør, kan et første møte med en tekst allikevel preges av en form for emosjonell dissonans. Selv om en tekst er av høy kvalitet, «treffer» den likevel ikke. I en affektbasert litteraturundervisning vil den følelsesmessige responsen undersøkes og undervisningen vil dreie seg om å studere hva slags følelser som oppstår, hva disse består av og hvordan/hvorfor teksten vekker slike følelser. Her berører prosjektet emosjonell *literacy*, som i David Spendløves *Emotional Literacy* (2009) forklares som vår evne til å forstå, håndtere og formidle våre emosjoner og hvordan de påvirker oss på ulike måter (Spendlove 2009). Emosjonell literacy innebærer ikke bare å kunne forstå og språkliggjøre egne følelser, men også å anerkjenne og ha forståelse for andres følelser, noe som kalles mentalisering (Tørnby 2020, s. 131). Litteraturen, og ikke minst det å samtale om litterære opplevelser og erfaringer, kan bidra med å verbalisere erfaringer og følelser, og å nyansere dem. Litteraturen

kan også bidra til å avdekke følelser man ikke visste man hadde, den kan sette fingeren på noe uavklart som plutselig blir tydeliggjort gjennom en forteller.

Rita Felski skiller i boka *Hooked* (2020) mellom «representations of affect» og «solicitations of affect: looking on how an artwork encourages certain kinds of emotional response» (Felski 2020, s. 29). *Solicitation* kan man kanskje oversette til påkallelse, oppfordring eller med at teksten «innbyr til» en viss emosjonell respons. De to kategoriene, «representasjon» og «oppfordring», trenger ikke nødvendigvis å henge sammen. Et verk som italesetter sinne, vekker ikke nødvendigvis sinne hos leseren. Men i den litteraturundervisningen jeg skisserer her, utgjør både *representation* og *solicitation* viktige elementer. Å fokusere på hvordan følelser representeres er viktig for å utvikle analytiske ferdigheter. For å snakke om hvordan en tekst som gestalter sinne eller sorg er bygd opp, hva slags metaforikk som brukes, hvilke motiver som eventuelt går igjen, må leseren tilegne seg et analytisk begrepsapparat. I tillegg kan et verks representasjon av følelser fungere som en inngang til å samtale om den følelsen som oppstår i lesningen/undervisningen og hvorfor/hvordan man reagerer på denne.

I *Fortelling og følelse* undersøker Andersen hvordan og hva slags følelse(r) som gestaltes i ulike verk. Særlig begreper som emosjonelle rom og emosjonell koding av litterære rom er nyttige i et affektanalytisk arbeid. Også det å se på kausalforholdet mellom episke elementer og affektive reaksjoner hos romanpersonene i verkene, altså at det ikke bare er de episke elementene som skaper følelser, men også følelser som skaper narrasjon. Emosjonelle rom kan omfatte avgrensede konkrete steder i verket, men kan også inkludere nasjonale og kulturelle rom som inneholder narrative emosjoner (Andersen 2016, s. 228). Forholdet mellom det Andersen kaller «emosjonelle mikrogeografier» i den enkelte litterære teksten og emosjonelle makrogeografier, kan gi en innsikt som er relevant utover det rent litteraturfaglige. Følelser er, som nevnt over, strukturer som også ligger utenfor subjektet dermed kan litterære følelser leses som et møtepunkt mellom individuelle opplevelser og følelser som er sosialt legitime på et gitt tidspunkt.

Hos Martha Nussbaum er narrative emosjoner og den følelsesmessige innlevelsen avgjørende for utvikling av medlidenhet og empati, to klassiske leserresponsive følelser. Hennes perspektiv på følelsesmessig engasjement som forutsetning for egen refleksjon er relevant her (Nussbaum 2016, s. 56). Nussbaums antagelse om sammenhengen mellom følelsesmessig innlevelse og empati vil jeg imidlertid i mindre grad fokusere på. Sammenhengen mellom å lese skjønnlitteratur og faktiske empatiske handlinger er vanskelig å påvise, noe både Andersen og Kjelen kritiserer hos Nussbaum (Kjelen 2017, s. 75). En affektteoretisk litteraturdidaktikk kan imidlertid bidra til å skape det Andersen kaller «øverom for emosjonell forståelse» (Andersen 2016, s. 227). Denne kan gi eleven/leseren et større repertoar av følelsesmessige nyanser å spille på i kontakt med andre og når vedkommende bygger relasjoner. Selv om det å utvide et emosjonelt repertoar ikke automatisk skaper en empatisk leser, kan det å være følelsesmessig bevisst være et godt grunnlag for empatisk utvikling.

Andersen befatter seg med det han beskriver som «emosjonelle subjekter internt i fortellingene». I en affektbasert litteraturundervisning vil det også være relevant å studere *leseren* som emosjonelt subjekt, bla. med utgangspunkt i Felskis tilnærming i *Uses of Literature*. Hun argumenterer for en litteraturteori som også tar opp i seg måter litteratur er «i bruk» på, men ikke i konvensjonell forstand, der litteraturen på bevisst og intendert vis blir instrumentalisert for å utføre bestemte oppgaver. Hun tar avstand fra ideologikritiske innganger til litteratur og søker heller en tilnærming som er mer i tråd med en allmenn, ukalkulert og spontan – ja, affektiv – «bruk» av litteratur (Felski 2008, s. 14). Når Felski med sin boktittel betoner teksters bruksverdi er det for å utvide forståelsen av ordet «use»: «bruk» av skjønnlitterær tekst er ikke alltid strategisk, målstyrt eller manipulativ. Når leseren interagerer med en tekst, «brukes» teksten på måter som må sies å være tekst- og leserstyrte, og der transaksjonen mellom partene er styrt av den verdien som «bruken» skaper: trøst, underholdning, fortryllelse, henførthet, o.l.

Denne måten å forstå bruk på signaliserer en aktiv og innlevende lesning. Felskis fire lesepraksiser («*modes of textual engagements*») er *recognition* (gjenkjennelse), *enchantment* (fortryllelse), *knowledge* (kunnskap) og *shock* (sjokk), og disse konseptene henviser til en kompleks og produktiv interaksjon mellom leser og tekst. Slike «engagements» kan forstås som både kognitive og affektive leserresponser hvor litterære responser blir aksentuert, enten i lesningen eller i undervisningen av litteratur (ibid., s. 18). Hennes siste utgivelse *Hooked* (2020) har denne responsen som sitt fokus, men i denne sammenhengen er hennes vektlegging på fortryllelse og sjokk interessant fordi det å la seg «fortrylle» eller «sjokkere» av tekst er en spesifikk og didaktisk verdifull måte å interagere affektivt med verbalspråklige fenomener på.

Andersens narratologiske affektterminologi og Felskis bruksperspektiver kan brukes i analyse og i undervisning av de utvalgte verkene for å spisse tekstenes affektive potensialer og «ladninger». I et didaktisk perspektiv kan dette være med på å besvare spørsmålet: Hvordan er følelsen som framstilles lik eller ulik leserens egne følelser og hvordan er litteraturen og den litterære analysen relevant for leserens liv? I denne formen for undervisning vil jeg vektlegge erfaringen av følelsen slik den fremkommer i teksterfaringen. Og hvordan det å lese litteratur også innebærer å erfare og navigere i egne følelser.

### Affektive eksempler

To eksempler på bøker som både tematiserer og potensielt vekker sterke følelsesmessige reaksjoner er Monica Isakstuens roman *Rase* (2018) og Bjørn Arild Ersland og Lars M. Aurtandes bildebok *Det første barnet på månen* (2009). Siden dette er en skissering av en mulig litteraturdidaktisk tilnærming, blir analysen kort – men jeg vil trekke fram det jeg leser som de affektive sidene eller potensialene i bøkene og peke på hvordan man kan arbeide videre med disse. I selve litteraturundervisningen vil man være nødt til å gå mye grundigere til verks enn jeg gjør her. Begge bøker problematiserer på ulike måter morsrollen og foreldres avvisning og sinne rettet mot egne barn.

Hos Isakstuen preges jeg-personen av en grunnleggende mistillit til sine egne følelser og evnen til å kontrollere dem. Stemmen til jeg-fortelleren, en trebarnsmor til relativt små barn, er preget av en gjennomgående tvil og forhandling om hva som er akseptabelt for en mor å uttrykke og gjøre:

Jeg *slo* ikke barnet mitt. Det er forskjell på å daske etter noen med et mykt håndkle, og å slå. Ligg stille, hadde jeg dessuten sagt til ham mange ganger, og lukk øynene hadde jeg også sagt, det er sent. Du må sove. Nå. Likevel reiste han seg. Likevel gikk han mot døren. Jeg hadde allerede gitt ham mange sjanser, jeg gir dem alltid mange sjanser, nå har mamma vært grei, sier jeg da, nå må dere vise at dere kan være greie tilbake. Sammen får vi til dette. Så: vær greie. Ja da mamma, sier de da. Ja, ja, ja. Ja. Men det holder ikke å si ja hele tiden, man skal gjøre. Man skal vise. AT MAN HØRER. De voksne må på sin side være tydelige på hva som skiller uakseptabel fra akseptabel atferd, det gjelder å være flinke til å trekke opp helt klare grenser. Jeg mente ikke nødvendigvis å true med konsekvenser. Jeg mente å demonstrere bestemt at her gikk du for langt, lille venn, nå har du tullet lenge nok, nå gir du deg. Mamma blir forferdelig sliten av dette, mamma er bare et menneske, hun også. (Isakstuen 2018, s. 19)

Utdraget dirrer av spenningen mellom rasjonalisering og undertrykt sinne; de korte setningene, kommaene og punktumene og de rappe omslagene i både ortografien og utsigelsen anviser en person i opphetet diskusjon med seg selv. Vekslingen mellom den refererende prosaen og innslagene av direkte tale («Jeg *slo* ikke barnet mitt») og tiltalen («Du må sove») i den indre monologen, gjør at en indre og *intens* konflikt kommer tydelig fram. Leseren tas med inn i den konkrete konfrontasjonen mellom mor og barn og «replikutvekslingen», og forsøkene på

oppfordring og grensesetting med både vennlighet og fasthet kommer til syne i veldig gjenkjennelige fraser og situasjonsbeskrivelser. Den første setningen i avsnittet gir teksten et argumenterende preg. Leseren ser her en slags forsvarstale for morens handlinger, som hun på samme tid trekker i tvil. Fortelleren tviler på sannhetsgehalten i det hun selv sier, er det egentlig forskjell på slag og dask? Å bruke vold er vel ikke greit uansett? Leseren blir også nærmest tildelt rollen som en kontrollinstans. Det er som om vi som lesere skal vurdere hvorvidt moren går over grensen eller ikke.

Denne bokas måte å tematisere sinne og moralske grenseoppganger på gjør den velegnet til en litterær samtale om både sinne som følelse og hva som er akseptable måter å håndtere sinne på. Tvilen i monologen åpner her om ikke for partiskhet fra leserens side, så for en refleksjon over det undertrykte raseriet. I tillegg kommer også som sagt hovedpersonens manglende tillit til sine egne vurderinger til uttrykk. Med utgangspunkt i denne ambivalensen kan man se for seg en samtale der leseren både må gå inn i fortellerens følelse(r) og samtidig sammenligne dennes utsagn med egne erfaringer og responsmønstre under lesningen. Siden opptrinnet som omtales og ordene som transporterer refleksjonen over den er gjenkjennelige både fra et barns og en forelders perspektiv, trenger man ikke selv å være forelder for å forstå teksten.

I *Rase* kan man argumentere for at det er affekten, altså raseriet, som er igangsetteren for narrativet, og dermed også drivkraften i romanen. Fra første side er det raseriet som tematiseres og som kommer til uttrykk for eksempel ved bruk av versaler, kursivering og syntaks: «Man skal vise. AT MAN HØRER.» Siden raseriet er omdreiningspunktet i romanen, og fortelleren ofte uttrykker sinne, som i utdraget over, er det en egnet tekst å analysere for å undersøke hvordan sinne og raseri gestaltes språklig. Man kan for eksempel jobbe med et spørsmål av typen: Hva er det ved måten teksten er skrevet på som gjør at vi skjønner at fortelleren er sint? Og videre: Hvordan forstår vi stemninger, nyanser, valører i skjønnlitterære tekster generelt? Her kan vi altså ta utgangspunkt i den litterære affekten som en inngang til et videre analytisk arbeid. En affektbasert litteraturundervisning er på linje med Felskis bruksbegrep. Å skulle *bruke* denne romanen pedagogisk som et utgangspunkt for å diskutere følelser krever, som vi ser, en forpliktende litterær analyse, særlig av fortellerinstansen som emosjonelt subjekt og påliteligheten i hennes utsagn.

*Det første barnet på månen* er en bildebok som befinner seg nærmere science fiction-sjangeren. Når moren sender barnet sitt av gårde til månen, inviterer det til en allegorisk lesning: boka handler om oppdragelse. Men selv om rammene for fortellingen ikke er strengt realistiske, er morens handling, lest som å avvise sitt eget barn, en gjenkjennelig erfaring som kan få en leser ut av balanse (jf. Felskis «*sense of equilibrium*»). Siden dette er en bildebok, kommer ubehaget til uttrykk også visuelt, for eksempel i tolvte oppslag, som viser morens ansikt i nærbilde opp mot verbalteksten: «Jeg vil hjem, hvisket Peter» (Ersland og Aurtande 2009). Moren smiler til Peter gjennom en skjerm og har sammentrukne øyenbryn og grønne øyne. Smilet hennes kan ikke beskrives som annet enn ondskapsfullt. Boka kan forstås på mange måter, for eksempel som Peters mareritt eller fantasi om å bli forlatt og sendt ut i det ukjente, men den gir uansett leseren en mulighet til å utforske egne følelser som ensomhet og frykten for å bli forlatt med utgangspunkt i bokas evne til å skrive frem sjokkerte ladninger.

Om sjokk som utgangspunkt for litterær interaksjon, skriver Felski at det ikke nødvendigvis handler om hvor sjokkartet innholdet i den litterære teksten er, men at sjokket er en slags kollisjon mellom leser og tekst. Vår moralske og estestiske sensibilitet konfronteres og teksten kan virke i oss i lang tid etter lesningen: «Our sense of equilibrium is destroyed; we are left at sea, dazed and confused, fumbling for words, unable to piece together a coherent response» (Felski 2018, s. 113). Sjokket, forstått som å bli dyttet ut av likevekt i møtet med en tekst, kan være et potent utgangspunkt for en litterær samtale. Felski bruker selv den greske tragedien *Bakkantinnene* som eksempel på en sjokkartet interaksjon. I dramaet fremstilles lemlestelse, incest og barnedrap, de groteske og frastøtende elementene er av et ganske annet kaliber enn verkene



jeg skriver om her. I *Rase* og *Første barnet på månen* er ikke innholdet nødvendigvis så sjokkerende eller overskridende i seg selv. Men litteratur er også affekt, hevder Felski, og det destabiliserende i bøkene handler om mødrenes disiplinering og avvising av egne barn. De bryter med det vi kan kalle for en følelsesmessig og pedagogisk norm. Det sjokkerte ligger i brytningen mellom tekstenes normsystem og leserens normsystem. Her er også relasjonene som framstilles mer gjenkjennelige og potensielt personlig engasjerende for leseren enn i et stykke som *Bakantinnene*. Særlig i *Rase*, som må kunne sies å være en realistisk roman, beskrives en morsskikkelse som en leser kan kjenne igjen fra den virkelige verden. I møte med teksten kan sjokket kanskje fortone seg som en form for avvising av både hovedperson og boka i sin helhet eller et sinne rettet mot de to mødrene i bøkene. Å skulle arbeide videre med dette i et klasserom ville innebære å ta utgangspunkt i teksten og i elevenes følelsesmessige respons på den.

Et viktig aspekt ved denne tilnærmingen vil være å undersøke *hva* slags reaksjon man får, hvordan og *hvorfor* man får en bestemt følelsesmessig reaksjon. Når det gjelder de nevnte bøkene er det kanskje dissonansen mellom forventninger vi har til morsrollen og mødrenes brudd med disse som vekker det emosjonelle engasjementet. Altså et brudd mellom mødrenes (manglende) følelsesuttrykk opp mot det vi med Andersens begrepsapparat kan kalle kulturens emosjonelle rom.

### Situering

Didaktisk sett kan det i klasserommet også åpnes det vi kaller for et affektivt rom for tekstarbeidet (jf. Felskis «*solicitation*»). En annen lignende sjokkerte lesning kan kanskje også oppstå når man leser Yahya Hassans diktsamling *Digte* fra 2014. Når jeg har presentert Hassans dikt for mine studenter, har jeg brukt en video der han leser det første diktet i samlingen, «Barndom». Her leser Hassan på sin særegne måte, monotont og messende, med musikk i bakgrunnen. Musikken bygger opp under ubehaget som formidles både gjennom selve den verbalspråklige teksten i diktet og i Hassans vokale framføring. Den skildrede scenen av «fem barn på rekke og en far med en kølle» (Hassan 2014), barna som venter etter tur på å bli mishandlet, er sterk, frastøtende. Barna står i «en pøl av piss» (ibid.), gråter, mens moren i et desperat forsøk på å flykte fra situasjonen «knuser tallerkener i oppgangen» (ibid.). Lesestilen til Hassan står i kontrast til diktets voldsomme innhold samtidig som monotonien kan tolkes som en gestaltning av det mishandlede/traumatiserte barnets avstengte følelsesliv. Det lyriske jeget, barnet, mestrer volden ved å telle antall slag og lage systemer som skal gjøre volden forutsigbar og dermed håndterlig. Men «går det for lang tid rammer slagene vilkårlig» (Hassan 2014).

Studentene har som regel lest teksten på forhånd og har den foran seg når videoen vises på skjermen. Ideen med å vise videoen er å skape en ramme rundt lesningen og diskusjonen av diktet og lede studentene inn i en stemning. Når jeg rammer inn diktlesingen på denne måten, leder jeg diskusjonen i en bestemt retning. Studentenes møte med teksten blir da mediert gjennom videoen og opplesningen. Det å se videoen som et (nest) første møte med teksten løper parallelt med å høre et dikt for første gang på en diktopplesning. Rommet man leser eller møter diktet i, eller mediet det formidles igjennom, preger nødvendigvis lesningen og den emosjonelle responsen. Ofte opplever jeg at det ubehaget som de fornemmer ved første gjennomlesning forsterkes når de ser opplesningen. Å møte Hassans dikt kan kanskje beskrives som sjokkerte. Sinnet eller frustrasjonen diktene formidler er sterkt, men selv om diktets affektive ladninger er framtrepende, er kanskje ikke disse følelsene umiddelbart tilgjengelige for en student på en forelesning. Det å bli rammet av diktets emosjonalitet, å bli sjokkert, krever kanskje at lesningen plasseres eller «situeres» i et affektivt rom som beskrevet ovenfor.

Situeringen av teksten kan på den måten aksentuere det affektive. Som Robert Scholes skriver i essayet «Reading Poetry» i *The Crafty Reader* (2001): «To situate a text is, among other things, to locate it in time and place, to know where it is coming from» (s. 139). «Situating, situate», gjentar Scholes i sitt essay; å situere et dikt er å plassere det innenfor noen rammer der

det lar seg lese og forstå på bestemte måter: en sjanger, en tradisjon, en epoke, o.l., og når det gjelder affektive lesninger vil en slik situering legitimere og aksentuere noen av diktets affektive ladninger og sanksjonere et emosjonelt-analytisk arbeid. Også bokas paratekster og tekstenes formatering vil være relevante situeringsobjekter fordi de angir noen klart emosjonelt investerte trekk ved Hassans diktning: Alle diktene i samlingen er skrevet i versaler og uten aktiv tegnsetting, hvilket gir en massiv, monoton og messende energi til diktsamlingen.

Den «affektive gevinsten» ved å la seg rive med av denne tekstens emosjonalitet vil være å åpne opp for å samtale om redsel for og sinne mot (voldelige) foreldre. Felles for de tekstesemplene jeg har skrevet om her er at det er foreldrene som på ulike måter bryter med forventet oppførsel og følelser ovenfor barna sine. Den følelsesmessige kompleksiteten i forholdet mellom foreldre og barn blir dermed ytterligere satt på spissen hos Hassan, Isakstuen og Ersland og Aurtande. Barn som har foreldre som er aggressive, voldelige eller overgripere kan skamme seg over forelderens oppførsel, men også over egne følelser av sinne, frykt og samtidig lojalitet og kjærlighet overfor samme forelder.

### **Affekter og litteraturdidaktikk**

Når det gjelder selve undervisningen, er det mulig å forestille seg flere praksiser. Mulige framgangsmåter vil være gjennomgang av litteratur i plenum og gjennomføring av styrte litterære samtaler som har utforskning av følelser som sine (brede) rammer. Målet er at elevene har interagerert emosjonelt med teksten på en eller flere måter, og der de i diskusjon med andre lesere skal få utprøve og italesette denne affekten. Man kan også se for seg at elevene kan gi skriftlig uttrykk for sin opplevelse av teksten og skrive fritt om egne emosjonelle responser på tekstene de leser. Ulike elever vil trenge ulike former for skriveoppgaver og oppdrag. Det vil selvsagt være ulikt hvor mye ulike elever vil dele av eget følelsesliv og egne erfaringer. Og det å være bevisst på hvor mye man deler om egne følelser og når, er også en viktig del av emosjonell modenhet. Det er viktig at elevene ikke tvinges, eller føler seg forpliktet, til å bli for personlige eller private, særlig når det gjelder en tematikk som problematiske foreldreskikkelser. Som i all annen undervisning der man arbeider med sensitive tema, blir det å etablere gode rammer for undervisningen viktig også her.

Det som er presentert i denne artikkelen er en skissering av et affektbasert litteraturdidaktisk prosjekt, samt et teoretisk grunnlag for en slik tilnærming til litteraturundervisningen. En affektbasert litteraturdidaktikk vil være avhengig av at tekstene som arbeides med fungerer til dette formålet. Lærerens rolle blir derfor både tekstfinner og portåpner. Det finnes nok av affektrike tekster hvor følelser er omdreiningspunkt, eller som formidler eller iscenesetter sterke følelser, og igjen potensielt vekker følelser hos leseren. Noen eksempler kan være samtidstekster som Mathias Faldbakkens trilogi *Skandinavisk mistantropi*, som utforsker tabuiserte temaer og følelser som forakt og kynisme, Stig Sæterbakkens *Ikke forlat meg* (vrede), Hanne Ørstaviks *Kjærlighet* (kynisme, kulde) og Johan Harstads *Darlah* (frykt). Disse tekstene byr på sterke/følelsesladde scener og temaer, motiver og stiler, og kan danne et grunnlag for en undervisning situert i det affektive. I en undervisningssituasjon kan man tenke seg at elevene også kan foreslå tekster som har gjort inntrykk på dem, og hvor diskusjonen går ut på å navigere i et emosjonelt landskap der tvil og undersøkelse av responser står sentralt. Eller elevene kan bli bedt om å finne tekster som oppleves som spesielt følelsesladde. I en affektbasert litteraturundervisning vil lærerens tekstutvalg og klasseledelse mest av alt innebære å være fødselshjelper for elevenes leserrespons: åpne et rom for emosjonelle, leserresponsive møter med skjønnlitteratur.

Affekter tar oss dyp inn i tekstene og inn i oss selv, der vi blir kjent med våre egne, indre lesere, som er «produkter» av både kognitiv og affektiv art. En affektbasert litteraturundervisning retter fokus mot det jeg mener er affektens særlige verdi i litteraturdidaktikken: Engasjement i lesningen og å åpne døren til en opplevelse av litteratur som ikke bare viktig, men verdifull.

## Litteratur

- Ahmed, Sara. 2010. «Happy Objects». I: Gregg, Melissa, Seigworth, Gregory J. *The Affect Theory Reader*. Durham, NC: Duke University press. 29-51.  
<https://doi.org/10.1215/9780822393047-001>
- Andersen, Per Thomas. 2016. *Fortelling og følelse*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Aristoteles. 1997. *Om diktekunsten*. Oslo: Cappelen Damm.
- Bissenbakker, Mons. 2012. «Styr dine følelser». I : Bissenbakker Frederiksen og Nebeling Pedersen. *I affekt. Skam, frygt og jubel som analysestrategi*. København: Københavns Universitet.
- Clough, Patricia T. 2010. «The Affective Turn: Political Economy, Biomedicine and Bodies». I: Gregg, Melissa, Seigworth, Gregory J. *The affect theory reader*. Durham, NC: Duke University press. <https://doi.org/10.1215/9780822393047-009>
- Dahl, Christian. 2012. «Affekt». I: Kjældgaard, Lasse Horne, Møller, Lis, Ringgaard, Dan, Rösing, Lilian Munck, Simonsen, Peter, Thomsen, Mads Rosendahl. *Litteratur: Introduktion til teori og analyse*. Aarhus: Aarhus Universitetsforlag. 242-253.
- Ersland, Bjørn Arild og Aurtande, Lars M. 2009. *Det første barnet på månen*. Oslo: Cappelen Damm.
- Felski, Rita. 2008. *Uses of Literature*. Oxford: Blackwell publishing.  
<https://doi.org/10.1002/9781444302790>
- Gregg, Melissa, Seigworth, Gregory J. 2010. «An inventory of shimmers». I: *The Affect Theory Reader*. Durham, NC: Duke University press. <https://doi.org/10.1215/9780822393047>
- Hennig, Åsmund. 2017. *Litterær forståelse*. Oslo: Gyldendal.
- Hennig, Åsmund. 2019. *Leselyst i klasserommet*. Oslo: Gyldendal.
- Isakstuen, Monica. 2018. *Rase*. Oslo: Pelikanen.
- Kjelen, Hallvard. 2017. «Litterær kompetanse og litteraturredidaktikk. Norsk fagleg literacy?» I: Fondevik, Birgitte, Hamre, Pål. *Norsk som reiskaps og dannelsesfag*. Oslo: Samlaget.
- Ngai, Sienna. 2005. *Ugly Feelings*. Cambridge, MA: Harvard University Press.  
<https://doi.org/10.4159/9780674041523>
- Nussbaum, Martha. 2016. *Litteraturens etikk*. Oslo: Pax.
- Probyn, Elspeth. 2010. «Writing Shame». In: Gregg, Melissa, Seigworth, Gregory J. *The Affect Theory reader*. Durham, NC: Duke University press. 71-90.  
<https://doi.org/10.1215/9780822393047-003>
- Rosenblatt, Louise M. 2002. *Litteraturläsning – som utforskning och upptäcktsresa*. Lund: Studentlitteratur AB.
- Sivertsen, Kristin Buvik. 2012. *En avskyelig litteratur. Forakten som litterær strategi hos Michel Houellebecq og Abo Rasul*. København: Institut for Kunst og Kulturvidenskab, Københavns universitet.
- Spendlove, David. 2009 *Emotional Literacy*. London: Bloomsbury Publishing Plc.
- Stokke, Ruth S. og Tønnessen, Elise S. 2018. *Møter med barnelitteratur*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Tørnby, Hilde. 2020. *Picturebooks in the Classroom*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Utdanningsdirektoratet. 2020, 18.06.20. Norsk (NOR01-06). Tverrfaglige temaer. Hentet fra: [udir.no/lk20/nor01-06/om-faget/tverrfaglige-temaer](http://udir.no/lk20/nor01-06/om-faget/tverrfaglige-temaer).
- Utdanningsdirektoratet. 2020, 04.03.21. Folkehelse og livsmestring. Hentet fra: <https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/prinsipper-for-laring-utvikling-og-danning/tverrfaglige-temaer/folkehelse-og-livsmestring/?lang=nob>