

# RESEPSJONSESTETIKK OG READER-RESPONSE

Øystein Aspaas

Høgskolen i Tromsø, Avdeling for lærerutdanning

Dette er del tre i serien ”Presentasjoner” – en rekke orienterende artikler om moderne litteratur- og kulturteori. Det er meningen å omtale viktige retninger, personer og tekster i tiden fra og med 1960-tallet til i dag. Artikkene er skrevet for ikke-eksperter som ønsker å få en viss oversikt over dette feltet, og som ønsker å kunne lese for eksempel *Morgenbladet* med større utbytte og mindre fremmedfølelse.

Eureka forlag har tidligere internettpublisert del en, om strukturalismen, som *Småtrykk 2/2004*, og del to, om poststrukturalismen, som *Småtrykk 1/2005*.

Resepsjonsteorien blir her presentert gjennom sitt tyske tyngdepunkt (Jauss og Iser) og sitt amerikanske (Fish, Holland, Bleich, Rosenblatt og Radway), og dessuten gjennom den italienske semiotikeren Umberto Eco. Til slutt blir denne retningen sett i samband med norsk fagdidaktisk debatt og de gjeldende læreplaner for grunnskolen. Det er denne artikkelens påstand at resepsjonsteorien implisitt ligger til grunn for 2005-planens syn på litteraturlesningen i skolen.

Tromsø, 22. november 2005

Øystein Aspaas

# RESEPSJONSESTETIKK OG READER-RESPONSE-TEORI

I sin berømte artikkel om forfatterens død fra 1967 sier Roland Barthes som kjent at klassisk litteraturforskning aldri har lagt vekt på leseren – for den har forfatteren vært den eneste personen å regne med i litteraturen. Nå er det imidlertid på tide å kaste denne forestillingen på båten, sier han, for ”leserens fødsel må skje på bekostning av forfatterens død”.

Denne overgangen til en hovedinteresse for leserens reaksjoner på og ”arbeid” med teksten var allerede ”in” på slutten av 1960-tallet, og ble det mer og mer utover på 1970-tallet. En kan si det var to tyngdepunkt for denne teoretiske retningen – Tyskland og USA. I Tyskland ble den oftest kalt *Rezeptionsästhetik*, i USA var det gjerne tale om *reader-response*. Den tyske versjonen var nok mest enhetlig og også mest estetisk-filosofisk i sitt vesen, mens den amerikanske var mer mangslungen og løsere som bevegelse, og den hadde større innslag av praktiske leserundersøkelser. Felles for dem begge var at de flyttet interessefeltet over til lesersiden i den litterære kommunikasjonen, at de var en teori om ”mottakelsen” (og dermed forståelsen og virkningen) av litterære verk. Med mottakelse må vi her først og fremst forstå ”leserens gjenskapning av det litterære verket i sitt eget sinn”.

En kan gjerne bruke betegnelsen ”resepsjonsteori” som noe felles for begge tyngdepunkt, og siden ”resepsjonsetetikk” og ”reader-response” er så godt innarbeidet i faglitteraturen og i vår undervisningspraksis, har jeg valgt å bruke alle tre betegnelser på lik linje.

I denne oversikten har jeg også valgt å ta med den italienske semiotikeren Umberto Eco, siden han har brakt så mange betydningsfulle bidrag til forståelsen av leserens rolle i litteraturen.

## Resepsjonsetetikk

Den tyske resepsjonsetetikken har et klart identifiserbart utgangspunkt: Konstanz i Syd-Tyskland. Her samlet resepsjonsteoretikere seg til biannuale seminarer om litteraturforskning fra midten av 1960-tallet. Universitetet i Konstanz ble opprettet som et reformuniversitet i 1965, og det tiltrakk seg snart dyktige og nyskapende fagfolk og studenter. Hans Robert Jauss ble utnevnt til professor der i 1966 og Wolfgang Iser i 1970, og seminarets rapporter ble utgitt fortløpende under tittelen *Poetik und Hermeneutik*. Disse to var de førende skikkelsene i det som er blitt kalt Konstanz-skolen innen litteraturvitenskapen, og vi skal her søke å få et overblikk over hva de har stått for i resepsjonsteorien.

Hans Robert Jauss var ekspert på franskspråklig litteratur og drev forskning over et vidt tidsspenn, bl.a. på middelalderlitteratur. Det er derfor kanskje ikke å undres over at han, mer enn andre teoretikere, var opptatt av litteraturhistorie som disiplin. Hans tiltredelsesforelesning som professor i 1967 har tittelen ”Literaturgeschichte als Provokation der Literaturwissenschaft”, og er fortsatt hans mest kjente artikkel. Den nevnte provokasjonen ligger i at han i motsetning til tidligere tiders litteraturhistorieskriving – med sin vekt på allmenn åndshistorie, eller på enkeltforfatteres liv og verk – vil legge vekt på mottakelsen av litteraturen. Denne mottakelsen vil endre seg fra generasjon til generasjon for ett og samme verk, slik at litteraturhistorieskriving blir en formidlende instans mellom fortid og nåtid, og tidligere tiders mottakelse blir en del av våre dagers oppfatninger.

Jauss hadde studert under den berømte hermeneutikeren Hans-Georg Gadamer, og hans tolkningslære ligger til grunn for mye av Jauss' tankegodt. For eksempel brukte Gadamer begrepet "horisont" om en persons kunnskaper, holdninger og forventninger – verdensbilde om en vil – som personen alltid vil ta med seg i møtet med tekster som skal leses og forstås. Denne "forventningshorisonten" er med også hos Jauss, og han ser det som et kvalitetstegn at et verk overrasker oss, at våre forventninger til teksten blir brutt.

Hoveddelen i denne forelesningen består i formuleringen av og argumentasjonen for sju teser som Jauss mener den nye litteraturhistorieskrivingen bør baseres på:

Første tese er at den nye litteraturhistorien ikke skal være en objektivistisk samling litterære fakta, men være basert på tidligere leseres estetiske mottakelse og dens innflytelse på nåværende lesere.

Tese to sier at den litterære analysen vil unngå psykologiserende feilgrep hvis den baserer seg på observerte forventninger som verkene skapte i sin samtid, sjangerkunnskaper, form og tema for andre kjente verk, og på forskjellen mellom litterær og dagligdags språkbruk.

Den tredje tesen taler om "den estetiske distansen" mellom en gitt forventningshorisont og et verk, og at dette verket kan avstedkomme en "horisontforvandling" ved å "negere" (motsi) tilvante forestillinger hos leserne. Denne estetiske distansen kan da "måles" gjennom publikumsreaksjoner og litteraturkritikk, som for eksempel spontan suksess, sjokk, avvisning, gradvis anerkjennelse.

Fjerde tese går på at en gjennom å rekonstruere den forventningshorisonten et verk opprinnelig ble møtt med, også får fram hvilke spørsmål teksten opprinnelig var et svar på. Dermed får en fram den hermeneutiske forskjellen på tidligere og nåværende lesninger av et verk og understreker det historisk betingede ved mottakelsen. I sin tur undergraver dette forestillingen om at diktning har en evig, uforanderlig mening som lesere til alle tider lett kan oppfatte.

Tese nummer fem understreker at et litterært verk inngår i en "litterær serie" av verk, og at en kan innplassere det i denne serien av foregående og etterfølgende verk. "Neste verk" i serien kan behandle formelle og tematiske problemer som det foregående verket etterlater seg, og det vil i sin tur etterlate nye problemstillinger for etterfølgende verk.

Den sjette tesen framholder at det også må gå an å gjøre synkrone "tverrsnittundersøkelser" av flere verk i samme tidsepoke, ikke bare se på innplasseringen av verket i en diakron serie som i foregående tese. (Dette er som en ser et ekko av Saussures strukturalistiske lingvistik.) En kan dermed få fram det rådende system av litterære relasjoner på et gitt tidspunkt, og sette dette i relieff mot andre slike tverrsnitt før og etter.

Til slutt sier den sjuende tesen at en også kan og bør se litteraturhistorie i sammenheng med generell historie. Litteraturens sosiale funksjon kommer fram først når den litterære erfaringen (lesningen) innvirker på leserens forventningshorisont til sin egen tilværelse, former leserens forståelse av verden, har en effekt på leserens sosiale liv.

Jauss' arbeid på slutten av 1960-tallet ble iallfall i Tyskland sett på som noe radikalt nytt, et brudd på akademisk tradisjon. Han så det nok slik selv også, siden han brukte ordet

”provokasjon” om sitt program, og en artikkel fra 1969 fikk tittelen ”Paradigmawechsel in der Literaturwissenschaft” – altså at han introduserte et nytt paradigme à la Thomas Kuhn.

Samtidig hadde han et så langt historisk perspektiv på sin forskning at han ikke uten videre godtok samtidens ”nyhets- og brudd-ideal” når det gjaldt vurderingen av kunstnerisk kvalitet. Han så at den estetiske normen i lange perioder hadde vært å etterligne de klassiske formene, dvs. å skrive som de gamle grekerne, gjerne i et klart og utvetydig språk. Dermed ville han ikke være med på at det er noe essensielt eller naturgitt at god kunst må bryte med det klassiske og tilvante. Slikt er i høy grad et tidsbundet perspektiv.

Dette førte ham også i opposisjon til marxistisk litteraturkritikk, som så ”negativ” (dvs. motsigende) skildring av samfunnet som et ideal, og til de russiske formalistene som hadde sett ”avvikende” (dvs. ikke-dagligdags) språkbruk som kjennetegnet på det litterære. Også sin egen framheving av ”brutt forventningshorisont” kom han til å moderere på 1970-tallet til fordel for en aksept av litterær nytelse ved det enkle og tilvante, slik vi kan finne det i den store essaysamlingen *Ästhetische Erfahrung und literarische Hermeneutik* (1977, utvidet utgave 1982).

Hans Robert Jauss var utvilsomt en lederskikkelse i Konstanz-skolen og ble også anerkjent i utlandet, ikke minst etter at han ble oversatt til engelsk på 1980-tallet – for eksempel skrev den kjente Yale-professoren Paul de Man en introduksjon til essaysamlingen *Toward an Aesthetic of Reception* (1982). Jauss var født i 1921 og døde i 1997, og hans forfatterskap er særlig knyttet til 1960- og 1970-tallet, mens den internasjonale ”virkningshistorien” (for å tale i Jauss’ ånd) er særlig knyttet til tiårene etterpå.

\*

Hans litt yngre kollega Wolfgang Iser, født 1926, er imidlertid blitt stående som den mest kjente resepsjonestetikeren, med en betydelig akademisk karriere også i USA, bl.a. som professor ved University of California, Irvine, og med et forfatterskap som strekker seg fra 1960-tallet til inn på 2000-tallet. Noe av forklaringen på hans suksess i den engelsktalende verden, og dermed i mye av verden ellers, er at hans fagfelt er engelskspråklig litteratur. Han kommenterer først og fremst engelske verk i sine bøker, mens Jauss ofte viste til obskure franskspråklige middelaldertekster, og han har rett og slett en større og mer langvarig produksjon enn sin Konstanz-kollega.

Det vil her være naturlig å særlig kommentere hans tiltredelsesforelesning fra 1970, hans hovedverk *Der Akt des Lesens: Theorie ästhetischer Wirkung* (1976), engelsk utgave *The Act of Reading: A Theory of Aesthetic Response* (1978), og noe av hans seinere produksjon, særlig vendingen mot ”litterær antropologi”.

Tiltredelsesforelesningen har tittelen ”Die Appellstruktur der Texte – Unbestimmtheit als Wirkungsbedingung literarischer Prosa” og ble allerede året etter utgitt på engelsk som ”Indeterminacy and the Reader’s Response in Prose Fiction” i en antologi over narratologi redigert av J. Hillis Miller.

Iser viser her innledningsvis til den tradisjonelle oppfatningen av tolkning av tekster – at den går ut på å framvise tekstens mening, og at meningen i sin tur understøtter aksepterte verdier. Men tekster har ofte en dynamisk karakter, sier han videre; de kan virke forvirrende og

uroende. Det fundamentale spørsmålet blir da hva som virkelig foregår i leserens møte med teksten.

Teksten "får liv" bare når den blir lest eller opplevd på annen måte, det er derfor av største interesse å se nærmere på lesningen. Meningen i teksten blir skapt i selve lese-akten, og den er et produkt av en kompleks interaksjon mellom tekst og leser. En risikerer at forståelsen av en tekst kan forfalle til rene tilfeldigheter og subjektive opplevelser, men en viss individualisme i tolkningen må en akseptere. Forskeren eller kritikeren må godta at hans eller hennes tekstbeskrivelse er bare én av flere mulige realiseringer av teksten, om enn utført av en kultivert og erfaren leser.

Iser ser på forholdet mellom tekst og leser i tre omganger: a) den første gjelder den skjønnlitterære tekstens spesielle egenskaper, b) den andre gjelder de grunnleggende elementer i en tekst som aktiviserer leseren – han tar her særlig for seg det som kalles ubestemtheter i teksten, og c) den tredje gjelder utviklingen over tid i graden av ubestemtheter i litteraturen.

a) Den skjønnlitterære tekstens fremste egenskap er at den ikke har et emne som eksisterer uavhengig av teksten, slik sakprosaen har. Den litterære teksten skaper selv sitt emne. Iser sammenligner dette med den britiske språkfilosofen J.L. Austins teori om talehandlinger (Speech Act Theory). Austin skiller mellom "konstativer" (ytringer som refererer til objekter utenfor setningen selv) og "performativer" (ytringer som selv skaper sitt innhold, er en handling i seg selv, som det å utføre en dåp). Den litterære teksten er "fiksjonell", sier Iser, den refererer ikke til den ytre virkeligheten, men er sin egen virkelighet. Den kan derfor verken "verifiseres" eller "motbevises", og en viss ubestemthet er slik sett et trekk alle skjønnlitterære tekster har felles.

Teksten kan imidlertid oppleves som å være i pakt med leserens oppfatning av virkeligheten, og er da en avspeiling av virkeligheten, eller den kan bryte med leserens erfaringer, og er da en negasjon av virkeligheten. Den litterære teksten er i det hele karakterisert ved at den står i en slags mellomposisjon mellom den ytre virkeligheten og leserens egen indre erfaring.

b) Det grunnleggende trekk i teksten som avstedkommer leserens respons, er i første rekke dens ubestemtheter. Leserens er nødt til å fylle ut der teksten er taus. Teksten består av en rekke "skjematiske forestillinger" som leseren mer eller mindre kjenner fra før. Disse forekommer i teksten som personer, handlinger, skildringer, motiver osv., og det blir leserens oppgave å kjede dem sammen til et forståelig hele. Sammenhengen mellom dem er ofte ikke eksplisitt i teksten, men må skapes av leseren selv. Mellom de skjematiserte forestillingene er det "tomme plasser" som leseren må bygge bro over. Er det få slike tomme plasser, kan teksten virke opplagt og kjedelig.

Iser drøfter ganske grundig en spesiell type ubestemthet som serieproduksjonen til Dickens og andre skapte på 1840-tallet. Han publiserte som kjent sine store romaner i ukentlige eller månedlige hefter, og det oppstod dermed etter hvert nummer en tom plass for leseren, som ble gående og grunne på hvordan fortellingen ville fortsette, inntil neste nummer i serien utkom. Dickens visste å skape spenning ved hver avdelings slutt, og denne "kutt-teknikken" ble faktisk av mange opplevd som mer interessant enn å lese hele romanen i sammenheng i bokform, fordi da ble de tomme plassene mindre merkbare.

En annen litterær teknikk som aktiviserer leseren, er de såkalte ”forfatterkommentarer”, dvs. når forfatteren avbryter fortellingen og selv henvender seg til leseren. Tilsynelatende gir her forfatteren (eller fortelleren) en autoritativ beskjed om hvordan teksten skal forstås, men snart viste det seg at disse kommentarene kunne utnyttes til å forvirre eller provosere leseren – de ble en del av ”usikkerhetsstrukturen” i verket når de åpenbart støtte an mot leserens oppfatning av det som foregikk i verket eller mot gjengs moral. (Et eksempel han bruker, er kommentaren i *Oliver Twist* om at det var utidig av de utsultede barna i arbeidsstua å be om mer mat.)

c) Den tredje oppgaven Iser setter seg i denne artikkelen, er å vise hvordan graden av ubestemtheter øker i løpet av romanens historie. Som anglist tar han for seg tre eksempler fra engelskspråklig litteratur – *Joseph Andrews* fra 1740-tallet, *Vanity Fair* fra 1840-tallet og *Ulysses* fra 1920-tallet.

Denne gjennomgangen av de tre romanene får tydelig fram at ubestemthet er noe leserne har måttet arbeide mer og mer aktivt med etter som tiden har gått. Fieldings roman gir leseren en klar oppgave: leseren skal oppdage. Uten at teksten sier det direkte, skal leseren få innblikk i en umoralsk og urettferdig samfunnsorden, som slett ikke harmonerer med opplysningstidens idealer. Thackerays roman er mer intrikat. Fortellerstemmen skifter stadig og er mer eller mindre troverdig, ofte vil den direkte forlede leseren. En kan fryde seg over ”avsløringene” av Becky Sharp og andre personer i romanen, men til slutt kan en sitte igjen med følelsen av at det kanskje er ens egne fordommer som er blitt avslørt. Joyce bringer i sin roman fram en nærmest tøylesløs ubestemthet. Uforbundne allusjoner og plutselige endringer i stilen får de tomme plassene til å yngle. Leserens ønsker å finne et samlet hele, en harmoni, men skuffes. Trass i leserens forsøk på å fylle de tomme plassene blir hovedinntrykket av romanen at det ikke fins noen mening bak dagliglivets trivialiteter.

Denne poststrukturalistiske holdningen forsterkes gjennom et kort glimt inn i Samuel Becketts verker, med deres absurditet.

Sluttpoenget til Iser er imidlertid et helt annet, nemlig at litterære tekster gir leseren mulighet til å plassere seg selv inn i fiksjonens verden; en kan farefritt oppleve gleder og sorger og gjennomleve ting som dagliglivet ikke gir åpning for. Med enhver litterær tekst lærer vi noe om oss selv og beriker våre liv.

Iseres første artikkelsamling etter denne forelesningen introduserte hans narratologiske begrep den implisitte leser, som vel kan beskrives som ”den type leser som dette verket er ment for”. Dette er en skjult tekstlig størrelse som likevel kan merkes på ordvalg, problemstillinger, verkets holdninger osv. – eller som i barnelitteraturen på graden av adaptasjon til en barnlig leser. *Der implizite Leser* kom ut i 1972, på engelsk i 1974, og flere andre teoretikere holdt på samme tid med å navngi dette tekstelementet. En kan si at det tilsvarer om lag hos Jonathan Culler ”idealleseren”, Stanley Fish ”den informerte leser”, Michael Riffaterre ”superleseren”, Umberto Eco ”modell-leseren”, Erwin Wolff ”den intenderte leser” eller hos Gerald Prince ”the narratee” (= ”den som det fortelles til”). Men det er Iseres betegnelse som har hatt størst gjennomslagskraft og som brukes mest i dag.

Hovedverket til Wolfgang Iser er nok verket om lesningen av skjønnlitteratur – *Der Akt des Lesens. Theorie ästhetischer Wirkung* (1976), engelsk utgave *The Act of Reading. A Theory of Aesthetic Response* (1978). Denne utgivelsespraksisen har Iser fulgt i flere av sine bøker: først en tysk utgave, så den engelske versjonen et par år etter. Han står selv hovedansvarlig for

begge versjoner, for det er ikke oppgitt noen oversetter, men en venn blir takket i forordet for hjelp med den engelske språkbruken.

Iser sier selv om denne boken at den er et stykke tysk fenomenologi, og det er klart at han her har et fenomenologisk hovedsikte, nemlig å beskrive hvordan fenomenet (her: skjønnlitteraturen) framtrer for oss lesere, framfor å beskrive verkets tilblivelse eller søke å beskrive ”tingen i seg selv”. Fenomenologer som den tyske Edmund Husserl, den franske Jean Paul Sartre og ikke minst den polske Roman Ingarden – som på 1930-tallet skrev om litteratur fra en fenomenologisk posisjon – blir hyppig sitert. Andre teoretikere han ofte viser til, er hermeneutikeren Hans-Georg Gadamer, kunsthistorikeren Ernst Hans Josef Gombrich og språkfilosofen John Langshaw Austin.

Han slår innledningsvis fast at det litterære verket er en virtuell størrelse mellom teksten og leseren, og blir til som en interaksjon mellom disse to – en beskrivelse av denne interaksjonen må derfor både inneholde strukturen av effekter (i teksten) og strukturen av respons (hos leseren). Fortolkeren kan ikke nøye seg med å finne én mening i teksten, når det er potensielt mange. – Med ”en virtuell størrelse” tenker vi her på noe ikke-materielt, noe som foregår og blir til i leserens hode.

Lesning blir beskrevet som mental ”situasjons-bygging” – det å lage kontekster der det ikke er noen virkelighet – og få disse stadig korrigert gjennom møtet med teksten. ”Leserens kommunikasjon med teksten er en dynamisk prosess av selv-korreksjon, for han formulerer betydninger som han stadig må modifisere”, heter det om leserens fremadskridende arbeid med teksten. Slike ”overraskelser” kan også kalles ”negasjoner”, det vil her si at våre forventninger til hva som skal skje videre, eller våre foreløpige oppfatninger av personer eller situasjoner, viser seg å være gale når vi kommer lenger fram i teksten. Tekster med få negasjoner blir oftest opplevd som forutsigbare og banale.

Med en slående metafor blir lesningens gang gjennom teksten beskrevet som et ”vandrende blikkpunkt”. Lesning tar tid, og vi kan ikke overskue en hel roman på én gang – vi er derfor på sett og vis plassert ”inne i” verket når vi leser, vi står ikke ”utenfor” og betrakter et objekt. Vi er et vandrende blikk som reiser framover inne i det vi skal observere og bearbeide. Vi må sette sammen (syntetisere) leseinntrykkene etter hvert som de forekommer. Hvert punkt i prosessen innebærer en forventning om hva som vil komme (en forventningshorisont) og en viten om hva som har gått forut (en bakgrunn). Leseprosessen innebærer et konstant spill mellom modifiserte forventninger og transformerte minner. Det estetiske objektet blir stadig strukturert og restrukturert i prosessen. Og det estetiske objektet er nettopp den virtuelle størrelsen (teksten som vi ser den inne i oss) han talte om innledningsvis.

I leseprosessen må det være visse korrespondanser mellom tekstunivers og leserkompetanse, ellers vil ikke forståelse kunne oppstå. Iser taler om konvensjonene mellom tekst og leser som repertoar, et system av tenkemåter og kulturelle normer. Litteraturen vil ofte angripe normer som ikke er holdbare (kritisk litteratur) eller bevare dem mot angrep (eks. høvisk litteratur i middelalderen). Mer konkret i tekstens struktur taler han om strategier, hvordan tekstens materiale blir organisert. Her er det bl.a. tale om teknikker for ”avfamiliarisering”, fravik fra stilistiske normer, mobilisering av leserens oppmerksomhet, overraskelse. Repertoaret og strategiene blir så et rammeverk for leseren i realiseringen (eller aktualiseringen), som vil si å skape det estetiske objekt i sitt eget sinn.

Sentralt i leseprosessen står det som Husserl har kalt ”passiv syntetisering” – syntetisering fordi det går ut på å ”sette sammen” inntrykk, ”passiv” fordi det skjer ubevisst, nærmest automatisk. Vi kan for enkelthets skyld kalle det visualisering, det å ”se for seg” det man leser om. Disse ”sinnbildene” er ikke tilfeldige, men vokser fram hos leseren i møtet med teksten, der tekstens signaler og leserens erfaringer kobles sammen. Når vi leser, blir vi skilt fra vår konkrete virkelighet og ”lever oss inn i” sinnbildenes verden. Tidsaksen kjeder sinnbildene sammen, de utfyller hverandre og kaster lys over hverandre, og gjennom dette kommer den overordnede meningen fram. Sinnbildenes verden gir oss et nytt repertoar. Dermed kommer Iser også inn på distinksjonen mellom ”mening” og ”betydning”; det første kan vi kalle ”meningen i teksten”, det andre ”betydning for leseren” (*Wirkung*). Han sier det om lag slik: Meningen i en litterær tekst kan bare oppfylles av leseren og eksisterer ikke uavhengig av ham, men like viktig er det at leseren selv, idet han danner meningen, selv blir omdannet. Og med dette er den såkalte passive syntetisering brakt til sitt høydepunkt. – Iser viser også til Paul Ricoeur, som har sagt om lag det samme: Meningen er det som fins i teksten og blir samlet av leseren i leseprosessen. Betydningen er leserens opptak av meningen inn i sin egen tilværelse.

Siste del av boka går inn på mange av de samme momentene som tiltredelsesforelesningen om ”appell-strukturen”, der han igjen og i større bredde og detalj går inn på ubestemtetsbegrepet, de tomme plassene og leserens utfyllende rolle. Etter en avsluttende drøfting av begrepene ”negasjon” og ”negativitet” ender denne teksten med et positivt utsagn om teksters flertydighet – dette er ikke noen feil eller mangel, sier Iser, men tvert om det som gjør teksten meningsfull i en rekke ulike sammenhenger.

Iser sine senere forfatterskap er særlig knyttet til begrepet ”litterær antropologi”. Med antropologi forstår vi som regel en akademisk disiplin som består i å observere og beskrive nåtidige kulturers sosiale organisasjon, skikker og væremåte. Slik Iser og andre bruker ordet her, er det heller et filosofisk begrep knyttet til vår ”viten om mennesket”. Antropologi i denne meningen dreier seg om menneskets vesen, noe ahistorisk og essensielt. Alt i tiltredelsesforelesningen fra 1970 er han inne på dette når han stiller spørsmålet om hva det er som får mennesker til å søke til litteraturens eventyr og spenning, og selv svarer at dette nok er et spørsmål mer til antropologen enn til litteraturforskeren. I flere av sine frittstående artikler utover 1970- og 80-tallet er han inne på det samme, og i ”*Toward a Literary Anthropology*”, trykt i *Prospecting. From Reader Response to Literary Anthropology* (1989), gir han i konsentrert form uttrykk for sine tanker på dette feltet. Den fulle behandling av dette kom i *Das Fiktive und das Imaginäre. Perspektiven literarischer Anthropologie* (1991), engelsk utgave 1993. Dette er blitt kalt hans andre hovedverk, men er langt mer filosofisk og mindre tilgjengelig enn det første.

Han tar her utgangspunkt i triaden ”det virkelige”, ”det fiktive” og ”det imaginære” og følger disse kategoriene gjennom ulike filosofiske begrepsdannelser og idéhistorie. Hans syn er bl.a. at det fiktive er en måte å organisere elementer fra det virkelige og det imaginære på, slik at litterære tekster oppstår. Litteraturen er en ”iscenesatt diskurs” som plasserer tekstverdenen under headingen ”Som-om”. Dermed er vi i en verden av ”lek” eller ”spill”, og Iser henfører det litterære til Roger Caillois’ spillteori, med spilltypene agon, alea, mimicry og ilinx. Agon-spillet er kamp, motsetning, konkurranse; alea er det uforutsette, tilfeldighetenes spill; mimicry er etterligning, illusjon; ilinx er det kaotiske, sjokkerende, svimle, karnevalistiske, snudd-på-hodet. Elementer av flere av spilltypene kan forekomme i samme verk.



Koblingen til våre indre forestillinger (det imaginære) og til lek og spill gjør fiksjon til noe dypt allmennmenneskelig; i vår kultur er skjønnlitteraturen en viktig fiksjonell foreteelse, men ikke den eneste! Fiksjon har vi med oss i mange av livets forhold, fra løgner til drømmer og fra hypoteser til forklaringer. Noen vil se vendingen mot litterær antropologi ikke som en ny fase i Iser's forfatterskap, men som en utdyping av teorien om lesning. De fleste vil nok likevel se dette annerledes, som en vei bort fra hovedstrømmingene i litteraturteorien. I alle fall er det heller sjelden å se andre litteraturteoretikere drøfte eller henvise til litterær antropologi.

(Men rett skal være rett: hans "gamle" universitet, Universitetet i Konstanz, hvor Iser fortsatt er professor emeritus, gjennomførte i årene 1996-2002 et stort tverrfaglig forskningsprosjekt med tittelen "Literatur und Anthropologie". Prosjektet har bl.a. ført til 17 større rapporter og 44 "arbeidspapir", ifølge opplysninger på internett, så en ny retning innen litteraturteorien kan vel være i emning.)

### Reader-response-teori

Som nevnt innledningsvis, finner vi det andre tyngdepunktet for denne teoriretningen i USA. Også her kan en si at "paradigmeskiftet" over til en hovedinteresse for leseren skjedde på 1960-tallet og fikk sin kraftigste utfoldelse på 1970-tallet. I amerikansk akademisk litteraturlesning hadde nykritikken med dens fokus på teksten alene en klart dominerende rolle på denne tiden, etter at den hadde slått igjennom på 1930- og 40-tallet. W.K. Wimsatt og Monroe Beardsley publiserte i 1946 de velkjente og retningsgivende artiklene "The Intentional Fallacy" og "The Affective Fallacy", som så å si ryddet vekk interessen for både forfatteren (feilgrepet å søke etter forfatterens hensikt med teksten) og leseren (feilgrepet å beskrive tekstens innvirkning på leseren). Når nå noen forskere begynte å legge vekt på leserens respons på teksten, skjedde det i bevisst opposisjon til den rådende nykritiske retningen. Vi ser denne motstandsholdningen i ordvalget i titler som "Literature in the Reader: Affective Stylistics", *5 Readers Reading*, *Subjective Criticism*, og *Readings and Feelings*.

Vi skal i det følgende se litt nærmere på hva som skjuler seg bak slike "opprørske" formuleringer og kommentere synspunktene til et utvalg kjente reader-response-representanter som Stanley Fish, Norman Holland og David Bleich. Mindre kjente, men likevel viktige, er Louise Rosenblatt og Janice Radway – den første har befattet seg med didaktiske spørsmål om lesing av litteratur på college-nivå, og den andre har gjort undersøkelser av lesningen av populærlitteratur.

\*

Stanley Fish, f. 1938, er blitt stående som den fremste representanten for reader-response i USA, og hans artikkelsamling fra 1980 – *Is There a Text in This Class?* – er trolig det mest kjente enkeltverk innen denne retningen. Hans lederposisjon har vært styrket av at han er en utpreget "entreprenør" innen Akademia, med en egen evne til å samle rundt seg betydningsfulle og lojale medarbeidere. Han har hatt undervisnings- og lederposisjoner ved universiteter som Johns Hopkins og Duke, og nå sist ved det statseide (og mindre prestisjefylte) University of Illinois i Chicago. I løpet av 1980-årene ledet han en ny trend ved å applisere litteraturteoriens teksttolkningsmetoder på juridiske dokumenter og lovtekster, den såkalte "Law and Literature"-bevegelsen, og han er nå professor både i jus og i litteratur.

Fish har ord på seg for å være en skarp og polemisk debattant, også i den allmenne offentligheten; han ble nylig karakterisert slik i en artikkel i *The New Yorker*: "... storkjeftet, brautende, en middelmådig tennisspiller, en svøpe for Vestens sivilisasjon som vi kjenner den. Han elsker å ydmyke folk i full offentlighet bare for moroskyld og er derfor, ikke overraskende, hatet i vide kretser. Han er grådig, nevrotisk, kontrollerende, og kortvokst." Slike utsagn kan likevel ikke skygge for det faktum at han er en betydelig teoretiker og fagpolitiker innenfor sitt felt, og trolig den litteraturforsker som er mest kjent i offentligheten i USA i dag. Han er for øvrig gift med Jane Tompkins, som redigerte en av de mest kjente antologiene over den tidlige resepsjonestetikken, *Reader-Response Criticism*, i 1980.

*Is There a Text in This Class?* er som nevnt blitt stående som Fishs hovedverk. Artikkelsamlingen spenner over 1970-tallet, med den første teksten fra 1970, skrevet kort tid etter at Fish hadde hatt et studieopphold i Paris og der blitt kjent med aktuelle verk fra bl.a. Barthes og Todorov. Det gjelder "Literature in the Reader. Affective Stylistics". Som tittelen røper, er den noe av en programartikkel eller manifest, siden den så klart bryter med det rådende nykritiske paradigmet.

Her spør Fish hva språket gjør med leseren, ikke hva det betyr. Han begynner på setningsplanet og viser at litterære setninger kan forvirre eller overraske leseren, fordi de ofte begynner på en måte og slutter på en annen. Lesernes antakelser blir brutt etter hvert som de leser setningen gjennom, ord for ord eller ledd for ledd. Fish forteller oss at meningen (engelsk *meaning*) er leserens opplevelse av ytringen, ikke den leksikalske betydningen. Ytringer som har samme innhold, dvs. samme argument, kan gjøre vidt forskjellig inntrykk og dermed ha ulike meninger for leseren. Fish karakteriserer metoden som noe som ikke spør etter hva teksten betyr, men hva den gjør med leseren etter hvert i leseprosessen.

Analysen fokuserer mer på leseren enn på kunstverket, og en vanlig innvending er at den dermed fører bort fra den faste "tingen i seg selv" (altså teksten) og over mot forskjellige og foranderlige enkeltlesere. Fish gjør et poeng av at selv om ei bok er en fast, fysisk gjenstand, er dens litterære innhold en form for "kinetisk kunst" (bevegelseskunst). Vi beveger oss gjennom den i vår lesning, ord for ord, setning for setning, side for side. Det er den aktiviserende bevisstheten til leseren som er sentrum for det som skjer i leseakten.

Men hvilken leser er det tale om? Leserens må naturligvis ha språklig kompetanse for å kunne avkode teksten, men mer enn det må leseren ha den litterære kompetansen som skal til. Den leseren Fish viser til, er en idealisert størrelse som han kaller "den informerte leser", med tilstrekkelig lesererfaring, sjangerkunnskap, kulturelt informasjonsnivå etc. I grunnen er det vel Fish selv som står modell for denne leseren, noe han også innrømmer. Den virkelig informerte leser vil likevel være ulikt informert til å lese ulike typer tekster, fra ulike epoker og med ulik tematikk. Dette er Fish innforstått med, men han sier at hans ærend som forsker er mer å beskrive enn å vurdere (skjønt utvalget av tekster er som kjent en vurdering i seg selv).

Han avviser innvendingen om at forfatterens intensjon vil ligge i teksten og kontrollere lesningen på mange vis, ved å si at teksten kan analyseres som virkning på leseren helt uavhengig av om man kjenner forfatterens intensjon eller ei. Når informerte lesere mange ganger kommer til ulikt syn på en og samme tekst, forklarer han det med forskjeller i temperament og smak, ikke som ulike analyser av det som faktisk står i teksten. Det noen liker, kan andre mislike.

Slutten av artikkelen tar opp en debatt med andre teoretikere som I.A. Richards og Michael Riffaterre, som begge ser en avgjørende forskjell mellom vitenskapelig språk og poetisk språk, eller mellom dagligspråk og litterært språk. Det gjør ikke Fish, iallfall ikke i sine analyseeksempler, der leserens mening blir skapt av begge typer språk.

Han avslutter med å forsikre om at hans måte å stille spørsmål på – ”Hva gjør dette ordet?”, ikke: ”Hva betyr dette ordet?” – gir gode virkninger i praktisk undervisning. Virkningene er ikke så mye at materialet blir organisert og oversiktlig for studentene, sier han, men at ”deres sinn blir transformert”.

Den artikkelen som kanskje oftest blir sitert og antologisert, er ”Interpreting the *Variorum*” fra 1976. Fish opptrer her i utgangspunktet som Milton-ekspert, og kommenterer et vitenskapelig verk om ulike varianter av denne 1600-tallsdikterens tekster, *A Variorum Commentary on the Poems of John Milton*. Han viser til flere av sonettene, der uklarheter og tvetydigheter har ført til ulike lesninger gjennom tidene, og der redaktører av Miltons verker har søkt å skape klarhet bl.a. gjennom tegnsettingen. Et slikt eksempel er diktet ”When I Consider How My Life is Spent”, der Fish viser hvordan det er uklart hvilke stemmer som taler i diktet og hvor lange disse ”replikkene” er, og hvor utgivere har søkt å ordne opp ved hjelp av sitattegn eller punktum. Fish protesterer mot disse forsøkene på å skape klarhet og entydighet og mener verdien i tekstene nettopp ligger i det uavgjorte og leserens uro over det motsetningsfulle. Han viser flere ganger hvordan leseren må revidere sine første oppfatninger av hva teksten sier etter hvert som lesningen skrider fram. Særlig er han oppmerksom på hvordan linjeslutt har en tendens til å påvirke oss til å trekke konklusjoner, mens ny linje ofte kaster om på denne foreløpige tolkningen. Han er i det hele mest opptatt av lesningen som en prosess med kontinuerlige overraskelser og revisjoner, ikke av tolkningen av en tekst som et avsluttet hele etter at leseprosessen er over.

I en sekvens der han drøfter begrepene ”forfatterens intensjoner” og ”formelle aspekter i teksten”, sier han provoserende og paradoksalt (vil nok mange hevde) at disse forholdene er skapt av leseren i leserens fortolkning. Intensjoner og formelle elementer ligger ikke i teksten på forhånd, sier Fish, de er en del av leserens opplevelse og tolkning og kommer til syne samtidig med den.

Mot slutten av denne artikkelen setter Fish seg fore å prøve å forklare dels hvordan samme leser kan komme til ulike lesninger (eller tolkninger) av samme tekst, og dels hvorfor ulike lesere kan komme til nokså like lesninger, tatt i betraktning at folk jo er nokså forskjellige. Hans svar er at man bevisst eller ubevisst legger opp til visse tolkningsstrategier forut for lesningen. Ingen lesning av litteratur er ren avkoding (*perception*), det skjer en kontinuerlig tolkning og omtolkning underveis. Avhengig av ”hva man ser etter” vil ens tolkninger bli ulike. (En kan for eksempel lese Miltons *Lycidas* som et stykke pastorale-litteratur, eller lese det med henblikk på å avdekke fantasier og visjoner.) En viss tekst krever altså ikke en viss fortolkning, som nykritikerne syntes å mene.

Men hvorfor har ulike lesere ofte nokså like lesninger/tolkninger av en tekst? Fish svarer her at de da er medlemmer av samme tolkningsfellesskap (*interpreting community*). Slike fellesskap bruker samme type tolkningsstrategi når de leser en tekst og kommer så til omtrent samme resultat. Tolkning i seg selv er noe medfødt og nødvendig, sier Fish, men tolkningsstrategier er noe som læres og får sin tilslutning i en gruppe. (Det er her nærliggende å tenke på tolkningsstrategier som er felles for deltakerne i en institusjon som et universitetsinstitutt eller redaksjonen i et tidsskrift.) Det fins mange slike fellesskap, og de

endrer seg over tid. Samme person kan også delta i ulike fellesskap hvis vedkommende veksler mellom ulike strategier (leser for eksempel tekster på én måte i et hovedfagseminar og på en annen i en gruppe leselestne i en lesesirkel).

Selve tittelteksten i samlingen er første del av en forelesningsrekke på fire som Stanley Fish holdt våren 1979. En kan nok si at han her har kommet fram til sitt fullt utviklede syn på reader-response, og at han i disse forelesningene tar et oppgjør med sine motstandere i sin underholdende, om enn noe arrogante stil.

”Is there a text in this class?” er i virkeligheten et spørsmål en student stilte til en av Fishs kolleger ved Johns Hopkins-universitetet ved begynnelsen av et nytt semester. Anekdoten lyder om lag slik (i min oversettelse):

Studenten: ”Fins det noen tekst i dette emnet?”

Kollegaen (som regner med at spørsmålet gjelder hvilken tekstbok de skal bruke i kurset): ”Ja, det er *Norton Anthology of Literature*.”

Studenten: ”Nei, jeg mener: Kommer vi i dette emnet til å tro på eksistensen av dikt og slikt, eller er det bare inni oss?”

Kollegaen skjønner da at denne studenten må ha fulgt kurs hos Fish i foregående semester og oppfattet ham sånn at tekster egentlig skapes og forstås i leserens sinn, at de ikke har noen egen mening utenfor leseren. Kollegaen trekker den slutningen at studenten ”må være et av Fishs ofre”.

Fish har tydeligvis stor glede av denne historien og bruker den som illustrasjon på at mening skapes i situasjoner, og at meningsskaping er avhengig både av mottakerens forventning og av at deltakerne har en felles kulturell referanseramme. Han understreker igjen at tekster ikke har noen fast eller uforanderlig mening og viser ved flere eksempler at en ytring kan skifte mening når den brukes i ulike kontekster. Vi går til lesningen (eller annen kommunikasjon) med et sett forventninger eller fordommer om hva dette skal dreie seg om, og skifter lynraskt vår forståelse etter hvert som lesningen skrider fram. Tolkning og lesning går hånd i hånd og skjer simultant. Men vår forståelse er også avhengig av vår erfaring og kunnskap. Når kollegaen kunne finne mening i studentens utsagn, var det fordi han kjente til Fishs standpunkter og kunne kjenne dem igjen i sin lett forvridde form i studentens munn.

Det som da kan sikre en noenlunde fasthet i oppfattelsen og gjøre vellykket kommunikasjon mulig, er eksistensen av tolkningsfellesskap. Slike fellesskap former lesernes aktiviteter og gjør deres ”tekster”, det vil her si tolkninger, forståelige i deres miljø.

Også i den neste forelesningen, ”How To Recognize a Poem When You See One”, benytter Fish seg av en egenopplevd episode. Han underviste en gang en gruppe studenter i forholdet mellom lingvistikk og litteratur om morgenen og en annen gruppe i religiøst og symbolistisk preget 1600-tallslyrikk i timene etterpå. På tavla hadde han skrevet følgende ”oppgave”:

Jacobs-Rosenbaum  
Levin  
Thorne  
Hayes  
Ohman(?)

Dette var forfatternavn på artikler studentene skulle lese til neste gang, alle med en tidsaktuell Chomsky-tilnærming til språkforståelse. (Spørretegnet bak det siste navnet var fordi Fish ikke kunne huske i farten om det skulle bokstaveres akkurat slik.)

Da lyrikkstudentene kom til sin time, sa Fish at dette var et dikt, og at de skulle gi en tolkning av det. Disse studentene stilte ingen spørsmålstegn ved dette, men fant en mengde symbolikk i ”teksten”. Første linjen var om Jakobsstigen, som her ble beskrevet som et rosentre, de forskjellige navnene under ble identifisert som dels jødiske, dels kristne – siste linje kunne forstås som ”omen”, ”amen” eller en forvanskning av utropet ”Oh, man!”. Andre fant at bokstavene S, O og N var rikt representert, altså et skjult budskap om Jesus osv.

Poenget til Fish er at det kommer an på øynene som ser, om en tekst blir et dikt eller ikke. Når vi leser med ”litterære briller”, leser vi litterære strukturer og symboler inn i teksten. En tekst som dette kan altså være en oppgave, ei liste eller et dikt avhengig av hvilken lese måte vi bruker.

Ellers utvikler han her videre det synspunktet at vi som lesere er sosiale vesener og ikke isolerte individer. Fordi vi hører til i samme kultur og i samme tolkningsfellesskap, oppfatter vi ting merkelig likt. Dette er en sikkerhet mot tilfeldigheter og idiosynkrasier. Når vi ”skaper” poesi som lesere (eller oppgaver eller lister), gjør vi det gjennom tolkningsstrategier som ikke er våre egne, men som i bunn og grunn har sitt opphav i vårt sosiale fellesskap.

Men ulike oppfatninger av tekster oppstår likevel, slik han viser oss i den tredje forelesningen: ”What Makes an Interpretation Acceptable?”. Det er ikke slik at tekstens ”fakta” skaper uenigheter, tvert om er det lesernes uenigheter som skaper tekstens fakta. Leserene har, til dels iallfall, ulikt temperament og ulike interesser. Leserene leser sine ”fordommer” inn i teksten, de blir uatskillelige fra tolkningsprosessen.

Fish bruker den berømte uenigheten om William Blakes dikt ”The Tyger” som eksempel. Noen ser tigreren som ond, andre som god – atter andre som både god og ond – og igjen noen som verken god eller ond, men hevet over slike kategorier. Han tar ikke selv stilling her, men gjør et poeng ut av skråsikkerheten som flere av fortolkerne legger for dagen: ”uten tvil”, ”selvsagt”, ”opplagt” osv. er de ordene som brukes, og siden det hersker så ulike syn, er det neppe så opplagt likevel.

Han slutter seg til Wayne Booths syn at vi har rett til å avvise iallfall noen tolkninger av tekster, når vi føler de ligger langt utenfor det vi for tiden forstår teksten som. Men han er omhyggelig med å legge til ”for tiden”, for en gang i framtida kan det komme fram momenter (for eksempel opplysninger om forfatteren, eller nye spørsmål til teksten som bli ansett som relevante å stille) som fører til nye lesninger som i dag blir ansett feilaktige. Dessuten er det til dels skarpe skiller mellom hva som er akseptabel tolkning også innenfor litteraturfaget som sådant. Hvis du er student hos en lærer med psykoanalytisk litteraturforståelse, kan dine referanser til en favoritt-tante (som du kommer til å tenke på når du leser en viss tekst) bli sett som interessante, mens hos nykritiske lærere vil slike assosiasjoner bli bedømt som ikke-litterære og uønskede. (Igjennom kan en si at en da er innenfor ulike tolkningsfellesskap.)

Nykritikken sa at en må skille mellom hva et dikt er og hva det gjør (med leseren), altså den affektive feiltakelsen. Fish sier diktet er hva det gjør. Det er likevel slik at det gjør forskjellige ting med ulike lesere. Noen av reader-response-teoretikerne tenderer til å benekte at forskjellene fins, de er skinnuenigheter. Andre prøver å kontrollere og begrense forskjellene

med pedagogiske midler, belæring. En tredje gruppe synes forskjellene er bra, og at de er et kvalitetstegn ved litteraturen. Til slutt tar han en diskusjon med sin kollega Stephen Booth, som sier i en artikkel om Shakespeares sonetter at han ikke vil ”tolke” disse tekstene, bare ”beskrive” dem. Det holder ikke for Fish, for ifølge ham er enhver lesning samtidig en tolkning.

I en ellers personlig preget forelesningsrekke blir Fish enda mer personlig i den siste forelesningen, kalt ”Demonstration vs. Persuasion: Two Models of Critical Activity”. De tolkningene man til enhver tid har, er det man selv tror på til enhver tid. Som lærer vil det være dette man underviser, selv om tidligere eller mer konvensjonelle lesninger ville være enklere, greiere, ”tryggere” å formidle. Vi vet at våre tolkninger kan skifte over tid, for den strukturen av holdninger og meninger som styrer oss, kan endre seg. Men den overbevisningen vi har akkurat nå, er nødvendigvis den vi prøver å vise andre når vi skriver om eller underviser i litteratur.

På sett og vis blir dermed litteraturkritikk og litteraturundervisning en form for ”overtalelseskunst” (*persuasion*). Nykritikken ser annerledes på dette. Hos den er tanken at ”bevismaterialet” allerede ligger i teksten, og det vi gjør som kritikere, er å løfte det fram og vise det slik at andre kan se det – en form for ”framvisningskunst” (*demonstration*). For nykritikerne er det et ideal å skille seg av med sine fordommer og forutantakelser, slik at objektet (teksten) kan tre tydelig fram slik det egentlig er. Hos Fish er fordommer og forutantakelser det som i alle tilfeller styrer lesningen og tolkningen av en tekst, som skaper den for oss. I ”overtalelsesmodellen” er leseren/kritikeren/læreren den som bringer sine meninger, idealer og normer i kontakt med teksten og på det grunnlag skaper tekstens mening, både for leseren selv og for leserens publikum.

Til slutt kan en si (som Fish selv sier i forordet) at det ikke lenger er tale om hva som skal ha forrang – teksten eller leseren. Over det hele står nemlig tolkningen og de mekanismer og regler som inngår i den. Tolkningsaktiviteten skaper både tekster, lesere, forfattere, hensikter og hva man ellers måtte finne i tolkningsfellesskapet i den litterære institusjonen.

Fish var og er en debattglad herre, og hans ekstreme posisjoner og paradoksale utsagn har naturlig nok ført til motforestillinger hos mange. En av de mer berømte ordvekslingene fant sted i tidsskriftet *Diacritics* i 1981, der han utfordret sin teori-kollega Wolfgang Iser. Mens den formalistiske teorien (herunder særlig nykritikken) hadde objektivitet som ideal, og hevdet at det fantes én riktig tolkning av en tekst, mente Fish at det var subjektivitet som gjaldt, og at mening helt og holdent var et produkt i leserens sinn. Iser stod i en mellomposisjon: teksten tillater nok divergerende tolkninger, men den styrer også i betydelig grad leserens oppfatninger.

I artikkelen ”Why no one’s afraid of Wolfgang Iser” sier Fish at all meningskaping er avhengig av vår subjektivitet slik den framgår av våre sanseinntrykk. Det vi ser eller forstår, er alltid allerede bestemt av det perspektivet vi anlegger på vår persepsjon og forståelse. Vi ser det vi har bestemt oss for å se etter i en tekst. Iser system bygger derfor på sviktende grunn.

Iser svarer i ”Talk like whales” at ordene i en tekst er ”gitt” oss, og tolkningen av ordene er dermed ”bestemt”. Det er de tomme plassene mellom ordene som skaper ”ubestemtheter”. Det som blir formidlet til oss (altså teksten), eksisterer forut for tolkningen – og tolkningen omfatter både det formidlede ”gitte” og en omkalfatring av leserens innledende formodninger.

Vi skal ikke her dømme om hvem som gikk seirende ut av denne diskusjonen, men det forekommer oss at Iser ikke griper fatt i kjernen i Fishs argument – at disse ”gitte” elementene er meningsløse inntil vi som lesere gir dem mening gjennom vår tolkning.

En annen tysk litteraturprofessor, Peter V. Zima i boken *The Philosophy of Modern Literary Theory* (1999), anklager Fish og reader-response-bevegelsen for subjektivisme og vilkårlighet. Zima synes ikke Fishs forankring i begrepet ”tolkningsfellesskap” gir teorien særlig mer tyngde. Han sier for det første at grupperes oppfatninger kan være like subjektive og ”skjeve” som enkeltpersoners, og nevner religiøse grupper og politiske partier som eksempler. For det andre vil kollektive posisjoner si at det kan bli like mange tolkninger som det fins kollektiver. Zima stiller seg derfor tvilende til om Fish har noen holdbar teori i det hele tatt.

\*

En av de livskraftige greinene av reader-response i USA på 1970-tallet var en psykoanalytisk lese måte. Mens slik psykologiserende lesning tidligere hadde vært opptatt av forfatteren og hans eller hennes psyke, og brukt verkene som materiale for en slags analyse av forfatterpersonligheten, eller av karakterene i persongalleriet i verket, ble fokus nå flyttet over på leseren. Hva kunne leserens opplevelse av et litterært verk fortelle om leserens vesen?

Den førende skikkelsen var her til å begynne med Norman N. Holland, født i 1927. Han grunnla i 1970 Center for Psychological Study of the Arts i Buffalo, New York, etter å ha startet som Shakespeare-forsker og ha utgitt det psykoanalytisk pregede teoriverket *The Dynamics of Literary Response* i 1968. Vi skal her gå nærmere inn på hans kanskje mest kjente og innflytelsesrike tekster, begge fra 1975, boken *5 Readers Reading* og artikkelen ”Unity, Identity, Text, Self”.

I *5 Readers Reading* sier Holland innledningsvis at han har satt seg fore å gjøre en psykoanalytisk undersøkelse av lesning av litteratur. Han mente at freudiansk litteraturkritikk for tiden var for begrenset: den så på de litterære skikkelsene i verkene som virkelige case, den foretok svært mye symboltolkning (og fant symbolske framstillinger av kjønnsdeler nær sagt over alt), og i utviklingsteorien befattet den seg mest med det ødipale stadiet (og ble dermed opphengt i å kommentere fars- og morsfigurer). Holland pekte på at man i lesningen kunne finne den enkelte leseres ”forsvarsmekanismer”, og lesningen kunne avsløre den ”transformasjonen” leserne brukte i sin aktivitet. ”Litteratur-som-transformasjon” var et kjernepunkt alt i *The Dynamics of Literary Response* fra 1968. Leserne blir ”transformert” – det vil her si oppslukt, brakt ut av seg selv – av litteratur, slik at de ikke lenger skjeller mellom ”her inne” og ”der ute”.

Dypest sett vil mye menneskelig aktivitet og tankevirksomhet være transformasjoner av infantile ønsker og frykt som ligger lagret i underbevisstheten og som vi stadig aktiviserer i vår omgang med den ytre virkeligheten. Leserne re-kreerer (gjenskaper) den originale litterære skapelsen ved hjelp av sine respektive personligheter. Holland finner på denne bakgrunn tidligere leserundersøkelser (for eksempel I.A. Richards’ kjente undersøkelse av Cambridge-studenters oppfatning av poesi fra 1920-årene) utilfredsstillende, fordi de ikke går inn på forsøkspersonenes psykologi. Personlighet er noe grunnleggende viktig i psykoanalysens menneskesyn, den skapes svært tidlig i barneårene, er kanskje delvis noe arvet, og utvikles fram mot voksen alder innenfor den vei som dermed er staket opp for den.

Lesernes respons på verkene er altså avhengig av deres personlighet – eller med andre ord deres ”karakter”, ”identitet”, ”individualitet”, eller som Holland foretrekker å si: deres ”lifestyle”, som her vel helst betyr deres måte å hankses med den ytre og indre virkeligheten på.

Leseren gjensker altså verket i pakt med sin personlighet – det er leseren som gir ”liv” og ”bilder” til teksten på papiret i selve avkodingsprosessen. Leseren ”spiller rollen som Prinsen overfor Tornerose. Han gir ordene liv ut fra sine egne ønsker. Når han gjør dette, bringer han sin egen personlighet i kontakt med verket. Han blander sine ubevisste ønsker og frykt og adaptasjoner sammen med ordene og bildene han former på det bevisste planet”. (Min oversettelse, Hollands og Freuds kjønnsperspektiv.)

Litteraturen viser oss sjelden barndommens fantasier direkte, men vi leser fantasiene mellom linjene, underbevisstheten trenger fram. Forfattere skaper ved å transformere ubevisste ønsker fra barndommen, slik folk flest gjør i drømmene. Både forfattere og lesere transformerer infantile fantasier til voksne temaer, og de bruker litteraturen som arena for dette. Leseren transformerer i retning av tema og overordnet mening, noe som minner om sublimering og symbolisering i freudiansk språkbruk, og leseren transformerer til en opptatthet av form, som kan tolkes som en forsvarsmekanisme mot et truende innhold. Det litterære verket blir dermed et sted hvor leseren bearbeider sin underbevissthet. Leseren ”arbeider idet han syntetiserer og gjensker et stykke litteratur; han transformerer sine fantasier (som vanligvis vil kalles underbevisste) til bevisste sosiale, moralske og intellektuelle meninger han finner når han tolker verket”. Med andre ord: en leser det som allerede fins inne i (dypt nede i) en.

Den konkrete leserundersøkelsen i denne boken er fem studenters oppfatning av William Faulkners novelle ”A Rose for Emily”. Metoden er ikke statistisk av typen spørreskjema, men baseres på dypintervjuer av hver av dem, foretatt av Holland selv. Spørsmålene er åpne, av typen ”Hva følte du når...”, ”Hvilke tanker har du om ...” og lignende. Studentene ble også personlighetstestet ved hjelp av Rorschach-tester, Thematic Apperception Test m.fl., og i freudiansk stil ble to karakterisert som falliske, to som anale og en som oral. I teksten blir alle intervjuobjektene anonymisert og gitt fiktive navn på S (Sam, Sandra osv.), selv intervjueren Holland selv blir kalt Seymour. (”Say more” var kanskje en replikk han ofte brukte under intervjuene?) Undersøkelsen hadde to siktemål, dels å finne ”identitetstemaet” hos hver av de fem, dels å finne ut hvordan identitetstemaet påvirket eller styrte deres lesning. Identitetstema var et begrep skapt av Heinz Lichtenstein i 1965 og beskrives av Holland slik: ”Identitet har vi definert som en essensiell likedannethet i et menneskes personlighet, og vi har forstått den som et identitetstema som den menneskelige organisme spiller variasjoner over liksom en komponist kunne gjøre”. Som et eksempel på et identitetstema ble Sandra beskrevet som ”en som søkte å unngå nedverdiggende situasjoner og finne kilder for næring og styrke som hun kunne samhandle med og blande seg med”. Hennes lesninger av punkter i novellen ble så sett i forhold til dette.

Holland er selv inne på en mulig feilkilde ved denne metoden: alle studentene var klar over hans interesse for psykoanalyse og kan ha søkt å spille opp til dette under intervjuene. Alvorligere er det vel at han rett ut sier at han forsøkte på forhånd å gjette seg til hva hver enkelt ville si ut fra sin kjennskap til dem. (Man hører hva man forventer å høre?) Og seinere, på 1980-tallet, kommer han også selv inn på at intervjueren har et identitetstema som vil spille inn i intervjusituasjonen og i tolkningen av det som blir sagt. Han sier rett ut i artikkelen ”The Brain of Robert Frost” (1984) at hans formulering av identitetstemaer for intervjuobjektene var hans egen tolkning av dem, ikke noe objektivt ”gitt” inne i personene.



Imidlertid er hoveddelen av boken en gjennomgang av det han kaller ”de fire prinsipper for litterær opplevelse”. Nøyaktig hvordan vi møter oss selv i de bøkene vi leser, er det spørsmålet denne boken reiser.

1. ”Livsstilen” finner seg selv.

Hvis en liker ei bok, vil det si at en har funnet elementer i den som bekrefter ens egen personlighet. Leseren oppfatter ingen motsetning mellom det som foregår i verket og det som skjer i hans kontakt med verket. Leseren ”går opp i” verket, og det som skjer, blir ”virkelig” for ham; han blir ”oppslukt”, ”absorbert” av verket.

2. ”Forsvarsmekanismene” må passe inn.

Når leseren liker et verk, betyr det at han har gjenfunnet i det sine vanlige strategier for å hanskles med behov og farer. Adaptasjon er den konstruktive mestring av indre drifter og ytre virkelighet, forsvarsmekanismer er bl.a. projeksjon, introjeksjon og fornektning. Eldre psykoanalyse så dette som stengsler som burde brytes ned, nyere ego-psykologi ser det som nødvendig for å mestre tilværelsen og leve i samfunn. Ens arsenal av adaptasjoner og forsvar blir en viktig del av ens personlighet (”livsstil”), og leseren vil prøve å finne likheter mellom sine egne forsvarsmekanismer og tekstens.

3. Fantasier projiserer fantasier.

Leseren vil utnytte materialet i teksten for å skape en ønskeoppfyllende fantasi som er karakteristisk for ham selv. Et verk har ikke en fast fantasi – hver leser har sin, og fantasier er knipper av ønsker som har sitt opphav i barneårene. Ofte projiserer en inn i teksten det en frykter og håper, for dermed å sette inn sine vanlige forsvars- og adaptasjonsmekanismer. Bare det som tilsvarende leserens forsvar (jf. forrige punkt), slipper gjennom til psyken og blir en del av driften mot tilfredsstillende. Leserens psyke bruker, adapterer, omformer alt den har mottatt fra teksten som vil gi glede. Etter at leseren har brukt sitt forsvar og skapt sine adaptasjoner som passer til hans fantasier, kommer det fjerde prinsippet inn:

4. Karakteren transformerer karakteristisk.

Her kommer ”meningen” eller tolkningen inn. Mens leserens forsvar mot ubehag og adaptasjoner av fantasier skjer mer eller mindre ubevisst, vil hans intellektuelle, bevisste vesen nå søke mot et litterært tema eller en samlet tolkning. Han bruker nå sine ”høyere” ego-funksjoner, sine tolkningsferdigheter, litterære erfaring osv., og han bringer inn sosiale, moralske og politiske oppfatninger. Han vil gjengi sin fantasi som et intellektuelt innhold som er karakteristisk (og tilfredsstillende) for ham selv.

Holland konkluderer denne gjennomgangen med at enhver lesning er konstruktiv – den lager noe nytt, noe menneskelig, noe personlig – ellers skjer det ingen virkelig lesning. Våre forskjellige lesninger kommer av våre forskjellige karakterer, våre ulike identitetstemaer. Interessen bør derfor ikke legges primært på teksten, men på transaksjonen mellom tekst og leser. Han favoriserer det han kaller en ”transaktiv kritikk”. (Han bruker her, som vi skal se, samme terminologi som sin eldre kollega Louise Rosenblatt.)

”Unity, Identity, Text, Self” ble trykt i *PMLA*, tidsskriftet til den amerikanske lærerforeningen Modern Language Association, i oktober 1975, og har med sin klare struktur og tørrvittige tone preg av å være et opprinnelig foredrag.

Holland gir først en definisjon av sine begreper. Teksten er ordene på siden, mens sammenhengen er først og fremst tekstens samlede tema, dens egentlige, abstrakte mening. Selvet er individets kropp og sjel i ett, den konkrete personen, mens identiteten er individets indre habitus, dets karakter eller personlighet. ”Tekst” og ”selv” står for noe konkret, ”sammenheng” (eller tema) og ”identitet” for noe abstrakt, og Holland lager ”ligningen” sammenheng/identitet = tekst/selv. Han legger stor vekt på begrepet identitet og støtter seg på Heinz Lichtensteins oppfatning av hvordan identitet skapes, og hvordan voksne mennesker lever sine liv som variasjoner over sitt eget ”identitetstema”.

Videre gjør han rede for sitt forsøk med de fem leserne og ”A Rose for Emily” og viser til at ulikheter i oppfatninger av mening i litteraturen kan forstås som ulikheter i lesernes identiteter. Eller mer presist: tolkning er en funksjon av den enkeltes identitetstema.

Igjen gjennomgår han de fire prinsippene for lesning og understreker at de foregår samtidig i leserens indre. Det overordnede prinsippet er at identiteten gjenfinner seg selv i verket. De tre andre modusene beskrives her som: a) adaptasjonene og forsvarsmekanismene i verket og i oss selv stemmer overens, b) verket utløser fantasier som gir oss nytelse og glede, og c) verket transformeres til en totalopplevelse av intellektuell art, det får estetisk, moralsk, politisk sammenheng og betydning for oss.

Denne konsentrerte gjennomgangen blir likevel krydret med eksempler på hvordan ulike personlighetstyper kan oppleve forskjellig og lese inn ulike meninger i litterære verk, som *Hamlet*. Det mest inngående praktiske eksempelet er imidlertid Hollands demonstrasjon av hvordan et visst identitetstema kan gjennomsyre et menneskes egen kreativitet og dets respons på andres tekster. Uten å røpe navnet i første omgang, formulerer han det han oppfatter som Robert Frosts identitetstema, og viser hvordan dette går igjen både i Frosts egne dikt og i det han skriver om andres. Hans formulering er i kortform slik: ”å søke å mestre det store Ukjente ved hjelp av små kjente ting”. Det er ikke å forundres over at han får sine mange sitater til å stemme overens med dette identitetstemaet, særlig fordi han røper at dette er et identitetstema han selv, altså Holland, føler seg dypt i slekt med.

\*

David Bleich, født 1940, studerte til bachelorgraden ved Massachusetts Institute of Technology, men skiftet over til litteratur ved New York University i sine videregående studier, der han bl.a. hadde Norman Holland som lærer. Han hadde også stor interesse for psykologi og gikk fire år i psykoanalyse på 1960-tallet. Bleichs brede fagbakgrunn kommer klart til syne også i hans hovedverk, *Subjective Criticism* fra 1978, der han tar utgangspunkt nettopp i naturvitenskapene og skillet mellom objektivisme og subjektivisme.

Også innen en så ”objektiverende” vitenskap som fysikken er det en økende forståelse for at subjektivitet spiller inn. Einstein, Bohr og Heisenberg ”relativiserte” fysikken; det er subjekter som formulerer forskningsidéer og som står for eksperimenter og målinger, og ikke minst for tolkning og formidling av resultater. Heisenberg sa at objektet for vitenskap er ”menneskets utforskning av naturen”, og Freud mente at ”psyken er i seg selv en del av den verden vi har til hensikt å undersøke”. Mennesket og dets subjektivitet er altså noe uomgjengelig i all forskning.

Bleich peker på at språk og symbolbruk har en sentral plass i menneskelig samkvem, og han gjør relativt grundig greie for barns språkutvikling bygd på Piagets og Chomskys teorier. All

kunst og litteratur er i egentlig forstand symbolbruk, og all forklaring på eller fortolkning av kunst og litteratur kaller han "re-symbolisering". Han legger også vekt på det kollektive aspektet ved slik resymbolisering; det er det fellesskapet som opprinnelig søkte forklaringen, som avgjør om resymboliseringen er gyldig. (En skjønner at dette ligger nært opp til Fishs "tolkningsfellesskap".)

Han refererer til Freud også når det gjelder resepsjonens vesen. Freud sa om Michelangelos statue "Moses" at han ikke sikkert kunne fastslå kunstnerens hensikt med verket, men at det som teller, er hvilket inntrykk verket gjør på ham, betrakteren Freud. På samme vis kritiserer Bleich hermeneutikeren E.D. Hirsch jr. som i sin kjente bok *Validity in Interpretation* (1967) hevder at tolkningens mål er å avdekke forfatterens hensikt. Dette er det umulig å ha noen sikker formening om, sier Bleich, og mener vi må støtte oss på den rådende fellesoppfatning i tolkningsmiljøet. "Til syvende og sist hviler både korrekthet i forståelsen og muligheten for korrekthet i det hele på konsensus innenfor disiplinen."

*Subjective Criticism* tar så for seg i hvilken grad moderne amerikansk litteraturforskning har vært og er subjektiv. Det objektive paradigmet har stått sterkt i og med nykritikkens ledende rolle, men han finner unntak, bl.a. hos Louise Rosenblatt, som legger stor vekt på leserens møte med og opplevelse av den litterære teksten. Men også hun er fast i objektiviserende tanker når hun sier at teksten "gjør" slik og slik med leseren, og taler om den "riktige" oppfatning av teksten. – Verre går det med Holland, selv om han var Bleichs lærer. Bleich mener Holland har et uavklart syn på dualismen objektivitet/subjektivitet, og at han bare har adoptert Bleichs riktige oppfatning uten å forstå den helt. Holland kritiseres videre for å basere seg på "identitetstema" som bare overflatisk er tillagt de fem leserne, ikke bygd på grundige personlighetsstudier på forhånd, og for at prinsippet om at "identiteten søker seg selv" i teksten er konserverende og uodynamisk, uten mulighet for personlighetsutvikling. Mye av denne kritikken bygger på en privat brevveksling mellom Bleich og Holland, som Bleich gjengir i fotnotene. Hele dette "fadermordet" gjør et selsomt inntrykk, ikke minst fordi Holland i sin bok tre år tidligere hadde omtalt Bleich rosende og positivt. – Derimot får Stanley Fish pen behandling; det er tydelig at de to er åndsbrødre innen den subjektive retningen.

Den resterende hoveddelen av boken omhandler Bleichs pedagogiske praksis som litteraturlærer. Han taler om tre lesestadier: persepsjon, respons og tolkning, og om sin teknikk med å få studentene til å skrive "response statements", en form for umiddelbar leselogg. I disse "responsrapportene" kunne studentene skrive hva som falt dem inn – følelser, affekter, minner, tanker, assosiasjoner – uten noen fastlagt struktur. Disse rapportene kunne så brukes som grunnlag for klassesamtaler, der man særlig trakk fram evalueringer av a) individuell smak, b) verkets betydning, mening, virkning, c) forfatteren, d) gruppens interesser. Enhver slik respons kunne omdannes til kunnskap i gruppen, hvis den ble regnet for å være "forhandlingsbar", dvs. egnet for klassesamtale. En forhandlingsbar tekst skulle kunne utvikle kunnskapen om lesererfaringer i gruppen, ikke gi klinisk kunnskap om den enkelte student. I klasseromssamtalene kom man gjerne inn på persepsjon (det man ser i teksten), affekt (de følelser man får) og assosiasjoner (de tanker man får).

Han gjengir en god del av responsene som illustrasjonsmateriale for de fire evalueringpunktene, men her skal vi ikke gå detaljert inn i dette, bare i oppsummeringene.

a) Smak kan utvikles gjennom gruppediskusjonene og bli en del av gruppens kunnskap – det kan også oppstå endringer i smak.

b) Den litterære meningen er noe vi konstruerer, ikke noe vi ”finner” ferdig laget. Tolkning er en form for resymbolisering motivert ut fra ønsket om å vinne klarhet.

c) Lesningen produserer ønsket om å vite noe om forfatteren, og slik kunnskap kan befordre ny leserinteresse i neste omgang. ”Å kjenne en forfatter” vil i virkeligheten si at en kjenner sin egen oppfatning av forfatteren. (Kommentatorer har pekt på det underlige i at en reader-response-teoretiker er såvidt opptatt av forfatteren, og forklart det med at Bleichs veileder Leon Edel hadde skrevet et fembindsverk om Henry James. Men det kan jo også forklares med at mange leseres subjektive interesse for litteratur nettopp omfatter forfatterne.)

d) Gruppens kollektive interesse for litteratur blir styrket av å tilhøre en gruppe med felles erfaringer med å lese og diskutere bøker.

Bleich protesterer mot at subjektiv kritikk er en form for solipsisme (seg-selv-nok-holdning), for den blir i hans undervisningspraksis alltid ”forhandlet” i en gruppe. Han søker å forene språk, psykologi, litteratur og kritikk i én formasjon, og dette er subjektiv kritikk med respons i grupper.

Han sier til slutt at ethvert menneskes sterkeste ønske er å forstå seg selv i en verden av virkelige objekter, symboler og personer. Litteraturfaget tilbyr en løsning på dette. De virkelige objektene er ord og tekster. De symbolske objektene er språkssystemet og litteraturen. Subjektene er folk som taler, leser og skriver.

\*

Louise M. Rosenblatt (1904 – 2005) hadde et sjeldent og nesten eventyrlig gjennomslag i reader-response-teorien. I mange år var hennes bok *Literature as Exploration* fra 1938 lite kjent utenfor lærerutdanningskretser, og i den akademiske litteraturforskningsverdenen var den helt overskygget av nykritikkens dogmer. Da omslaget kom på 1960-tallet, ble hun ”gjenoppdaget” og hyllet som en tidlig motstander av nykritikken; hun var på flere måter forut for sin tid, sier Wayne C. Booth i et sterkt hyllende forord til femte utgave av boken i 1995. I høydepunktet for reader-response-retningen kom også hennes andre bok, *The Reader, the Text, the Poem: The Transactional Theory of the Literary Work* (1978).

Som ung hadde hun dratt til Paris og studert komparativ litteratur, og hennes doktorgradsarbeid ved Sorbonne – *L'idée de l'art pour l'art* – ble trykt i 1931. Tilbake i USA underviste hun ved sitt gamle college, Barnard, og arbeidet med sosialantropologi under Franz Boas ved Columbia University. Hun var sterkt opptatt av moderne, liberal reformpedagogikk og viste ofte til John Dewey som et forbilde. Hennes egen boktittel var som et ekko av Deweys *Art as Experience* (1934), og det var Dewey som i 1947 laget begrepet ”transaksjonell”, som hun siden brukte som ”kjennemerke” på sin egen teori om lesning. Fra 1948 var hun professor ved New York University, School of Education, og hun var i mer enn et halvt århundre aktiv i National Council of Teachers of English, en organisasjon av engelsklærere på alle nivåer, fra barnehage til doktorgrad.

*Literature as Exploration* er derfor ikke først og fremst et teoriverk, men heller ei didaktiskbok for lærere på high school- og college-nivå. Men hennes teoretiske posisjon kommer klart fram og kan karakteriseres slik: Man må ikke neglisjere den personlige, estetiske opplevelsen ved litteraturlesning. Det foregår en transaksjon mellom tekst og leser.

Det vil ikke si at de to bare er i berøring med hverandre, som to biljardkuler som støter sammen og siden ruller hver sin vei, men at de begge går opp i hverandre og gjensidig går inn i et dynamisk til-og-fra-forhold (leseren påvirkes av teksten, som i sin tur påvirkes av leseren, og så videre). Tolkningen er en hendelse på et visst tidspunkt i en viss sosial eller kulturell kontekst, altså ikke noe som er fastlagt en gang for alle eller noe felles for alle lesere.

En ser her at leseren tildeles en sentral rolle, men at også teksten spiller med, og her skiller jo Rosenblatt seg fra den mer hardkokte reader-response, som sier at meningen skapes ene og alene i leseren.

Et annet felt der hun skiller lag med mange andre teoretikere, er understrekningen av litteraturens verdimeslige eller moralske side. For henne er litteraturundervisning i stor grad en oppdragelse til demokrati, til medfølelse, til toleranse – men ikke til verdirelativisme. Toleransen har sine grenser, og hun godtar ikke bigotte, utdaterte eller repressive holdninger. En skal huske at verket ble skrevet og kom ut på 1930-tallet, da totalitære strømninger truet demokratiene innenfra og utenfra, og dette skinner igjennom i teksten.

Wayne Booth, som på mange måter står Rosenblatt nær som teoretiker, sier i sin bok *The Company We Keep: An Ethics of Fiction* (1988): ”Selvsagt er ikke verdiene der, egentlig, før de blir aktualisert av leseren. Men like selvsagt kunne de ikke bli aktualisert hvis ikke de var der, potensielt, i verket”. Et slikt syn på verk og leser kunne nok også hun skrive under på.

Rosenblatt er som nevnt også mye av en samfunnsviter, og hun kommer ofte inn på litteraturens samfunnsmessige sider. Hun har en lang avdeling der hun redegjør for sosialvitenskapenes teorier og begreper, særlig innen psykologi, antropologi, sosiologi og økonomi. En lærer må ha grunnleggende kunnskaper på dette området, mener hun, men en må ikke la litteraturen bare bli sosiale og historiske dokumenter – de er også kunst. Og nettopp derfor kan skjønnlitteraturen tilby noe mer enn fagstoffet: leseren ”lever med” i depresjonstiden i USA gjennom *The Grapes of Wrath*, får ikke bare informasjon om den.

En bør velge ut litteratur som passer for aldersgruppen og for studentenes interesser, men rent ”tredjerangs” underholdningsstoff tar hun bestemt avstand fra. Læreren bør også vise sin interesse og entusiasme for det man leser. Studentene må få gi sine responser på spontant vis, ikke presses til å følge ferdiglagede oppskrifter på hvordan litterær respons skal utformes. Læreren må søke å skape en trygg atmosfære for utveksling av ulike synspunkter på bøker i klasserommet; hun kaller det en vennskapelig kappestrid som kan gi nye innfallsvinkler og endre de opprinnelige oppfatninger de enkelte måtte ha.

Hennes ”program” for litteraturundervisningen på dette nivået kan oppsummeres slik:

- Litteraturen kan vise unge mennesker hvilke muligheter de har til å forme sine liv og sine relasjoner med andre, og velge sine livsfilosofier i et broket, raskt foranderlig samfunn
- Litteraturen kan bidra til positiv sosialisering og innlemming i kulturen
- Litteraturen kan bidra til sunnere valg i viktige livsfaser og kriser
- Litteraturen kan gi selvinnsikt og hjelpe til med å takle egen personlighet og livsproblemer bedre
- Litteraturen kan gi de unge større perspektiver på livet og fri dem fra trange normer og normalitetsbegreper
- Litteraturen kan vise sosialt gode utløp for drifter og avverge antisosial oppførsel

Hun sier at litteraturlesning kan utvikle ens evne til å tenke rasjonelt i en emosjonelt farget kontekst – den appellerer til følelsene, men også til rasjonell refleksjon, særlig hvis en legger opp til det i klasseromssamtalene om litteratur. Litteraturlesning er en opplevelse med stor egenverdi, men likevel, eller kanskje nettopp derfor, kan den også ha en frigjørende og styrkende virkning i leserens videre liv.

Det er i det hele ikke små tanker Rosenblatt har om litteraturlærernes oppgave. Slik avslutter hun femte utgave: ”Vi språk- og litteraturlærere har en nøkkelrolle å spille som pedagoger og samfunnsborgere. Vi har som mål å fostre evnen til personlig meningsfull, selvkritisk litterær opplevelse hos studentene. Den utdanningsprosessen som oppnår dette målet, vil ha en bredere virkning, nemlig det å fostre menn og kvinner som er i stand til å skape det fullkomment demokratiske samfunn. Det er en inspirerende tanke!”.

\*

Den mest empiriske og bredeste leserundersøkelsen som skal refereres her, er den som Janice A. Radway (f. 1949) utførte rundt 1980, og som ble publisert i hennes bok *Reading the Romance. Women, Patriarchy, and Popular Culture* (1984).

Som tittelen sier, er dette en leserundersøkelse rettet mot én bestemt sjanger: ”romance”, eller det vi på norsk kan kalle med en løsere betegnelse ”kjærlighetsromaner”. (I denne framstillingen velger jeg å bruke det engelske ordet ”romance”, siden det er mer presist enn norske ord som ”kjærlighetsroman”, ”kiosklitteratur”, ”serielitteratur” og lignende.) Mer bestemt er det en undersøkelse av 42 kvinners lesning av slike bøker, bygd på spørreskjema og oppfølgende dybdeintervjuer. Leserutvalget kom til ved hjelp av en bokhandelansatt som hadde en stor kundekrets av romance-lesere som hun gav råd og veiledning til – hun var selv en storleser av romances og gav ut et mangfoldiggjort informasjonsskriv om dem. Lesergruppen befant seg i en forstad i Midt-Vesten, og sosialt sett kunne de plasseres i lavere middelklasse. Langt de fleste var gifte husmødre, og praktisk talt alle hadde barn under 18 år.

Selv om denne undersøkelsen er mye sitert i verker om reader-response, er den i mindre grad en bok om litteraturteori i trangere mening – den har mer til felles med feltet litteratursosiologi og med samfunnsvitenskapelige disipliner som ”cultural studies”, massekommunikasjonsstudier, publikumsforskning og mottakelsesstudier.

Men at Radway er godt inne i litteraturteorien, er det ingen tvil om, og hun siterer ofte fra teoretikere som Roland Barthes, Umberto Eco, Terry Eagleton og Fredric Jameson, og hun omtaler sin lesergruppe i den pseudonyme byen ”Smithton” som et ”interpretive community” i beste Stanley Fish-stil.

Romance-sjangeren er desidert en populærkulturell sjanger med sine bestemte kjennetegn – framfor alt er det en pocketbok-sjanger, med umiskjennelige ytre kjennetegn i form av et fargerikt omslag med helt og heltinne i het omfavnelser, og med utvalgte romantiske sitater på baksiden. Den vokste fram i USA særlig på 1970-tallet, og mange regner *The Flame and the Flower* (1972) av Kathleen Woodiwiss som den første av sitt slag – og gruppen i Smithton anså denne som fortsatt den beste av alle romances.

På grunnlag av lesergruppens 20-på-topp innen sjangeren (altså de tjue bøkene gruppen likte best) kunne Radway sette opp en mer eller mindre fast funksjonsrekke for handlingsgangen i

de ”gode” romances. Vi ser hun her gjennomfører en strukturalistisk analyse helt i tråd med Vladimir Propps analyse av eventyr:

1. Heltinnen befinner seg i en vanskelig situasjon
2. Heltinnen reagerer negativt på en sterk, myndig og sosialt velplassert mann
3. Mannen (helten) opptrer tvetydig overfor kvinnen
4. Heltinnen oppfatter heltens interesse for henne som rent kroppslig
5. Heltinnen reagerer med kulde eller sinne
6. Helten svarer med å straffe kvinnen
7. Helt og heltinne blir atskilt for en stund
8. Helten opptrer ømt og vennlig overfor kvinnen
9. Heltinnen reagerer varmt på dette
10. Heltinnen tolker heltens tidligere ambivalente oppførsel som tegn på at han tidligere er blitt såret eller skuffet
11. Helten frir eller erklærer sin kjærlighet til heltinnen
12. Heltinnen gir seg hen emosjonelt og fysisk til helten
13. Heltinnens trygghet i tilværelsen er gjenopprettet

Vi ser at omslaget i fortellingen skjer mellom funksjon 7 og 8, og vi hører at dette omslaget ofte kommer brått og nokså umotivert i teksten. Vi ser også at de siste funksjonene opptrer i motsatt rekkefølge og med motsatt emosjonelt fortegn i forhold til de første, og at plotet dermed får en nesten eksakt symmetri rundt omslagspunktet.

Akkurat som i eventyrene kreves det en lykkelig slutt i denne sjangeren - uten det, ingen ”god” romance. Slik freudiansk psykologi har behandlet eventyr, vil også Radway lese en ”skjult” eller symbolsk mening i romance. For henne får helten en dobbeltrolle i fortellingen: heltinnen skal både oppnå seksuell tilfredsstillelse hos en mann (det ødipale stadium), og hun skal gjenfinne morens varme og omsorg (det pre-ødipale). Heltinnen, og altså også den lesende kvinnen, er egentlig på leting etter den tapte moren i sitt voksne liv.

Men ikke alle romances er gode. Sjangeren har mange varianter, og Smithton-gruppen har sine klare preferanser og antipatier. Radway har også søkt å finne fellestrekk ved de bøkene hennes intervjugruppe ikke likte. Her er noen av hennes funn:

- helten er for tverr, dominerende og brutal til at leserne kan tro på et omslag til kjærlig og omtenksom elsker hos ham
- det er flere enn én mann å like i fortellingen
- skurken blir ikke fordømt sterkt nok
- for direkte sex-skildringer, ofte kombinert med tvang og vold
- heltinnen for selvstendig og uavhengig, promiskuitet, ”bed-hopping”
- for realistiske og uromantiske i sin beskrivelse av forholdet mellom helt og heltinne
- helten for svak; han må være sterk både fysisk og mentalt
- fortellingen ender ikke med ekteskap eller ”sann kjærlighet for bestandig”

Radway går så nøyere inn på språk og stil i romance-litteraturen. Hun finner at den er preget av et enkelt vokabular, standard syntaks, mange klisjeer, og realismens litterære teknikk. Det er ordenes referensielle funksjon som er dominerende – et enkelt en-til-en forhold mellom språk og verden som leserne ikke stiller spørsmål ved. (Radway selv er nok påvirket av samtidens akademiske og poststrukturalistiske språkteori når hun sier at leserne ikke er klar over at fiksjonsverdenen er fullstendig konstruert av språk, og slett ikke at deres faktiske

verden også delvis er skapt av de kodene som brukes for å beskrive den. – Altså forestillinger som ligger i tidens slagord som at ”alt er språk” og at ”vi lever i språkets fengsel”.) Romance-leserne er på sin side ikke opptatt av språket i det hele tatt; de ser det slik at meningen ligger i ordene og kan greit trekkes ut av dem ved lesning. Ordenes mening er ”naturlig” gitt, og det ligger ikke noe skjult budskap mellom linjene, de tar teksten for ”god fisk”. Med andre ord det litteraturteorien kaller ”naiv lesning”.

I og med at språket ikke oppleves som symbolsk eller undergravende på noen måte, blir avkodingen rask og uproblematisk. Det er et transparent forhold mellom språk og mening, og mellom fiksjonsverden og virkelighet – leserne blir aldri desorientert av teksten. Lesningen blir dermed karakterisert som ”nytelse” heller enn som ”arbeid” av intervjuobjektene, noe som en kan gjøre også når en er trøtt eller holder på med noe annet. I motsetning til dette blir romanene til Jane Austen betraktet som ”hardt arbeid”, for setningene er så forvirrende og vanskelige.

Det er mye gjenkjennbart stoff i romances – samme uttrykk brukes ofte for å beskrive personer og følelser, fra bok til bok. Det er altså mye redundans og intertekstuell repetisjon, noe som er karakteristisk for masse-kultur i det hele. I tillegg er tekstene ofte ”overtydelige”, her er både ”showing” og ”telling” som Henry James taler om, og Radway siterer en del slike ”forfatterforklaringer” til scener som ellers skulle være tydelige nok for trente lesere.

Leserens meningsproduksjon er altså nokså enkel, så de kan konsentrere seg om de følelser lesningen vekker. Oppmerksomheten kan rettes mot setting, karakterer, hendelser og plot – ”story line”. I samsvar med realismens regler inneholder tekstene mye beskrivelser av materielle detaljer, særlig på to felter: bekledning og innredning. Dette ser Radway som bekreftelse på at det er i orden for leserne å interessere seg for moter og møbler, slik de gjør i sine virkelige liv. Dessuten finner en mange beskrivende detaljer fra eksotiske miljøer og fjerne historiske epoker, som også er en del av realisme-effekten i bøkene, og som leserne regner som nyttig informasjon.

Når bøkene har så mange fellestrekk, kan de ses som variasjoner over samme ”kulturmyte”: mann og kvinne møtes – det oppstår problemer mellom dem – de blir lykkelig forent til slutt. Det at litteraturen gjenforteller og gjentar velkjente myter, er ikke noe nytt – en finner det samme både i den klassiske litteraturen og i folkediktingen – og Raymond Williams har sagt det slik at ”det er kunstens oppgave å omhandle det vi kan kalle samfunnets fellesoppfatninger”. Dermed er vi framme ved romance-litteraturens ideologiske innhold.

Radway oppsummerer det ideologiske innholdet om lag slik:

- Lesningen av romances er et håpets rituale. Kvinnene forteller seg selv igjen og igjen at en kjærlighet som den heltinnen opplever, også kan finnes i en verden som deres egen. De lærer seg til å tro på at menn kan tilfredsstille kvinners emosjonelle behov.
- De kvinnelige heltene ender alle opp med å forstå meningen med sin kvinnelige identitet som det å gå inn i de sosiale rollene som kjæreste, kone og mor. Kulturen vil dermed overbevise kvinner om at kvinnelighet bare kan utøves ved å opprettholde den rådende organisering av dagliglivet.
- Denne litterære formen bestyrker kulturens syn på at kvinner ikke er verdifulle for sine individuelle personlige kvaliteters skyld, men heller for sin biologiske likedannethet og sin evne til å være omsorgspersoner for andre. Enda mer effektivt enn det



patriarkalske samfunn de er skapt innenfor, nekter romance-bøkene kvinnene retten til en enslig, selvtilstrekkelig tilværelse.

Dette er i grunnen en nokså dyster bedømmelse av romance-litteraturen og av de kvinner som elsker den. Radway lar derfor ikke dette bli siste ord i sin *Reading the Romance*. Hun er omhyggelig med ikke å kritisere eller latterliggjøre sine intervjuobjekter – de blir hele veien behandlet med respekt og forståelse – og det sier ikke lite om hennes sosiale evner at hun, den feministiske og akademiske litteraturforskeren, blir godtatt og møtt med tillit av de romance-lesende husmødrene i Smithton.

Hun finner at selve lesningen av bøker er noe av en protesthandling fra kvinnenes side. De markerer dermed at de for en stund trer ut av sine gjøremål som familiens omsorgsperson og ofrer tid bare på seg selv og sin egen nytelse. I sine svar har mange av dem lagt stor vekt på dette, og at romance-lesningen har endret dem i selvstendigjørende retning. De finner seg ikke i alt lenger, og ser av heltinnene i bøkene at de ikke skal være fullstendig underkastende og passive. Dessuten har de måttet lære seg å forsvare sitt valg av lesestoff og fritidsbeskjeftigelse mot kritikk i familien, særlig fra mennenes side.

Romance-leserne gjør ikke noe aktivt eller organisert for å endre sine liv og sin livssituasjon, men det ligger en form for mild kritikk i selve lesestoffet. De opponerer riktignok ikke mot den kulturelle situasjonen som sier at de skal leve sine liv mer eller mindre som sin ektemanns ”eiendom” og ansvar, men i lesningen ligger det en lengsel etter en situasjon som kan tilfredsstillere deres emosjonelle behov. Kvinnene ønsker seg en verden der menn er verken onde eller likegyldige, verken fullstendig opptatt av den ytre verden eller redd for å inngå i tett emosjonell relasjon til en kvinne.

Radway ser med forhåpning en viss utvikling i romance-sjangeren i de seinere år fram mot 1984, da boka hennes kom ut. Det er tendenser til mer selvstendigjøring av heltinnene – noen kvinner fortsetter til og med i arbeid etter at de er blitt gift i enkelte bøker!

Dessuten, sier hun, at feminister som ønsker en annen ”verdensorden” mellom kjønnene, bør være klar over at det fins en motstand mot denne verdensorden også blant romance-leserne, og at de bør samarbeide med dem heller enn å kritisere dem.

Til den litteraturteoretiske institusjon sier hun at den ikke bare bør studere tekstene i og for seg, men undersøke deres effekter på mottakerne og den bruk de gjør av dem. Akkurat det er *Reading the Romance* et utmerket eksempel på.

\*

Det kan diskuteres om italieneren Umberto Eco (f. 1932) hører hjemme i en framstilling av resepsjonsteori spesielt. Han er i høy grad en mangfoldig forsker og forfatter, og som vitenskapsmann er han særlig knyttet til semiotikken (læren om tegn), et fag han har vært professor i ved Universitetet i Bologna siden 1971.

Ved siden av sitt semiotiske forfatterskap, som bl.a. omfatter hans teoretiske hovedverk, *Trattato di semiotica generale* (1975) [engelsk utgave: *A Theory of Semiotics* (1976)], har han interessert seg mye for massemedier og populærkultur. I denne sjangeren har han skrevet om film, TV, tegneserier og populærlitteratur, bl.a. om Supermann og om Ian Flemings James Bond-romaner. Han er ikke minst kjent som skjønnlitterær forfatter av tre romaner, der særlig

den første, *Il nome della rosa* (1980) [norsk utgave: *Rosens navn* (1984)], ble en enorm internasjonal bestselger. En kan nok trygt si at han gjennom dette er verdens mest berømte språk- og litteraturforsker i dag.

Som tegn- og betydningsforsker har han vært opptatt av hele kommunikasjonskjeden fra avsender til mottaker, og den omliggende kontekst. I sin første fase ble han gjerne regnet som strukturalist. Når vi likevel vil presentere en av tekstene hans under rubrikken reader-response, er det fordi han klarere og mer systematisk enn de fleste har beskrevet leserens aktualisering av teksten, og fordi han dermed har hatt stor innflytelse også innen den resepsjonsteoretiske leiren.

Den teksten vi her skal se nærmere på, dreier seg nettopp om leserens rolle i meningsproduksjonen. Det gjelder innledningen til *The Role of the Reader. Explorations in the Semiotics of Texts* (1979), en artikkelsamling som kom ut i USA nettopp da reader-response var mest på høyden. [En litt annen versjon av denne teksten fins oversatt til dansk hos Michel Olsen og Gunver Kelstrup (red.): *Værk og læser. En antologi om receptionsforskning* (1996).]

Eco tar utgangspunkt i en tidlig artikkel fra 1959 om ”åpne tekster”, som seinere utgjorde en del av boka *Opera aperta* (1962). Han trakk her inn leseren som en nødvendig del av kommunikasjonsprosessen for slike ”åpne”, dvs. flertydige eller ubestemte, tekster. Da boka ble oversatt til fransk i 1966, ble han kritisert av Lévi-Strauss, som mente at leseren skulle utelates i analysen av tekster, i pakt med den rådende strukturalistiske oppfatning.

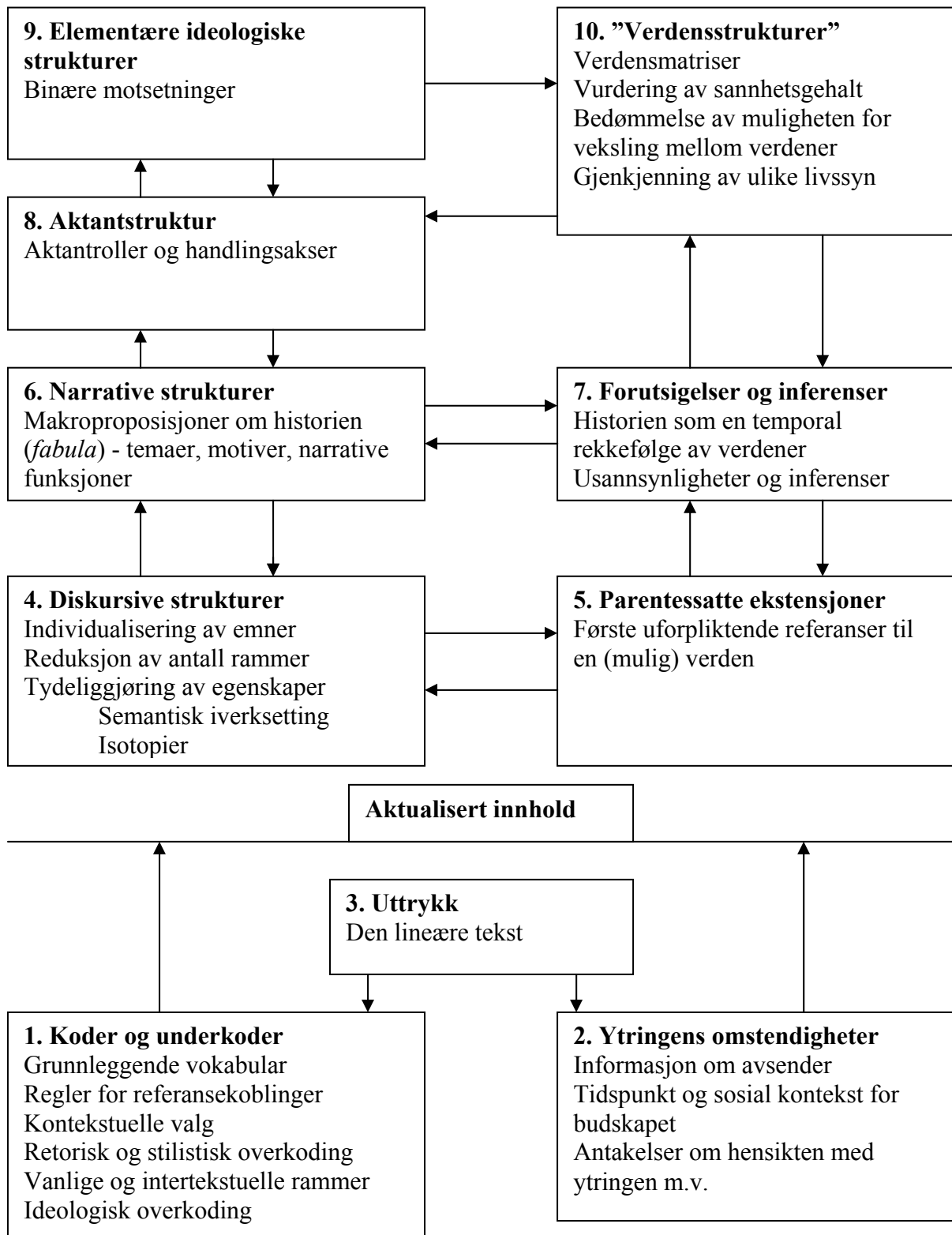
Med strukturalismens hang til skjematiske framstillinger og figurer viser Eco en revisjon og utfylling av kommunikasjonskjeden, der leserens private koder og ideologiske fordommer, ukontrollerbare konnotasjoner og rene tolkningsfeilslag er med på å skape innholdet i en fortolket tekst (hos leseren).

Forfatteren må derfor se for seg sine mulige lesere og spille opp til deres kompetanse og mulige feilkilder, hvis en vellykket meningsoverføring skal kunne skje. En slik ”antatt leser” kaller Eco for ”Modell-leseren”. Men en må ikke tro at ”lukkede” (dvs. entydige) tekster bare blir forstått av sine modell-lesere – det er mange eksempler på at andre lesere kan oppleve tekster annerledes enn modell-leserne gjør. Han nevner at Eugène Sues *Les Mystères de Paris* (1842-43), som var skrevet på en ironisk måte for et kultivert publikum, ble mottatt på en alvorlig og medfølende måte av de fattige. På den annen side: åpne verk blir slett ikke alltid forstått (eller likt) av alle, men bare av en intellektuell elite, som Joyces *Ulysses* eller *Finnegans Wake*.

Eco framholder at både ”forfatterstemmen” og modell-leseren er tekstlige størrelser, altså noe som framkommer av selve språkbruken i verket. Han velger å bruke narrative, fiksjonelle tekster – altså skjønnlitteratur – som materiale for den nærmere undersøkelsen av leserens rolle i prosessen. Fra første stund er det klart at forfatterens generative (skapende) virksomhet er påvirket av hans formodninger om hvilke lesere han skal få (modell-leserne). Dette er helt i tråd med Bakhtins syn på kommunikasjon: i talehandlingen påvirkes avsenderen av mottakeren. I en ofte gjengitt figur, for eksempel i *The Role of the Reader*, viser han i 10 ”bokser” med innbyrdes forbindelser hvordan meningsskaping gjennom tekster skjer. Dette blir samtidig en oversikt over de ulike ”nivåer” i teksten (en metafor, derav anførselstegnene, teksten er jo egentlig bare en rekke tegn på én overflate).

## Intensjoner

## Ekstensjoner



Selve lesningen begynner med den lineære teksten (boks 3). Leseren vil videre applisere de ulike signaler i teksten (kalt intensjoner) og koble dem til ytre forhold utenfor teksten, enten i leseren selv eller i omverdenen (kalt ekstensjoner). Alt dette gir til sammen et aktualisert innhold i teksten, eller leserens samlede opplevelse.

Leseren bruker bevisst og ubevisst reglene som er formulert i boks 2, dvs. de grunnleggende semantiske kategoriene ("jente" = ung person av hunkjønn), referansekoblinger ("hun" viser tilbake til person av hunkjønn), kontekst (i noen dialekter kan "jente" bety "ugift kvinne", uansett alder). "Overkoding" vil si at man legger en annen betydning oppå den bokstavelige, som dermed blir "overstrøket" – noe som skjer i metaforer og annet billedlig språk, og i ironi. "Vanlige rammer" er de dagligdagse omgivelser et ord eller uttrykk forekommer i: "han løftet hånden" kan bety at han avgav stemme hvis det foregår på et møte, eller at han skulle til å slå, hvis rammen er en krangel. Intertekstuelle rammer er forbindelser til andre tekster, som når "livsløgn" fører tankene til det semantiske innholdet i Ibsens *Vildanden*.

Ved hjelp av markører i teksten rydder leseren bort de fleste flertydigheter ved de enkelte ord og setninger. Leseren trenger ikke tenke på alle de betydninger et ord eller uttrykk kan ha, bare den det har i den nærværende teksten. Dette kalles "semantisk iverksetting" – mens de andre potensielle betydningene blir "lagt i dvale" for denne tekstens vedkommende. Isotopi vil her si "likedannethet i emne", slik at leseren vil forstå det rette emne for teksten i samsvar med en bestemt oppfatning av ord og uttrykk som opptrer videre utover i teksten og som passer med dette emnet (boks 4).

Mens de diskursive strukturer fins på det rent språklige nivået, dvs. fortellingen (eller "diskursen") som den framtrer på papiret, gjelder de narrative strukturer historien (eller *fabula* som Eco sier). Dette er det fortellingen egentlig dreier seg om, det er noe som kan abstraheres og sammentrenges i en makroproposisjon om teksten. *Fabula* er det som egentlig skjer i tekstens "virkelighet", mens diskursen er den språklige framstillingen av dette. Slik Eco bruker *fabula*, er den også en abstrakt sammentrengning av det teksten dreier seg om, det vi ofte kaller for en tema-formulering. Som eksempel bruker han *Kong Ødipus*, som han mener dreier seg om fadermord, incest og detektivarbeid, men mest det siste. For ham er teksten et svar på spørsmålet: "Hvem er den skyldige?" (boks 6).

*Fabula* er noe leseren konstruerer steg for steg i sin lesning av teksten. Leseren gjør sine første antakelser om hvilken "verden" teksten omhandler tidlig i verket – dette er de foreløpige (parentessatte) ekstensjoner som nevnes i boks 5 – og som leseren oftest må revidere etter hvert. Leseren vil alltid gjøre seg opp tanker om "hvordan det går videre", altså forutsigelser, og fordi de fleste tekster ikke sier alt, må leseren også gjøre slutninger om det som ikke sies direkte. Slike slutninger og utfyllinger kaller han inferenser, og han bruker uttrykket "inferensielle spaserturer" om det å gå ut av teksten og inn i sin egen livserfaring eller til andre tekster for å fylle ut det mentale bildet av hva som skjer (boks 7).

På de mest abstrakte nivåene finner vi aktantstrukturen (boks 8) og de elementære ideologiske strukturerne (boks 9) i teksten. Eco følger her Greimas' aktantmodell, som på strukturalistisk vis identifiserer helter, medhjelpere, motstandere, heltens prosjekt, konfliktakser m.v. De ideologiske strukturerne i verket kalles "elementære" fordi de vil redusere det ideologiske innholdet til enkle motsetninger som Det gode mot Det onde, Sannhet mot Løgn, Natur mot Kultur osv.

På den ekstensjonelle siden vil leseren plassere verket i forhold til sitt syn på verden og virkeligheten (boks 10).

Eco minner om at leseren i sin aktualisering av teksten ikke følger noen streng rekkefølge i sine operasjoner, altså at nummereringen av boksene gir en temporal sekvens for leseprosessen. Leserens hopper uanstrengt og ubevisst mellom de ulike boksene, som pilene søker å illustrere. Men en kan si at operasjonene er ordnet etter graden av abstraksjoner, med de mest abstrakte og generelle øverst og de mer konkrete nederst. Og ”teksten i seg selv” er plassert til venstre under Intensjoner, mens leserens eget jeg og kunnskaper om verden er Ekstensjoner, til høyre.

Vi ser av denne teksten at semiotikeren Eco gir et verdifullt bidrag til å forene språklig analyse og tekstlingvistikk med litteraturteori, og det er leseren som er bindeleddet.

### **Skolen og resepsjonsteorien**

Det er vanskelig å avgjøre hvilke litteraturteoretiske syn som ligger til grunn for litteraturarbeidet i den norske grunnskolen i dag – det måtte i så fall gjøres ganske omfattende empiriske klasseromsundersøkelser på det. Går en til planverket, kommer en nærmere en oppfatning av hvilket syn skolemyndighetene har på dette feltet.

I *Læreplanverket for den 10-årige grunnskolen* (L 97) er det på alle trinn gitt ganske utførlig greie for hvilket stoff – skjønnlitterært og faglitterært – en skal ta opp i skolens virksomhet, og det heter at elevene skal ”møte”, ”lese” og ”arbeide med” en lang rekke teksttyper. Men det står lite om hvordan og etter hvilke prinsipper denne lesningen skal skje. De tydeligste anslag til et litteraturteoretisk syn finner vi for ungdomstrinnet. I 10. klasse skal elevene ”arbeide med norsk språk- og litteraturhistorie frå 1850 til i dag, og ordne kunnskapen sin om sentrale norske forfattarar i perioden. Fordjupe seg i nokre forfattarar, kva dei var opptekne av, og korleis dei skreiv. Lese om livet deira og lage seg eit bilete av forfattarane og samtida”. Med andre ord en klar tilslutning til en historisk-biografisk lesning. I 9. klasse skal elevene bl.a. ”samtale om samanhengen mellom litteratur og sosial og politisk historie for å forstå korleis diktning, språk og samfunnssituasjon kan påverke kvarandre”. Dette kan en vel kalle en marxistisk-sosiologisk tilnærming til litteraturen. En strukturalistisk eller like gjerne nykritisk lesning kan vi slutte av denne formuleringen: elevene skal ”vere aktivt med i reflekterande samtale om til dømes innhald, struktur og verkemiddel i litterære tekstar” (10. klasse). Reader-response finner vi få direkte nedslag av i planen, men muligens i formuleringer som at elevene i 5. klasse skal ”lese og oppleve nyare dikt” eller at de i 7. klasse skal ”lese ungdomsromanar for å oppdage og oppleve”. Vi vil her legge vekt på verbet ”oppleve” og tolke det slik at det er elevenes egen umiddelbare opplevelse det er tale om.

Den nye læreplanen for norsk fra 2005 er som kjent slående forskjellig fra L 97 i graden av spesifisering av stoffet. Her nevnes ingen forfatternavn og få sjangrer og epoker i litteraturlesningen. Borte er også anslagene til litteraturteoretiske formuleringer, selv for ungdomstrinnet. Derimot er elevenes egne oppfatninger og opplevelser gjennomgående vektlagt – det heter alt i kompetansemålene for 2. årstrinn at elevene skal kunne ”uttrykke egne følelser og meninger”, og videre for 4. årstrinn at de skal kunne ”gi uttrykk for egne tanker og opplevelser om barnelitteratur (...)”. Etter 7. trinn: ”drøfte og vurdere skjønnlitterære tekster med utgangspunkt i egne opplevelser (...)” og ”lese lengre norske og

oversatte skjønnlitterære tekster, barnelitteratur og sakprosa-tekster på bokmål og nynorsk og uttrykke forståelse og leseopplevelser”, og ”presentere egne tolkninger av personer, handling og tema i et variert utvalg av barne- og ungdomslitteratur (...)”. Etter 10. trinn: ”formidle skriftlig egne leseerfaringer og leseopplevelser basert på tolkning og refleksjon”. Det massive inntrykk som planen gir, er at det er elevenes egen lesning og opplevelse som settes i sentrum. Slike uttrykksmåter er neppe noen klart uttrykt litteraturteori, men de er iallfall i godt samsvar med et resepsjonsetetisk syn.

Reader-response i skolen gir elevenes oppfatninger og opplevelser av tekster større egenverdi – en kan si at dette synet bevirker både en elevaktiv og en ”demokratisk” arbeidsmåte med tekster. Liksom leseren ifølge resepsjonsetikken konstruerer meningen i teksten, er et moderne læringssyn også konstruktivistisk: eleven skaper selv sin læring, og gjerne i samarbeid med andre, sosialkonstruktivistisk.

Da dansken Bo Steffensen i 1993 utgav sin bok *Når barn læser fiktion*, var undertittelen: *Grundlaget for en ny litteraturpædagogik*. Når han i 2001 kom med en ny og revidert utgave, kunne han skrive *Grundlaget for den ny litteraturpædagogik*, for det resepsjonsteoretiske syn boka bygger på, hadde i mellomtiden slått til de grader igjennom i Danmark. Birte Sørensens bok *Litteratur – forståelse og fortolkning* (2001) er full av henvisninger til Eco, Iser og Fish, og redegjør ellers grundig for et praktisk litteraturarbeid i skolen bygget på resepsjonsteori, der elevenes lesning av tekster aktiviseres ved hjelp av ”meddikting” (skrive hvordan de tror det går videre i fortellingen) og forming (tegne/male hvordan de forestiller seg situasjonen i teksten er). Hun har også en fyldig framstilling av ”klasseromssamtalen om litteratur”, metoden der elevenes og lærerens oppfatninger av en tekst møtes i en fruktbar dialog, der man av og til kan oppleve en virkelig sosialkonstruktivistisk ”klasseromstekst” i fellesskap.

Uten at den er eksplisitt knyttet til reader-response-tenkning, er klasseromssamtalen om litteratur også beskrevet og anbefalt i norsk fagdidaktikk. Både Anne-Kari Skarðhamar i *Litteraturundervisning. Teori og praksis* (1993) og Peer Harry Bjørkeng i Inge Moslet (red.) *Norskdidaktikk. Ei grunnbok* (1999) har ytret seg med stor tilslutning til denne metoden, som vel nesten alltid har vært der i skolesammenheng, men som nå altså blir forstått på ny i en bevisst, teoretisk sammenheng.

Mer direkte er forbindelsen mellom reader-response og norsk skole i Jon Smidts doktoravhandling fra 1988, *Seks lesere på skolen – hva de søkte, hva de fant*. Dette er en empirisk studie av litteraturarbeid i den videregående skolen, med teoretisk overbygning bygd på tyskeren Thomas Ziehe og amerikanerne David Bleich og Norman Holland (og vi ser at Smidts boktittel er som et ekko av Hollands *5 Readers Reading*). Ellers er – naturligvis – resepsjonsteorien beskrevet i de nyere, om enn kortfattede, oversikter vi har fått i didaktisk litteratur om ulike litteraturteorier, slike som i Skarðhamars bok om litteraturundervisning, som foreligger i ny, utvidet utgave fra 2001, og i Eleanor Torsens artikkel om litteraturteoretiske tilnæringsmåter i den ovenfornevnte boka om norskdidaktikk fra 1999 (ny utgave 2001).

I sin brede framstilling av moderne livsfølelse og identitetsskaping, *Norsk som identitetsfag – norsklæreren i det moderne* (2001), gir Sylvi Penne en relativt fyldig omtale av reader-response, særlig ut fra Jon Smidt, Wolfgang Iser og Norman Holland. Eva Maagerø og Elise Seip Tønnessen presenterer Eco og Iser i artikkelen ”På vandring i fortellingenes og kulturens skoger” i boka *Den andre leseopplæringa. Utvikling av lesekompetansen hos barn og unge* (2002), redigert av Agnes-Margrethe Bjørvand og Elise Seip Tønnessen.

Men den største teksten om reader-response-teori og praktisk metode bygd på den, finner vi nok i Brit Arna Susegg: *Verket – leseren – livet. En ny litteraturredidaktikk* (2003). Dette er en bred presentasjon av Wolfgang Iser, med spesiell vekt på hans *The Act of Reading*. Susegg setter særlig fokus på Isers repertoar-begrep og undersøker dette gjennom elevers visualisering av episoder i litterære verk, skapt gjennom tegning og fargelegging og gjennom skriving av elevtekster knyttet til de tekstene som blir gjennomgått. Boka illustrerer dermed på en slående måte elevers ulike oppfatninger av det som skjer i den litterære teksten.

I en av de nyeste bøkene om norskdidaktikk, Bjørn Kvalsvik Nicolaysen og Laila Aase (red.): *Kulturmøte i tekstar. Litteraturredidaktiske perspektiv* (2005), har resepsjonestetikken fått en rett så prominent plass. Laila Aase skriver her om "Litterære samtalar" på et eksplisitt resepsjonsteoretisk grunnlag, med referanser til Iser, Eco og Fish, og til Sørensen og Smidt. Bjørn Kvalsvik Nicolaysens artikkel har fått ordlyden: "Kven trur du at du er – som lesar? Pro memoria om resepsjonestetikken". Han gjengir her tanker fra teoretikere som Iser, Fish og Jauss og sier at resepsjonestetikken bare tilsynelatende har fått fotfeste i norsk skole, for han finner få grunnlag for en utdypende diskusjon om denne teorien, bortsett fra i Sylvi Pennes bok. (Brit Arna Suseggs bok nevnes merkelig nok ikke, verken i teksten eller litteraturlista.)

Kvalsvik Nicolaysens synspunkter kan vel diskuteres, og det er iallfall min oppfatning at reader-response er "state-of-the-art" i norskdidaktisk faglitteratur for tida, det er iallfall den teorien man oftest støtter seg på og siterer, om enn slik at man tar avstand fra Fishs mest outrerte synspunkter. Og jeg finner, som nevnt ovenfor, klare ekko av denne teorien i den nye norskplanen for grunnskole og videregående skole.

## Litteratur:

- Hans Robert Jauss: *Toward an Aesthetic of Reception*, University of Minnesota Press, Minneapolis, 1999 [1982]  
"Litteraturhistorie som utfordring til litteraturvidenskapen" i Michel Olsen og Gunver Kelstrup (red.): *Værk og læser. En antologi om rceptionsforskning*, Borgens forlag, København, 1996
- Wolfgang Iser: "Tekstens appelstruktur" i Michel Olsen og Gunver Kelstrup (red.): *Værk og læser. En antologi om rceptionsforskning*, Borgens forlag, København, 1996  
"The reading process: A phenomenological approach" i Jane P. Tompkins (red.): *Reader-Response Criticism. From Formalism to Post-structuralism*, Johns Hopkins UP, Baltimore, 1980  
*The Act of Reading. A Theory of Aesthetic Response*, Johns Hopkins UP, Baltimore, 1978  
*Prospecting. From Reader Response to Literary Anthropology*, Johns Hopkins UP, Baltimore, 1989

- Stanley Fish: *Is There a Text in This Class? The Authority of Interpretive Communities*, Harvard UP, Cambridge, Massachusetts, 1980
- Norman N. Holland: *5 Readers Reading*, Yale UP, New Haven, 1975  
 “Unity, Identity, Text, Self” i Jane P. Tompkins (red.): *Reader-Response Criticism. From Formalism to Post-structuralism*, Johns Hopkins UP, Baltimore, 1980
- David Bleich: *Subjective Criticism*, Johns Hopkins UP, Baltimore, 1978
- Louise M. Rosenblatt: *Literature as Exploration*, Modern Language Association of America, Fifth edition, New York, 1995 [1938]
- Janice A. Radway: *Reading the Romance. Women, Patriarchy, and Popular Culture*, Second edition, University of North Carolina Press, Chapel Hill, 1991 [1984]
- Umberto Eco: *The Role of the Reader. Explorations in the Semiotics of Texts*, Indiana UP, Bloomington, 1979  
 “Læserens rolle” i Michel Olsen og Gunver Kelstrup (red.): *Værk og læser. En antologi om receptionsforskning*, Borgens forlag, København, 1996  
*Six Walks in the Fictional Woods*, Harvard UP, Cambridge, Mass., 1994

## **Sekundærlitteratur:**

### Antologier

- David Lodge og Nigel Wood (red.): *Modern Criticism and Theory. A Reader*. Second edition, Longman, Harlow, 2000 [1988]
- James L. Machor og Philip Goldstein (red.): *Reception Study. From Literary Theory to Cultural Studies*, Routledge, New York, 2001
- K.M. Newton: *Twentieth-Century Literary Theory. A Reader*. Second edition, Palgrave Macmillan, New York, 1997 [1988]
- Michel Olsen og Gunver Kelstrup (red.): *Værk og læser. En antologi om receptionsforskning*, Borgen forlag, København, 1996
- Jane P. Tompkins (red.): *Reader-Response Criticism from Formalism to Post-structuralism*, Johns Hopkins UP, Baltimore, 1980



## Teoripresentasjoner

- Michael Caesar: *Umberto Eco. Philosophy, Semiotics and the Work of Fiction*, Polity press, Cambridge UK, 1999
- Todd F. Davis og Kenneth Womack: *Formalist Criticism and Reader-Response Theory*, Palgrave, New York, 2002
- Terry Eagleton: *Literary Theory. An Introduction*, Blackwell, Oxford, 1983
- Douwe Fokkema og Elrud Ibsch: *Theories of Literature in the Twentieth Century*, C. Hurst & co., London, 1978
- Robert C. Holub: *Crossing Borders. Reception Theory, Poststructuralism, Deconstruction* University of Wisconsin Press, Madison, 1992
- Ann Jefferson og David Robey: *Moderen Literary Theory. A Comparative Introduction*, Second Edition. B.T. Batsford, London, 1982
- Julian Wolfreys (red.): *Literary Theories. A Reader and Guide*. New York UP, New York, 1999
- Peter V. Zima: *The Philosophy of Modern Literary Theory*, Athlone Press, London, 1999

## Fagdidaktikk

- “Norsk” i *Læreplanverket for den 10-årige grunnskolen (“L 97”)*, KUF, Oslo, 1996
- ”Læreplan i norsk”, i *Kunnskapsløftet. Læreplan for grunnskolen og videregående opplæring*, internettutgave, UFD, Oslo, 2005
- Peer Harry Bjørkeng: ”Klassesamtalen om litteratur” i Inge Moslet (red.): *Norskdidaktikk. Ei grunnbok*, Tano Aschehoug, Oslo, 1999
- Eva Maagerø og Elise Seip Tønnessen: ”På vandring i fortellingenes og kulturens skoger” i Agnes-Margrethe Bjorvand og Elise Seip Tønnessen (red.): *Den andre leseopplæringa. Utviklingen av lesekompetansen hos barn og unge*, Universitetsforlaget, Oslo, 2002
- Bjørn Kvalsvik Nicolaysen: ”Kven trur du at du er – som lesar? Pro memoria om resepsjonsetikken” i Bjørn Kvalsvik Nicolaysen og Laila Aase (red.): *Kultur møte i tekstar. Litteraturredidaktiske perspektiv*, Det Norske Samlaget, Oslo, 2005

- Sylvi Penne: *Norsk som identitetsfag – norsklæreren i det moderne*, Universitetsforlaget, Oslo, 2001
- Anne-Kari Skarðhamar: *Litteraturundervisning. Teori og praksis*, Annen utgave. Universitetsforlaget, 2001 [1993]
- Jon Smidt: *Seks lesere på skolen – hva de søkte, hva de fant*, Det historisk-filosofiske fakultet, Universitetet i Trondheim, 1988
- Bo Steffensen: *Når børn læser fiktion. Grundlaget for den ny litteraturpædagogikk*, Anden utgave. Akademisk forlag, København, 2001 [1993]
- Brit Arna Susegg: *Verket – leseren – livet. En ny litteraturdidaktikk*, Cappelen, Oslo, 2003
- Birte Sørensen: *Litteratur – forståelse og fortolkning*, Alinea, København, 2001
- Eleanor Torsen: ”Litteraturteoretiske tilnæringsmåter” i Inge Moslet (red.): *Norskdidaktikk. Ei grunnbok*, Tano Aschehoug, Oslo, 1999
- Laila Aase: ”Litterære samtalar” i Bjørn Kvalsvik Nicolaysen og Laila Aase (red.): *Kulturmøte i tekstar. Litteraturdidaktiske perspektiv*, Det Norske Samlaget, Oslo, 2005