

OMVEIEN HJEM. «HANS OG GRETE» I KLASSEROMMET

Rolf Gaasland

Sammendrag

Artikkelen argumenterer for verdien av å arbeide hermeneutisk på en metodisk måte med litterære tekster i klasserommet. Den baserer seg på overbevisningen om at det å gjøre seg lydhør overfor et annet menneskes tankeverden er verdifullt i seg selv og dessuten at tolkningsarbeidet er uløselig forbundet med dyder som selvarbeid og selverkjennelse. Artikkelen er delt i tre hoveddeler. Først gir den et eksempel på hvordan en tolkning av folkeeventyret «Hans og Grete» kan se ut når den sikter mot å realisere Hans-Georg Gadammers forestilling om metodisk bevissthet. Deretter utdypes Gadammers forestilling om metodisk bevissthet før artikkelen til slutt presenterer og anbefaler en tolkningsmetodikk laget for å kunne hjelpe elever/studenter til å realisere forestillingen om en metodisk bevissthet i arbeidet med litterære tekster.

Nøkkelord: selvarbeid, selverkjennelse, hermeneutisk metode, didaktikk

Abstract

The article argues for the value of working hermeneutically in a methodical way with literary texts in the classroom. It is based on the belief that being responsive to another human being's world of thought is valuable in itself and also that the interpretive effort is inextricably linked with virtues such as self-work and self-knowledge. The article is divided into three main parts. Firstly, it offers an example of what an interpretation of the folktale «Hansel and Gretel» might look like when it aims to realize Hans-Georg Gadamer's notion of methodological awareness. Gadamer's notion of methodological awareness is then further elaborated on before the article finally presents and recommends a hermeneutical methodology designed to help pupils/students practice a methodical awareness when working with literary texts

Keywords: self-work, self-knowledge, hermeneutical methodology, didactics

Innledning

En hovedtanke i denne artikkelen er at bestrebelsen på å tolke litterære enkelttekster på oppmerksomme og forpliktende måter kan være en verdifull måte å arbeide med litteratur på i skolen. Jeg skal starte med å presentere et eksempel på hvordan resultatet av et slikt tolkningsarbeid kan se ut. I eksemplet har jeg lagt vekt på å vise hvordan arbeidet med å forstå teksten også kan ha et aspekt av selvarbeid og selverkjennelse ved seg. Jeg har nærmere bestemt fremstilt en prosess der fortolkeren starter med å vedkjenne seg og eksplisere de utkastene til tolkning som melder seg først og lettest, og deretter tester verdien av disse gjennom en grundigere tekstundersøkelse. Den litterære teksten jeg benytter som eksempel, er et av de mest kjente folkeeventyrene fra brødrene Grimms samling *Kinder- und Hausmärchen*, «Hans og Grete».

Deretter skal jeg kort kommentere den eksemplifiserte tolkningspraksisen ved hjelp av noen av Hans-Georg Gadammers hermeneutiske refleksjoner, særlig hans forestilling om

metodisk bevissthet. For Gadamer er den hermeneutiske tilnærmingen til litterære tekster forbundet med et verdifullt dannelsesideal *fordi* den har «et element av selverkjennelse ved seg»: «Ingen steder er det så lett og så nærliggende å ta feil som i selverkjennelse, men ingen steder betyr det heller så mye for menneskenes eksistens hvis det lykkes» (Gadamer 1953, 12). Jeg tar det for gitt at et slikt dannelsesideal bør kunne ses som verdifullt også i skolen.¹

Etter først å ha gitt et eksempel på en tolkningsprosess og deretter satt den i perspektiv av Gadamer hermeneutikk, skal jeg til slutt gi et kort signalement av den undersøkelsesmetodikken som ligger til grunn for eksempeltolkningen. Vel vitende om at Gadamer var skeptisk til hva metode kan utrette i humaniora, skal jeg likevel foreslå at det hermeneutiske arbeidet i klasserommet vil kunne være hjulpet av denne bestemte formen for tolkningsmetodikk.

Onde mødre og smarte barn?

«Hans og Grete» skal opprinnelig ha blitt fortalt til brødrene Grimm i Kassel av en ung jente ved navn Dortchen Wild som senere skulle bli Wilhelms kone (Opie 1980, 308). Eventyret ble publisert i *Kinder- und Hausmärchen* i 1812, og kom i de påfølgende 45 årene i seks nye versjoner. I løpet av disse årene hadde brødrene, og fremfor alt Wilhelm, sørget for at de mest brutale og minst kristne trekkene ved eventyrene ble redigert bort eller forminsket, og i tillegg prøvd å tilføre det de oppfattet som litterære kvaliteter, for eksempel et mer levende språk. Et påfallende utslag for «Hans og Grete»s vedkommende var at moren i 1812-versjonen var blitt til stemor da den siste versjonen ble publisert i 1857. Som John M. Ellis har argumentert for (Ellis 1983), ble de innsamlede eventyrene omarbeidet i en slik grad at det knapt gir mening å hevde, slik brødrene Grimm gjorde, at de er autentiske produkter fra det tyske folkedypet.²

Som vi skal se i løpet av analysen, gir det heller ikke så god mening å betrakte «Hans og Grete» som en tekst for barn. Teksten ble riktignok publisert som et «Kindermärchen» og dens to hovedpersoner er barn, men den har en uttrykksmessig kompleksitet og en tematisk dybde som ikke bare er vanskelig for barn og ungdommer å forstå, men også vanskelig å oppdage bak et lett tilgjengelig og engasjerende handlingsforløp befolket med arketypiske karakterer. Nettopp derfor tror jeg «Hans og Grete» er en tekst som egner seg for undervisning i skolen. Eventyret er en gave for den læreren som ser verdien av å åpne dører til en tankeverden elevene knapt visste eksisterte, men som i siste omgang kan vise seg å være deres egen. Det er en gave, men også en utfordring som krever en lærer som kan hjelpe sine elever til å lese på måter de ikke kunne gjort selv.

Jeg skal i det følgende gi et eksempel på hvordan en slik leseprosess kan utfolde seg. Den begynner med spørsmålet «Hvilke inntrykk sitter vi igjen med etter første gang gjennomlesning?». Et første svar kunne være at tekstforløpet preges av karakterenes forflytninger mellom hjemme- og uterom. Hans og Grete blir forvist hjemmefra for å dø, men overlever og vender til slutt hjem igjen. Samtidig synes strukturen i akkurat dette eventyrets handlingsforløp å være litt mer komplisert enn som så. Hans og Grete vender hjem to ganger, og uterommet inneholder også et hjem, nemlig pepperkakehuset i skogen som for en periode blir barnas hjem. Disse observasjonene peker i retning av følgende tekstkomposisjon:

¹ Det kanskje tidligste filosofiske forbildet for dette dannelsesidealet fins i Platons filosofi, for eksempel i dialogen *Faidros* (370 f.Kr.), der det er et hovedpoeng at sann innsikt er forbundet med en selvinnsett som krever selvarbeid. I dialogen illustreres dette blant annet i lignelsen om hestespannet der vognføreren representerer fornuften som må holde styr på to lidenskaper slik at sjelen som helhet kan styre mot «sannhetens slette» (Platon 2007, 249). Verdien av selvarbeidet er også fremhevet av senere filosofer, f.eks. Michel de Montaigne og Ludwig Wittgenstein, selv om disse ikke forutsetter den metafysiske overbygningen som Platon gjorde.

² Den utgaven jeg legger til grunn, er en norsk oversettelse som fins i en tekstsamling som har vært benyttet i mange år ved de norske universitetene, nemlig *Korttekster*, redigert av Jon Haarberg, Jakob Lothe og Hans H. Skei. I denne versjonen er moren blitt til stemor. Jeg skal senere kort kommentere denne forvandlingen.

- Del A: Nøden i barndomshjemmet
- Del B: Hans' og Gretes kamp
 - B1: Kampen mot stemoren og faren
 - B1a: Første konfrontasjon: Hans og Grete forvises, men finner tilbake.
 - B1b: Andre konfrontasjon: Hans og Grete forvises på ny, og finner ikke veien tilbake.
 - B2: Kampen mot heksen
 - B2a: Første konfrontasjon: Hans og Grete søker tilflukt i huset i skogen, men blir tatt til fange.
 - B2b: Andre konfrontasjon: Heksen prøver å spise Hans og Grete, men blir drept av dem.
- Del C: Reintegrering i hjemmet

I hver av de fire konfrontasjonene befinner Hans og Grete seg i livsfare, og hver ny konfrontasjon er mer dramatisk enn den foregående. Den første er håndterbar ved hjelp av Hans' plan. I neste konfrontasjon fungerer ikke overlevelsesmetoden fra forrige gang, men barna berger seg ved å søke tilflukt i et forlokkende hus i skogen. I tredje og fjerde konfrontasjon viser det seg at heksen i pepperkakehuset har til hensikt å drepe og deretter spise barna, først Hans og deretter Grete.

Vi kan se at «Hans og Grete» er historien om to barn som påføres overlevelsesprosjekter av sine nærmeste omsorgsfigurer. De voksne, særlig kvinnene, fremstår som ubegripelig onde i dette eventyret, mens barna ikke bare fremstår som uskyldige, men også snarrådige i kritiske situasjoner. Hans legger ut en sti av småsteiner som gjør det mulig for dem å finne veien hjem igjen, og unnslipper senere sin egen død ved å lure heksen til å tro at han er for mager til å spises. Og Grete forhindrer både sin egen og sin brors død ved å lokke heksen inn i ovnen.

Hvilket aspekt ved livet ser det ut til at eventyret om Hans og Grete snakker inn i dersom vi baserer oss på disse første inntrykkene? Hvilket tema kan det tenkes at eventyret vil belyse ved å la de to barna erfare at den vante og trygge verdenen plutselig fremstår som uhyggelig på måter som er livstruende? Er det en historie om overgangen til voksenlivet der de to barna må bevise sin livsdyktighet i en ubarmhjertig og uforutsigbar verden? Lærte de å bli utspekulerte og snarrådige – «street smart» som vi kanskje ville sagt i dag – i kritiske situasjoner? Fremhever eventyret verdien av den typen praktisk kløkt en lærer gjennom erfaring i livets harde skole? Er det underlig at Hans og Grete må kjempe mot sine nærmeste omsorgsfigurer? Eller inngår det i lærdommen at en må møte selv sine nærmeste omsorgsfigurer med mistenksomhet og mistillit?

Verken smart eller ond?

Fins det grunner til å være skeptisk til den tolkningen jeg nettopp har risset opp konturene av? Fins det grunner til å stille spørsmål ved den delen av tolkningen som synes mest opplagt og som mye av helhetsforståelsen så langt hviler på, nemlig forståelsen av eventyrets prosjekt- og konfliktakser? Er det ikke opplagt at Hans og Grete er uskyldige barn som blir truet på livet av brutale morsskikkelser og må bruke all sin praktiske kløkt for å overleve?

Et aspekt ved eventyret som ikke stemmer så godt overens med denne tolkningen, er at Hans' og Gretes respons på å bli sendt ut i skogen for å dø er å ønske seg tilbake til de samme foreldrene som forsøkte å ta livet av dem. Dersom Hans' og Gretes (defensive eller påførte) prosjekt er overlevelse, kan denne responsen knapt betraktes som rasjonell. Likevel responderer de slik, ikke bare én, men to ganger. Kløkten og snarrådigheten – Hans' sti av hvite steiner – fungerer i dette tilfellet som en strategi for å realisere et irrasjonelt ønske om å vende tilbake til de foreldrene som strebet dem etter livet. Denne irrasjonelle impulsen ser ut til å være hjulpet av den forsvarsmekanismen Sigmund Freud få år senere skulle kalle fortrenning. For at det

skal kunne fortone seg som fornuftig eller attraktivt å vende tilbake og opprettholde sin identitet som familiens barn, må barna «glemme» eller fortrenge det de nettopp har erfart, nemlig at særlig stemoren hadde onde hensikter.

Også når Hans og Grete senere står overfor et hus bygget av pepperkaker, responderer de på fatale måter. De begynner å spise av pepperkakehuset og lar seg invitere inn av en bestemorskikkelse som like etter viser seg å være en livsfarlig heks. Denne responsen kan riktignok forklares med at Hans og Grete var utmattet og sultne etter tre dagers vandring i skogen og dessuten ikke visste at den gamle damen egentlig var en heks. Det står likevel fast at de feilplasserte tilliten sin. I sin tolkning av «Hans og Grete» karakteriserer Bruno Bettelheim denne responsen ved å vise til en annen av de mentale strategiene for krisehåndtering Freud hadde i katalogen sin, nemlig regresjon (Bettelheim 2010). Også Kjell Totland tyr til denne tolkningen når han hevder at den gamle damen representerer barnas «drøm om å finne tilbake til den gode mor» (Totland 2018). Utmattede og redde erstatter Hans og Grete bildet av den onde stemor med fantasien om den gode mor i form av en bestemorskikkelse.

De kommer seg til slutt ut av situasjonen med livet i behold, og de gjør det ved hjelp av kløkt og snarrådighet, men kløkten og snarrådigheten fungerer i dette tilfellet som en måte å reparere skadevirkningene av en respons som i utgangspunktet var fatal. I lys av disse momentene fortøner eventyret om Hans og Grete seg ikke uten forbehold som et eventyr om smarte barn. De er kanskje snarrådige når det gjelder som mest, men først og fremst håndterer de krisesituasjoner på feilslåtte måter.

Med Bettelheims og Totlands tolkninger har vi imidlertid tatt steget over i en litt annen betraktningmåte. Hittil har vi forutsatt at de ulike karakterene eksisterer på samme måte og på samme virkelighetsnivå som Hans og Grete i eventyrets fiksjonsverden. Bettelheims og Totlands tolkninger ser imidlertid ut til å forutsette at bestemorskikkelsen er et produkt av barnas fantasi, kanskje et rent drømmesyn, men da er hun ikke egentlig en ond morsskikkelse Hans og Grete utsettes for. Da er hun i stedet en fantasi barna utsetter seg selv for.

Hva med Hans' og Gretes stemor? Det kan se ut til at Totland mener at stemoren, i motsetning til bestemorskikkelsen, ikke skal leses som et produkt av barnas fantasi. «Barna blir avvist av sin mor og sendt ut i skogen» (Totland 2018), sier han, og indikerer at hun fremdeles kan oppfattes som den onde, avvissende moren som skaper behovet for fantasibildet av «den gode mor» i pepperkakehuset.

Men hvis vi først oppfatter enkelte av aktørene i dette eventyret som projeksjoner produsert av barnas psykiske behov, hvorfor skulle vi ikke også oppfatte den onde stemoren som formet av barnas psykiske behov? Hvis den gamle damen i pepperkakehuset er et utslag av barnas infantile *idealisering*, og kanskje et rent drømmesyn, hvorfor skulle vi ikke kunne oppfatte stemoren, om ikke som et drømmesyn, så i det minste som forvrengt av barnas infantile *demonisering*?

Det er denne tolkningen som foreslås av Bettelheim:

In terms of the child's dominant anxiety, Hansel and Gretel believe that their parents are talking about a plot to desert them. A small child, awakening hungry in the darkness of the night, feels threatened by complete rejection and desertion, which he experiences in the form of fear and starvation. By projecting their inner anxiety onto those they fear might cut them off, Hansel and Gretel are convinced that their parents plan to starve them to death! (Bettelheim 2010, 159)

Stemorens ondskap er ifølge denne tolkningen ikke en egenskap ved henne, men en egenskap som tillegges henne av panikkslagne barn idet de skjønner at de må klare seg på egen hånd. Dersom brødrene Grimm hadde lest eventyret på denne måten, som en historie om to barn som

strever med seg selv og sine egne mentale strategier idet de skyves ut i en tilværelse der de må ta ansvar for seg selv, ville kanskje ikke behovet for å erstatte mor med stemor ha oppstått?

Allegori?

Selv om folkeeventyr oppfattes som tekster for barn, har de som allerede nevnt en kompleksitet som barn og ungdommer knapt kan forventes å finne ut av på egen hånd. Det er ikke uvanlig å tenke at denne kompleksiteten henger sammen med at karakterer, hendelser og steder i eventyret fremstår med en symbolsk kvalitet: «Eventyr inneholder (Sic) ulike dilemmaer og paradokser som i symbolsk form representerer sider ved livet vi må 'leve med'», sier Totland (Totland 2018). Er det slik at de konkrete karakterene og stedene i «Hans og Grete» gjennomgående skal forstås som konkrete manifestasjoner som symboliserer noe annet og mer abstrakt? Er «Hans og Grete» en allegori?

Jeg tror ikke dette er den beste beskrivelsen av det som foregår i «Hans og Grete». Den mørke og truende skogen, for eksempel, symboliserer kanskje «livet» i dette eventyret, men det er ikke *eventyrets* forestilling om «livet»; det er Hans' og Gretes måte å forestille seg livet på. Det samme gjelder for den onde stemoren og heksen. Stemoren er morsskikkelsen slik hun fortøner seg for Hans og Grete i en desperat situasjon, og bestemorskikkelsen er kanskje en ren fantasi, generert av ønsketenkning.

Det vi ser et eksempel på i «Hans og Grete» er en radikal form for introspeksjon som ikke benytter de mest vanlige teknikkene for gjengivelse av indre liv. Her er ingen såkalt stream of consciousness som vi kjenner fra James Joyces Penelope-monolog i siste kapittel av *Ulysses* og heller ingen fri indirekte stil som vi kjenner fra Knut Hamsuns *Mysterier*, Virginia Woolfs *To the Lighthouse* og Franz Kafkas *Prosess*. I dette eventyret er hovedpersonenes tanker ikke engang referert av den eksternt plasserte fortelleren. I «Hans og Grete» kan vi gjenkjenne indre tilstander på måten hovedpersonene skaper og omformer verden på: «The fairy tale expresses in words and actions the things which go on in children's minds» (Bettelheim 2010, 159). Det er en teknikk vi kjenner best fra ekspresjonistisk kunst og som i noen tilfeller iscenesetter en nærmest solipsistisk subjektivisme. En av de tyske ekspresjonistene, Gottfried Benn, karakteriserer denne subjektivismen slik:

There is no reality, there is only the human consciousness, which incessantly forms new worlds from its own creative resources, transforms them, assimilates them by hard work, and spiritually stamps them. (Weisstein 1973, 48)

Et eksempel fra nordisk ekspresjonisme er August Strindbergs drama *Till Damaskus I* (1898), der Strindberg dramatiserer selvoppgjør og indre kamp ved å la sin hovedperson – «Den Okända» – møte legemliggjorte versjoner av seg selv på en vandring som er modellert over den bibelske Saulus' vandring til Damaskus (der han gjenfødes som apostelen Paulus). På lignende vis er det med både den onde stemoren, skogen og heksen i eventyret. De er formet av Hans' og Gretes bevissthet, og den skapende impulsen er frykt. Det er de skrekkslagne barnas visjon av verden vi presenteres for i «Hans og Grete».

Verdien av livets harde skole

Den tolkningen jeg har gitt et riss av ovenfor, og som lar oss se «Hans og Grete» som et psykodrama, lar oss også se verdien av livets harde skole i et nytt lys. *Læringsprosessen* fremstår ikke først og fremst som en øvelse i å være «street smart», men som et arbeid på egne impulser og forestillinger, som et arbeid på og med seg selv. Utgangspunktet for dette arbeidet er en situasjon som erfares som utålelig, nemlig den at foreldrene har henvist Hans og Grete til å klare seg selv i en verden de verken forstår eller behersker. For å tåle denne verdenen søker

Hans og Grete å forstå den på måter som gjør den mindre skremmende: de demoniserer sin stemor og drømmer opp en snill bestemor i hennes sted.

Det er denne virkelighetsforståelsen, produsert av de fortapte barnas behov for å holde en kaotisk verden på avstand, som danner grunnlaget for selvarbeidet i «Hans og Grete». Arbeidet er gitt form av en erfaringsprosess i mer enn én betydning. Hans og Grete må *fare* langt bort, til steder de ikke kjenner, og de må *erfare* konsekvensene av å handle i overensstemmelse med sin omverdensforståelse. De må tåle at verden yter motstand mot den virkelighetsforståelsen de mobiliserte for å holde ut verden.

Og de tålte det. Veien bort ble også omveien hjem. På slutten av eventyret er Hans og Grete kommet til et punkt der de enten må gå under eller befri seg fra sin egen forestillingsverden. De har gjenkjent sine egne strategier for krisehåndtering som fatale, og responderer med å kjempe seg ut av den infantile forestillingsverdenen som, i form av en grotesk heks, truer med å fortære dem.

Hva ble *læringsutbyttet*? Eventyret ender med at Hans og Grete lykkes å unnsnippe fangenskapet og dessuten får «masse gull og sølv og diamanter» (Haarberg 2000, 17). I hvilken forstand er de dermed blitt frie og rike mennesker? Eventyret ser ut til å formidle at det frie og rike mennesket er det mennesket som har funnet motet til å være ubevæpnet i verden, det vil si uten mentale forsvarsmekanismer som demonisering, fortregning, regresjon og idealisering.³ Det er historien om frigjøringen fra frykten for å miste seg selv, og samtidig historien om et fornyet forhold til verden. Idet Hans og Grete tar livet av den onde heksen, tar de steget ut av solipsismens speilkabinett og eksponerer seg for en verden som har en realitet som verken er skapt eller formet av dem selv.⁴

Ble eventyret rarer nå? Ble det mindre relevant for barn og ungdommer? Ja, det ble rarer, og derfor *mer* relevant, ikke bare for barn og ungdommer, men for oss alle. Tolkningen tok oss bort fra de oppfatningene vi kom lettest til og trengte først, men også hjem igjen til våre egne liv og erfaringer. Det er nå vi kan se eventyret som noe mer og noe annet enn en gammeldags historie det er lett å la seg underholde av med en form for skrekkblandet fryd. Det er nå eventyret kan gjenkjennes som relevant for det mennesket som er i verden på egen hånd og som trenger å arbeide med sin egen erfaring av å være i verden på egen hånd. I denne forstand er det ikke en tekst for barn og heller ikke en tekst om barn: det er en tekst for mennesker om mennesker.

Metodisk bevissthet

I eventyret om Hans og Grete har vi sett et eksempel på selvarbeidets betydning innenfor rammen av en uhyggelig livserfaring. I *tolkningen av eventyret om Hans og Grete* har jeg prøvd å gi et eksempel på hvordan arbeidet med en litterær tekst kan utfolde seg på en måte som gir fortolkerens selvarbeid en sentral plass. Det som ga den overordnede strukturen til tolkningseksemplet mitt var Hans-Georg Gadamer's forestilling om «en forståelse som er styrt av en metodisk bevissthet»:

En forståelse som er styrt av en metodisk bevissthet, må ikke bare forsøke å sette sine foregripelser ut i livet, men også å gjøre seg dem bevisst, for å kontrollere dem og dermed oppnå den riktige forståelsen av saken. (Gadamer 1959, 39)

³ Bruno Bettelheim tolker heksens skatt litt annerledes: «Then it turns out that the good, giving mother was hidden deep down in the bad, destructive one, because there are treasures to be gained: the children inherit the witch's jewels...» (Bettelheim 2010, 162).

⁴ Bettelheim formulerer eventyrets anliggende på en lignende (men litt mer generell) måte: «This idea reinforces the story's main thrust, which is a warning against regression and an encouragement of growth toward a higher plane of psychological and intellectual existence» (Bettelheim 2010, 164-65).

Det er imidlertid verdt å merke seg at det i mitt eksempel forutsettes at hele teksten allerede er lest en første gang idet arbeidet med den begynner. Jeg har således ikke vært opptatt av hvordan den tolkende bevisstheten fungerer i løpet av leseprosessen.⁵ Det som interesserer meg i denne sammenhengen, er tolkningshandlingen forstått som en forskningshandling som sikter mot å forstå så presist og så rikt som mulig en allerede lest teksts meddelelsesverdi.

Det første steget i tolkningsprosessen var, som vi så, å formulere de antakelsene som meldte seg etter første gangs gjennomlesning. I mitt tilfelle dannet observasjonen av fasene i eventyrets komposisjon utgangspunktet for en første formulering av prosjekt- og konfliktakser som så ut til å være befolket av onde mødre og smarte barn. Disse foreløpige observasjonene dannet i sin tur grunnlaget for en første oppfatning av tekstens tema eller anliggende.

Som Gadamer understreker, er tolkningsprosessen utgangspunkt i denne forstand ikke fornemmelsen av å ikke ha forstått eller av å ha misforstått, men snarere den første fortroligheten, i dette tilfellet den vi satt igjen med etter første gangs gjennomlesning:

Det er ikke misforståelsen eller fremmedheten som er det primære. Like lite som det er vår primære oppgave å unngå misforståelsen. Til grunn ligger tvert imot det fortrolige og det vi kan enes om. Det er dette som først gjør det mulig å nærme seg det fremmede, å hente inn noe fra det fremmede og dermed utvide og berike vårt eget erfaringsrom. (Gadamer 1966, 66)

Ettersom denne første fortroligheten er en forutsetning for det arbeidet som kan komme til å «berike vårt eget erfaringsrom», er det viktig at både observasjonene og det antatte forholdet mellom dem kan formuleres eksplisitt og nøyaktig. De utkastene som ikke er tydelig formulert, er det vanskeligere å arbeide kritisk med. Tolkingsarbeidet handler i denne forstand ikke bare om å lytte oppmerksomt til hva teksten sier; det handler også om å lytte oppmerksomt til hva en selv sier og tror om teksten.

I den påfølgende fasen er utfordringen å organisere oppmerksomheten sin slik at teksten gis anledning til å yte motstand mot de første utkastene. Som det går frem i tolkningen ovenfor, innebærer det å hengi seg til en fornyet og grundigere undersøkelse der vi også vier oppmerksomhet til de aspektene ved teksten som ikke virket betydningsfulle eller interessante ved første gangs gjennomlesning og som ikke så lett lar seg forene med de første utkastene til tolkning. I denne fasen må fortolkeren være forberedt på å måtte oppgi den fortroligheten med teksten som i første omgang gjorde den gjenkjennbar og forståelig. Fra nå av beveger tolkningen seg ut i et fremmed landskap. I så måte utspiller tolkningsarbeidet seg i «en polaritet av fortrolighet og fremmedhet» (Gadamer 1959, 41).

Ekskursjonen i det fremmede kan ha mange utfall, og det er ikke nødvendigvis slik at våre første antakelser må tilbakekalles og erstattes med nye. Ett utfall kan være at våre første intuisjoner blir bekreftet, men at den grundigere undersøkelsen lar dem fremstå på en rikere måte, som bedre begrunnet og med flere nyanser. Det er ikke utenkelig at særlig rutinerte lesere treffer godt med sine første intuisjoner, men det er heller ikke verken utenkelig eller uvanlig at den grundigere undersøkelsen i praksis lot seg *styre* av de første intuisjonene i stedet for å *teste* dem. I mitt tilfelle ble utfallet at det som virket påfallende og udiskutabelt ved første gangs gjennomlesning, altså forestillingene om onde mødre og smarte barn, ved nærmere ettersyn fortonte seg som svakt fundert. Den grundigere undersøkelsen brakte frem momenter som i neste omgang kunne syntetiseres til et nytt og mer sakssvarende utkast til helhetsforståelse.

⁵ Tolkingshandlingens fenomenologi beskrives av Gadamer som det «å utarbeide et [...] for-utkast, som riktignok alltid blir revidert i lys av det som åpenbarer seg etter hvert som man trenger lenger inn i tekstens mening» (Gadamer 1959, 37).

Tolkningsprosessen tar i denne forstand ikke bare sikte på å formulere en formening eller et synspunkt på teksten. Den formeningen som formuleres må kunne bekreftes «i møte med saken» på en slik måte at den har en mulighet for å bli stående:

Dermed er det forståelsens vedvarende oppgave å våge å utarbeide riktige, saksadekvate utkast – det vil si foregripelser [*Vorwegnahmen*] som først bekreftes ‘i møte med saken’. Det finnes her ingen annen ‘objektivitet’ enn det å utarbeide den formening som blir stående. (ibid., 37)

Den tolkningen som blir stående kvalifiserer som objektiv, men bare så lenge det ikke dukker opp en tolkning som kan betraktes som mer sakssvarende. Ambisjonen om denne formen for «objektivitet» er likevel viktig. Den fortolkeren som prøver å leve opp til en slik standard, vil ikke bare selv erfare teksten på en rikere måte, men også bidra på en verdifull måte til den videre samtalen om teksten.

I klasserommet?

Er det realistisk at det som i realiteten er et forskningsarbeid, en undersøkelse av litterære teksters meddelelsesverdi, kan praktiseres i klasserommet? Og er Gadammers beskrivelse av «en forståelse styrt av en metodisk bevissthet» og mitt eksempel på hvordan en slik forståelse kan utfolde seg, alt vi trenger for å praktisere tolkningsarbeidet?

Etter mitt syn vil vi være hjulpet, både som litteraturforskere og pedagoger, av å organisere og systematisere tolkningsarbeidet på måter som ikke uten videre lar seg lese ut av verken Gadammers hermeneutiske teori eller mitt tolkningseksempel. Det vil si, vi trenger knapt noen metode for å fremskaffe foreløpige tolkningsintuisjoner. De kommer uunngåelig og av seg selv, både underveis i lesningen og etter at vi har avsluttet lesningen. Det er arbeidet med å la teksten yte motstand mot disse intuisjonene som eventuelt vil kunne være hjulpet av en metodikk, av samme grunn som andre forskningshandlinger, i andre deler av academia, trenger metodikk: for å hjelpe forskeren til å unngå fallgruver som er knyttet til den undersøkelsen som skal utføres.

Gadamer har latt oss forstå hva som er tolkningshandlingens kanskje alvorligste fallgruve, nemlig at vi nøyer oss med å projisere våre egne anliggender over på teksten når hensikten var å være «åpne for det nye, det andre, det sanne» (Gadamer 1966, 59). Dersom vi trenger metode, trenger vi den altså for å svekke autoriteten til våre egne «vilkårlige innfall og begrensninger som følger av tilvante tankemønstre» slik at vi kan «rette blikket ‘mot saken selv’» (Gadamer 1959, 36).

Det jeg ovenfor har referert til som Gadammers metodiske bevissthet, og som representerer en variant av den såkalte hermeneutiske sirkelen, gir retning til arbeidet med litterære tekster, og er grunnet i en forståelse av hva som er arbeidets alvorligste fallgruve, men etterlater også mange spørsmål som angår den praktiske gjennomføringen av tolkningshandlingen. Hvordan går en egentlig frem når en skal «nærme seg det fremmede» eller «hente inn noe fra det fremmede og dermed utvide og berike vårt eget erfaringsrom»?

En tolkningsmetodikk som kan hjelpe oss med det praktiske arbeidet, og som også er egnet for kollektive arbeidsinnsatser i klasserommet, er utviklet, beskrevet og praktisert i Anniken Greves avhandling *Litteraturens meddelelse. En litteraturvitenskapelig tolkningsmetodikk i teoretisk, praktisk og skeptisk lys* (2008). Det er denne tolkningsmetodikken jeg har vært hjulpet av i tolkningen av «Hans og Grete», selv om metodens utforming ikke er synlig i presentasjonen av tolkningsresultatene. Det vil føre for langt å beskrive metodens utforming i alle detaljer her, men den er organisert som en serie konkrete arbeidsoppdrag organisert i tre overordnede faser: Innledende sonderinger, utlegning og syntetisering.

Arbeidsoppdragene under innledende sonderinger forplikter fortolkeren til å gjøre seg kjent med ulike deler av det landskapet teksten hører hjemme i – forfatteren, sjangeren, epoken, forelegg, etc. I denne fasen bes fortolkeren også formulere sine første antakelser om tekstens overordnede anliggende. I neste fase (utlegning) hjelpes fortolkeren til å undersøke i detalj alle aspekter ved selve teksten, også de som i utgangspunktet fortøner seg som uinteressante eller uviktige: karakterer, steder, handlingsforløp, motiver, komposisjon, fortelleteknikk, stilistisk-retoriske virkemidler, verdier, livsverdener, etc. I den tredje og siste fasen består utfordringen i å syntetisere observasjonene og inntrykkene fra de to foregående fasene til en forståelse av tekstens meddelelsesverdi, dens tema og norm. Metoden stenger altså ikke ute noen aspekter ved teksten, verken dens kontekst eller estetiske utforming, samtidig som den peker ut en retning og et mål for arbeidet med den: forståelsen av tekstens anliggende. I denne avsluttende fasen vil vi også kunne måle ut avstanden mellom våre første antakelser og de antakelsene som ble resultatet av den grundigere undersøkelsen.

Selvarbeidet er følgelig bygget inn i metodikkens utforming på en slik måte at den prosessen som skal hjelpe oss til å forstå den litterære teksten på en rikest mulig måte, samtidig er et arbeid på egne tolkningsutkast. Metodikken bidrar til kvalitetssikringen av dette arbeidet ved å organisere oppmerksomheten vår på måter som styrker tekstens autoritet og svekker det immunforsvaret som beskytter fortolkerens etablerte vaner og forestillinger, men uten å forminske verdien av alt hen måtte ha av erfaring, klokskap, intuisjon, innlevelse og menneskelig rikdom forøvrig.

Det er verdt å merke seg at denne metodikken representerer et alternativ til tanken om teoristyrte tolkninger, det vil si tolkninger styrt av f.eks. marxistisk, psykoanalytisk eller postkolonial teori. Teorier som disse hører med blant de forestillingene metoden er ment å skulle svekke autoriteten til i undersøkelsesfasen. Det betyr ikke at slike teorier ikke har en plass i arbeidet med litterære tekster. Det betyr at metodikken legger til rette for en undersøkelse som ikke forutsetter én bestemt teori, men i stedet hjelper oss til å forstå hvilke teoretiske perspektiveringer teksten selv ser ut til å invitere til.

Metodikken er, som nevnt, også egnet som en pedagogikk – en arbeidsmåte som lett kan læres og overføres fra én tekst til en annen, og der det som overføres ikke er ferdigproduserte svar, men en serie arbeidsoppdrag som kan hjelpe eleven/studenten til selv å finne svar. Den kan, kort sagt, hjelpe eleven/studenten til å være forsker og tillate forskningen å være undervisningsbasert. For pedagogiske formål, særlig for det kollektive tolkningsarbeidet i klasserommet, er det en fordel at tolkningsprosessen har form av en serie konkrete arbeidsoppdrag ordnet i en bestemt rekkefølge. Og ettersom metodikken også er selvinstruerende i den forstand at alle arbeidsoppdragene og de tilhørende begrepene er forklart underveis, er terskelen for å delta lav.

Metodikken er egnet for kollektive arbeidsinnsatser også fordi den gjør det mulig å forvalte uenighet på meningsfulle måter. Det er usannsynlig, og ikke nødvendigvis et mål, at ulike fortolkere ender opp med identiske oppfatninger av tekstens tema og norm, men ettersom tolkningsprosessens alle stadier er dokumenterbare, vil det alltid være mulig å rekonstruere hvilke observasjoner de ulike tolkningene baserer seg på slik at de kan vurderes opp mot hverandre. Det er verdifullt i seg selv at akkurat denne måten å arbeide metodisk på har tillit til at den enkelte elev kan finne frem til sin egen oppfatning av teksten, og kan bruke alle sine menneskelige ressurser for å gjøre det, samtidig som den legger til rette for en prosess som gjør at tolkningen må kunne belegges og begrunnes.

Det er likevel ikke slik at denne metodikken visker ut den nivåforskjellen en kan anta eksisterer mellom elev og lærer. Faglig og menneskelig erfaring og modenhet betyr normalt mye for at tolkningshandlingen skal kunne gis et interessant utfall. Metodikken er følgelig ikke et argument for å overflødiggjøre læreren. Den er en ressurs for den læreren som vil hjelpe elevene/studentene til å arbeide med litteratur på en seriøs måte, og på en måte som lar dem

erfare den litterære teksten som et bidrag til samtalen om livene vi lever – et bidrag som kan «berike vårt eget erfaringsrom» (Gadamer 1966, 66).

Litteratur

- Bettelheim, Bruno. 2010. *The Uses of Enchantment*. New York: Vintage Books Edition. Opprinnelig publisert i 1976.
- Ellis, John M. 1983. *One Fairy Story too Many. The Brothers Grimm and Their Tales*. Chicago and London: The University of Chicago Press.
- Gadamer, Hans-Georg. 1953. «Sannhet i humanvitenskapene». I *Forståelsens filosofi. Utvalgte hermeneutiske skrifter*, av Hans-Georg Gadamer. Oslo: Cappelen, 2003.
- Gadamer, Hans-Georg. 1959. «Om forståelsens sirkel». I *Forståelsens filosofi. Utvalgte hermeneutiske skrifter*, av Hans-Georg Gadamer. Oslo: Cappelen, 2003.
- Gadamer, Hans-Georg. 1966. «Det hermeneutiske problems universalitet». I *Forståelsens filosofi. Utvalgte hermeneutiske skrifter*, av Hans-Georg Gadamer. Oslo: Cappelen, 2003.
- Greve, Anniken. 2008. *Litteraturens meddelelse. En litteraturvitenskapelig tolkningsmetodikk i teoretisk, praktisk og skeptisk lys*. Tromsø: Det humanistiske fakultet, Universitetet i Tromsø. <https://hdl.handle.net/10037/2063>
- Haarberg, Jon. Lothe, Jacob. Skei, Hans H. (red.). 2000. *Korttekster*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Opie 1980: Opie, Iona & Peter: *The Classic Fairy Tales*. New York and Toronto: Oxford University Press.
- Platon. 2007. *Samlede verker. Bind IV*. Oslo: Vidarforlaget.
- Totland, Kjell. 2018. «Eventyrpsykologi». <http://www.kjelltotland.com/419041792>
- Weisstein, Ulrich (ed). 1973. *Expressionism as an International Literary Phenomenon. Twenty-one essays and a bibliography*. Paris, Budapest: Didier-Akademiai Kiado. <https://doi.org/10.1075/chlel.i>