

„Hvað ætti mér svo sem að finnast?“

Framhaldsskólinn og smásagan

Margt smátt

Smásögur¹ eru sjálfsgöður hluti bókmenntanáms íslenskra framhaldsskólanema og hafa verið það áratugum saman.² Þessi bókmenntategund er þó hvergi nefnd í tengslum við kennslu íslenskra bókmennta í opinberum gögnum, hvorki í *Aðalnámskrá grunnskóla* (2011/2013) né *Aðalnámskrá framhaldsskóla* (2011/2015). Þá er mjög lítið til af útgefnum rannsóknum hvað smásögur innan skólastofunnar varðar.

¹ Stuðst er við skilgreiningu hugtaksins smásaga sem er að finna í hugtakasafninu *Hugtök og heiti í bókmenntafræði* en þar segir að líklega sé ekki „jafnörðugt“ að skilgreina nokkra bókmenntategund og smásöguna. Smásögur eiga það þó flestar sameiginlegt að vera stuttar og fjalla oft en ekki um „þröngt sögusvið, fáar persónur, takmarkaðan sögutíma og einskorðuð við sérstakan atburð eða einfalda atburðarás“ (Jakob Benediktsson (ritstjóri), *Hugtök og heiti í bókmenntafræði*, Reykjavík: Bókmenntafræðistofnun Háskóla Íslands, 1983, bls. 253).

² Af smásagnasöfnum sem notuð hafa verið við kennslu í framhaldsskólum hér á landi má nefna: *Í fáum dráttum* (1979), *Kóngaliljur* (1987), *Napóleon Bónaparti* (1987), *Stjörnurnar í Konstantínópel* (1998), *Uppspuna* (2004) og *Randaflugu* (2020). Við þetta bætast stakar sögur í sýnisbókum, safnritum eða öðrum kennslubókum og lestrarhefti sem kennarar hafa sjálfir sett saman og dreift eða selt í skólum. Ekki hefur verið rannsakað hversu mikið þessi smásagnasöfn hafa verið notuð eða eru notuð í íslenskum framhaldsskólum. Kennsluleiðbeiningar, verkefni og/eða fræðilegir inngangar eru hluti af sumum smásagnasöfnum en ekki öllum (til dæmis *Randaflugu*) og í einhverjum tilvikum er hægt að nálgast slíkar leiðbeiningar hjá útgefendum. Ekki er þó vitað hversu mikið kennarar nýta sér kennsluleiðbeiningar eða hversu vel þær hafa nýst. Rannsóknir á því hvaða smásögur eru notaðar við kennslu í framhaldsskólum vantar sem og hvernig þær eru kenndar. Þá virðist ekki með fullu ljóst hvaða skilgreiningar á hugtakinu smásaga eru almennt notaðar til viðmiðunar í framhaldsskólum.



Grein þessi á rætur að rekja til rannsóknar höfundar á íslenskukennslu í framhaldsskólum sem fram fór á árunum 2020–2022. Í rannsókninni er lögð áhersla á að skoða hvað er kennt í íslensku í framhaldsskólum og hvers vegna. Við greiningu gagna og viðtala kom í ljóst töluverður munur á viðhorfi, kennslu-aðferðum og námsmati hvað varðar skáldsögur og smásögur, auk þess sem viðhorf bæði kennara og nemenda til smásagna var annað og neikvæðara en til skáldsagna. Í kjölfarið stóð greinarhöfundur fyrir viðtalsrannsókn árið 2022 þar sem tekin voru viðtöl við fimm framhaldsskólakennara og fimm hópviðtöl við nemendur um smásögur innan kennslustofunnar. Niðurstöður þeirrar rannsóknar felast meðal annars í því að kennurum finnst flóknara að kenna smásögur en skáldsögur, nemendur tengja síður við smásögur en skáldsögur og finnst mjög erfitt að lesa þær. Kosturinn við smásögur, sem bæði kennarar og nemendur nefndu, var þó ótvírætt sá að þær eru styttri en skáldsögur.

Niðurstöðurnar nýtti höfundur í eigin kennslu og kennslutilraunum á smásögum á framhaldsskólastigi skólaárin 2021–2022 og 2022–2023 með það að markmiði að fá nemendur, sem allir voru á öðru ári og þriðja ári, í framhaldsskóla, til að skilja og njóta þess betur að lesa smásögur. Það eru þessar kennslutilraunir og hugmyndafræðin á bak við þær sem athyglin beinist að í þessari grein. Hér er því eingöngu rætt um mjög afmarkaðan hluta rannsóknarinnar. Byrjað verður á því að segja frá þeim hæfniviðmiðum sem sett eru fram í *Aðalnámskrá framhaldsskóla* hvað bókmenntir varðar. Að þessu loknu verður sagt frá viðhorfum kennara og nemenda til smásagna og beinist athyglin þá að kennslutilraunum höfundar og hugmyndafræðinni sem byggt var á. Í kennslutilraununum var lögð áhersla á áhrif lestrarins á nemendur, það að virða þeirra upplifun af lestrinum og að reyna að auka áhuga þeirra á að lesa – lestraryndi þeirra. Einkum voru nýttar kenningar bókmenntafræðingsins Ritu Felski sem fjalla um ferns konar geðhrif eða hughrif (e. *affect*) sem hafa áhrif á lesturinn sem og hugmyndir hennar um samsömun (e. *identification*) sem hefur áhrif á lesturinn.

Viðsýni, sköpunarhæfni og samlíðan: Hæfniviðmið aðalnámskrár

Bókmenntir og lestur eru órjúfanlegur þáttur af skólastarfi bæði í leikskóla og grunnskóla. Í leikskóla er unnið markvisst með bernskulæsi auk þess sem sögur, ljóð og ævintýri eru meðal þeirra „leiðarljósa“ sem samkvæmt *Aðalnámskrá leikskóla* eiga að „vísa leikskólum veginn í mótun leikskólastarfs.“³ Í grunnskóla hefst

³ *Aðalnámskrá leikskóla*, Reykjavík: Mennta- og menningarmálaráðuneytið, 2011, bls. 25, sótt 28. maí 2024 af https://www.stjornarradid.is/media/menntamalaraduneyti-media/media/forsidumyndir/lokadrog-leiksk_ufur.pdf.

strax í fyrsta bekk formlegt lestrar- og bókmenntanáms. Í matsviðmiðum fyrir íslensku í *Aðalnámsskrá grunnskóla* segir að nemandi, sem útskrifast úr grunnskóla með einkunnina A í íslensku skuli meðal annars geta lesið „mjög vel og af öryggi almenna texta, með mjög góðum skilningi og túlkun á efni þeirra, fjallað um íslenskar og erlendar bókmenntir á gagnrýninn hátt og gert sér góða grein fyrir gildi bókmennta í menningu þjóðarinnar“.⁴ Í hæfniviðmiðum íslensku fyrir 10. bekk segir að nemandi skuli koma fram sem „sjálfstæður lesandi sem gerir sér grein fyrir gildi þess að lesa“ auk þess að geta „lesið, túlkað, metið og fjallað um fjölbreyttar íslenskar og erlendar bókmenntir og gert sér grein fyrir gildi bókmennta“.⁵ Með þessa hæfni eiga nemendur, „sjálfstæðir lesendur“, að koma inn í framhaldsskóla og ljóst að þar ætti að vera hægt að gera töluverðar kröfur til þeirra.

Aðalnámsskrá framhaldsskóla hefur verið í gildi frá árinu 2011 og þar er námi á framhaldsskólastigi skipað á fjögur hæfniprep sem byggja á „Hæfniramma um íslenska menntun“.⁶ Innan hæfniprepanna er að finna hæfniviðmið sem grundvallast á hugtökunum þekkingu, leikni og hæfni og segja til um hvað nemandur eiga að vera færir um að vita, geta og skilja við námslok. Hæfni er flókið hugtak en samkvæmt námskrá byggir hæfni nemenda almennt „á þekkingu þeirra og leikni auk sjálfskilnings, viðhorfa og siðferðis“ og gerir jafnframt þá kröfu til nemenda að geta beitt „gagnrýninni hugsun, sköpunarmætti, ábyrgð og virkni“ svo fátt eitt sé nefnt.⁷

Íslenska er ein af þremur kjarnagreinum til stúdentsprófs og öll sem útskrifast með stúdentspróf ljúka hið minnsta 20 framhaldsskólaeiningum (fein) eða fjórum áföngum í faggreininni íslensku á öðru og þriðja hæfniprepi.⁸ Gerð er grein fyrir hæfniviðmiðum hvers þreps í viðauka í *Aðalnámsskrá framhaldsskóla*. Hvað bókmenntum viðkemur segir að nemandi skuli við útskrift, það er að segja á þriðja hæfniprepi, þekkja mismunandi tegundir bókmennta og

⁴ *Aðalnámsskrá grunnskóla*, Reykjavík: Mennta- og menningarmálaráðuneytið, 2011/2013, bls. 119, sótt 28. maí 2024 af <https://www.stjornarradid.is/media/menntamalarad-uneyti-media/media/frettatengt2016/adalsnamskra-grunnskola-3.-utg.-2016.pdf>.

⁵ *Aðalnámsskrá grunnskóla*, bls. 103.

⁶ *Hæfniramma um íslenska menntun*, Stjórnarráð Íslands, sótt 28. maí 2024 af <https://www.stjornarradid.is/verkefni/menntamal/framhaldsskolar/hæfniramma-um-islenska-menntun/>.

⁷ *Aðalnámsskrá framhaldsskóla*, Reykjavík: Mennta- og menningarmálaráðuneytið, 2011, bls. 38–39, sótt 28. maí af https://www.stjornarradid.is/library/01--Frettatengt---myndir-og-skrar/MRN/Adalnamskra%20framhaldsskola_2-utg_breyt_2015_.pdf.

⁸ Yfirleitt eru íslenskuáfangar í framhaldsskólum 5 framhaldsskólaeiningar en á því eru undantekningar.

nytjatexta, stefnur í íslenskum bókmenntum „að fornu og nýju“ ásamt „öllum helstu bókmenntahugtökum“. Varðandi leikni í tengslum við lestur og greiningu bókmennta skal hann geta lesið „allar gerðir ritaðs máls að fornu og nýju sér til gagns og gaman“ ásamt því að „skilja lykilhugtök og greina mismunandi sjónarmið“. Ýmis atriði eru nefnd undir fyrirsögninni „hæfni“. Nemandi skal meðal annars vera hæfur um að tjá „rökstudda afstöðu við ýmsar kringumstæður“ sem og hæfni til að „útskýra sjónarmið“. Þá á hann að vera fær um að „draga saman aðalatriði, beita gagnrýninni hugsun við lestur, túlkun og úrvinnslu krefjandi texta, átta sig á samfélagslegum skírskotunum og ná duldum boðskap og hugmyndum“ ásamt því að „sýna þroskaða siðferðisvitund, víðsýni, sköpunarhæfni og samliðan í málflutningi sínum, umfjöllun og verkum.“⁹ Skólar og fagfólk innan þeirra vinnur úr þessum hæfniviðmiðum við skipulag náms, gerð áfangalýsinga, kennsluáætlana og í sjálfri kennslunni.

Bókmenntakennsla er stærsti hluti íslenskukennslu í framhaldsskólum. Engu að síður hefur bókmenntakennsla í íslenskum skólum verið lítið rannsökuð og enn hefur ekkert fræðirit verið frumsamið hér á landi um bókmenntakennslu í grunnskólum eða framhaldsskólum.¹⁰ Það var til mikilla bóta þegar grundvallarritið *Íslenska í grunnskólum og framhaldsskólum* kom út árið 2018 en í bókinni er að finna niðurstöður viðamikillar rannsóknar (kölluð ÍNOK-rannsóknin) á flestum þáttum íslenskukennslu. Í umfangsmiklum kafla um bókmenntakennslu, bæði í grunn- og framhaldsskóla, er rætt um bókmennta-texta sem lesnir eru, kennsluáðferðir, námsmat og viðhorf nemenda, kennara og stjórnenda svo helstu atriði séu tilgreind. Eins og nefnt er hér að framan er það eitt af markmiðum grunnskólanáms að útskrifa „sjálfstæða lesendur“ sem lesi sér til ánægju og geri sér jafnframt grein fyrir gildi þess að lesa. Við þetta má bæta að grunnskólanámskráin gerir einnig ráð fyrir að þessir sömu nemendur geti „umskapað og umskrifað heiminn“.¹¹ Í ÍNOK-rannsókninni er efast um að þessu markmiði sé almennt náð og í viðtölum við framhaldsskólakennara koma margsinnis fram áhyggjur þeirra af lestrarvenjum nemenda þeirra, eða skorti á lestri og viðtöl við nemendur staðfesta þetta.¹²

⁹ Sama, bls. 92.

¹⁰ Dagný Kristjánsdóttir, Jón Yngvi Jóhannsson, Brynhildur Þórarinsdóttir og Kristján Jóhann Jónsson, „Bókmenntir og bókmenntakennsla“, *Íslenska í grunnskólum og framhaldsskólum*, ritstjórar Ásgrímur Angantýsson og Kristján Jóhann Jónsson, Reykjavík: Háskólaútgáfan, 2018, bls. 83–123, hér bls. 126.

¹¹ *Aðalnámskrá grunnskóla*, bls. 19.

¹² Brynhildur Þórarinsdóttir og Kristján Jóhann Jónsson, „Lestur og læsi“, *Íslenska í grunnskólum og framhaldsskólum*, ritstjórar Ásgrímur Angantýsson og Kristján Jóhann Jónsson, Reykjavík: Háskólaútgáfan, 2018, bls. 41–82, hér bls. 72–78.

Í ÍNOK-rannsókninni segir jafnframt að nemendur eigi oft í talsverðum erfiðleikum með þá bókmenntatexta sem lagðir eru fyrir þá, þrátt fyrir tilraunir kennara til fjölbreyttra kennsluhátta og þótt þeir leggi fyrir styttri eða einfaldari texta. Þá er „uppgjafarhljóð“ í mörgum íslenskukennurum í framhaldsskólum.¹³ Bókmenntahugtök, verkfæri bókmenntafræðingsins, eru að mati rannsakenda vannýtt í kennslu. Grunnskólakennarar eru sagðir veigra sér við að nota þau og staðan í framhaldsskólum er ekki heldur góð hvað þetta varðar. Kennarar sjái ekki „tilgang í því eða hafa ekki auga fyrir því hvers konar verkfæri bókmennta-græining er til að efla lesskilning“. Hugtökin séu engu að síður upplögð ef hvetja skal nemendur og fá þá til að „stíga út úr sjálfum sér“ eða sýna víðsýni, sköpunarhæfni og samlíðan eins og stefnt er að í námskránni. Til að gera þetta þarf kennarinn að byggja nemendur upp, skref fyrir skref, og nota ímyndunaraflíð og hugrenningatengsl til að nýta hugtökin til að dýpka lesturinn og efla lesskilning.¹⁴

Í ÍNOK-rannsókninni er ekki fjallað sérstaklega um smásögur og raunar eru þær aðeins nefndar nokkrum sinnum á nafn, einkum í viðtölum. Þær áskoranir sem nefndar eru í ÍNOK-rannsókninni varðandi bókmenntakennslu eru engu að síður í samræmi við það sem fram kom í rannsókn höfundar á kennslu smásagna á framhaldsskólastigi.

„Mesta sýra alheims“

Rannsóknarefnið hér er ekki *hvaða* smásögur eru kenndar í framhaldsskólum, enda er það rannsóknarefni út af fyrir sig, heldur hvernig gengur að kenna smásögur og af hverju. Hér skal þó nefnt stuttlega að smásagnaval kennaranna sem rætt var við reyndist fjölbreytt og sögurnar koma úr fjölbreyttum áttum og frá ýmsum tímabilum. Í einum skóla var notast við ljósritað hefti sem kennarar höfðu sjálfir tekið saman með smásögum allt frá „Grasaferð“ Jónasar Hallgrímssonar til dagsins í dag. Í hinum skólunum fjórum var notast við smásögur sem kennarar viðuddu að sér – til dæmis úr smásagnasöfnum sem hafa verið gefin út sérstaklega fyrir framhaldsskólanema, en einnig af netinu og bókum sem ekki hafa verið hugsaðar sérstaklega til kennslu. Þessu efni miðluðu kennarar til nemenda, oftast með rafrænum hætti, en í tveimur tilvikum bar nemendum jafnframt að kaupa smásagnasafnið *Randaflugu* (2021) sem var tekið saman sérstaklega fyrir framhaldsskóla.

Það er dagljóst af viðtölum rannsakanda að dæma að smásögur reynast

¹³ Dagný Kristjánsdóttir, Jón Yngvi Jóhannsson, Brynhildur Þórarinsdóttir og Kristján Jóhann Jónsson, „Bókmenntir og bókmenntakennsla“, bls. 130.

¹⁴ Sama heimild, bls. 129–130. Sjá einnig bls. 116–118.

kennurum meiri áskorun en skáldsögur. „Við kennum miklu fleiri skáldsögur en smásögur,“ sagði einn kennarinn, „þær eru auðvitað þekktari en smásögur og það bara gengur miklu betur.“ Aðspurður hvað hann ætti við með að skáldsögur væru „þekktari“ en smásögur svaraði kennarinn því til að meiri lýkur væru á að nemendur þekktu til höfunda skáldsagna eða bókanna sjálfra en smásagna – hvort sem þeir hefðu lesið bækurnar eða ekki. Annar tók í sama streng: „Ég er ekki að segja að það sé ekkert mál, þú veist, með Laxness eða eitthvað en það er allt annað með skáldsögur en smásögur. Samt eru þær auðvitað stuttar, sem er í sumum tilvikum kostur.“ Og þriðji kennarinn sagði: „Þau bara grípa ekki smásögurnar og ég er alveg að gefast upp á að nota þær, samt nota ég alveg nýrri sögur eins og *Randaflugu* sem er nýkomin út.“

Skáldsögur eru oft lesnar í bókmenntasögulegu samhengi og þannig tengdar við ákveðna sögulega atburði, persónur, uppfinningar, frampróun, hugmyndafræðilegar stefnur eða annað. Ekki hvað síst skiptir máli að nemendur fái tíma til að kynnst persónum skáldsagnanna og máta sig við þær. Þetta virðist, að mati viðmælenda minna, skipta miklu máli hvað varðar skilning nemenda, áhuga þeirra á bókunum og getu til bókmenntafræðilegrar greiningar. Þetta er miklu sjaldnar gert hvað smásögur varðar. Þá er mikilvægt að nemendur kannast oft við skáldsögurnar sem lesnar eru í skólum. Einstaka nemendur hafa lesið þær, aðrir heyrt um þær eða jafnvel séð þær á leiksviði eða sjónvarpi. Allt þetta skiptir máli til að fá nemendur til að tengja við skáldsögurnar. Nemendur kannast sjaldnast við smásögurnar sem þeir lesa í framhaldsskólum og kennarar nefndu tímaskort sem helstu ástæðu þess að skauta yfir bókmenntasögulegt og hugmyndafræðilegt samhengi í tengslum við smásögur auk þess sem nokkrir nefndu slaka söguþekkingu nemenda sem áhrifaþátt.

Smásögur virðast gjarnan taldar flóknari en skáldsögur. Kennarar nefndu að smásögur væru oft um ákveðna hugmynd, boðskap eða atvik en sjaldnar um „ákveðna þróun né næðu yfir langt tímabil og þess vegna væri erfiðara að setja þær í eitthvert samhengi“ og fá nemendur þannig til að njóta þeirra. Vissulega gerðust flestar smásögur á ákveðnum stað og á ákveðnum tíma eða tímabili en sökum tímaskorts væri nær aldrei tími til að kynna hvorki stað né stund nægilega fyrir nemendum. Þá nefndu nokkrir að persónur smásagna væru oft fjarlæggar og „óhöndlanlegar“ eins og einn viðmælandi orðaði það og nemendur hefðu ekki tíma til að kynnst þeim. Einn sagði: „Þetta er bara svona „margt smátt“ en það gerir eiginlega ekki eitt stórt,“ og vísaði þá til þess að þótt hægt væri að ræða margt í hverri sögu fyrir sig skorti ákveðna heildarmynd þar sem nemendur byggju ekki yfir mikilvægum sögulegum forsendum til að ræða sögurnar auk þess

sem sögurnar væru hreinlega svo oft of flóknar fyrir nemendur. Annar tók í sama streng: „Þær eru bara of erfiðar, smásögurnar, upp til hópa og frústrerandi fyrir nemendur að reyna að lesa þær, langofast.“

Smásögur virðast einnig, miklu frekar en skáldsögur, vera lesnar með það í huga að máta ákveðin hugtök á þær eða til að kenna ákveðin hugtök. Einn viðmælandi sagði orðrétt: „Við lesum þær ekkert, þú veist, til að „njóta“ eða svo-leiðis. Þetta er ekki yndislestur heldur til að læra að greina og þannig.“ Annar sagði: „Við notum þær til að kenna hugtökin, þú veist til að taka dæmi af einhverju hugtaki.“ Og sá þriðji: „Það er mjög gott að kenna hugtökin með smásögnum, nota þær þannig.“ Smásögurnar virðast þannig oft vera lesnar ekki vegna innihalds síns eða fagurfræðilegs gildis heldur vegna þess að þær koma að gagni við að kenna ákveðin hugtök.

Smásögurnar líða fyrir það að vera, ýmissa ástæðna vegna, lesnar úr samhengi og að mikil áhersla sé lögð á notkun bókmenntahugtaka og greiningu eftir þeim. Þetta virðist vera á kostnað lestrarupplifunar, þess að þora að tjá sig um eigin skoðanir og njóta þess að lesa á eigin forsendum. Nemendum finnst smásögur leiðinlegar, fullyrti einn kennarinn. Annar jánkaði þessu og sagðist vera búinn að gefast upp á að „kveikja lestrarbálið“ þegar kemur að smásögum: „Það er að minnsta kosti meiri séns með skáldsögurnar þannig ég nota smásögurnar meira til að prófa hugtökin.“

Nemendur sem rétt var við bergmáluðu orð kennaranna. „Ég skil ekkert þessar sögur“, sagði einn og andvarpaði og félagi hans sagði smásögur vera „fáránlegar“ og bara „til að rugla mann“. Annar lýsti því yfir að smásögur væru einfaldlega „mesta sýra alheims“. Á heildina litið finnst nemendum sem rétt var við smásögurnar erfiðar, flóknar, skrítnar og út tengslum við þeirra eigin veruleika. Sögurnar virðist skorta samhengi, að minnsta kosti hljómaði það þannig þegar einn nemandinn lýsti smásögum sem hann hafði lesið sem „einhverju mesta rugli í heimi“ og „bara úr takt við allt“. Nemendum voru líka hugleikin orðin sem þeir eiga að nota til að fjalla um sögurnar – þessi erfiðu, flóknu og skrítnu hugtök. Einn nemandi, metnaðarfullur að eigin sögn, lýsti þessu svona:

Sko. Það er ekkert mál að, þú veist, nota þessi hugtök og búa til svör. Innri tími og bygging og eitthvað. Ég veit alveg hvað kennarinn vill að ég skrifi. En mér finnst ekkert skemmtilegra að lesa sögurnar þótt ég noti þessi hugtök og skil þær eiginlega ekkert betur ekki þannig.

„Hugtök“ komu mjög oft við sögu í viðtölum, bæði við nemendur og kennara, og smásagan virðist oft vera notuð til að kenna nemendum hugtök en ekki til að

auka lestraryndi eða setja smásögurnar í eitthvert stærra samhengi, hvort sem er bókmenntasögulegt, samfélagslegt eða annað.

Geðhrifin fjögur – og svo fimm

Framhaldsskólanemar hafa ekki mikla trú á eigin lestri – finnst hann jafnvel ómerkilegur og lítils virði auk þess sem hefðbundin greiningartæki bókmenntafræðinnar virðast ekki færa þeim aukinn skilning, innsýn eða yndi við lestur smásagna. Eftir að hafa rýnt í niðurstöður viðtala við bæði nemendur og kennara réðst höfundur í tilraunir við kennslu smásagna á framhaldsskólastigi í tvo vetur og náði tilraunin til alls fjögurra hópa. Leitað var á náðir bandaríska bókmenntafræðingsins Ritu Felski og bókar hennar *Uses of literature* (2008) sem vissulega er fyrst og fremst ætluð fræðimönnum en hentar jafnframt vel við undirbúning kennslu. Bókin fjallar um lestur og upplifanir lesandans af lestrinum. Felski reynir að búa bilið á milli hins akademíska lestrar og hins „almenna lestrar“ og segir að akademískur lestur sé ólíkur lestri leikmanna á mikilvægan hátt. Sá síðarnefndi er tómstundalestur, mótaður af ólíkum túlkunaraðferðum; hann fer fram af fúsum og frjálsum vilja og til ánægju og er oft einstaklingsíðja. Það, að viðurkenna ekki áhrif þessa mismunar, útskýrir að miklu leyti samskiptaerfiðleika bókmenntafræðinga og almennings og það sem Felski vill gera er að byggja brú á milli teoríu og almennrar þekkingar.¹⁵

Þetta er sumpart það sem rannsakandi reyndi að gera með nemendum sínum, þótt orðið „hugtök“ hafi verið notað frekar en teoría. Sá munur er einnig á tómstundalesendum Felski og framhaldsskólanemunum að þeirra lestur er hreinn skyldulestur. Íslenskir grunn- og framhaldsskólanemar gera skýran greinarmun á tómstundalestri og skyldulestri. Að mati þeirra felst munurinn ekki hvað síst í því að tómstundalestur er skemmtilegur en skyldulesturinn leiðinlegur, jafnvel svo leiðinlegur að hann drepur yfirhöfuð allra löngun til þess að lesa. Það að eitthvað sé skylda virðist alla jafna hafa neikvæð áhrif á viðhorf nemenda til lestrar. Þetta kemur fram í ÍNOK-rannsókninni sem og í grein Brynhildar Þórarinsdóttur, „Það drap alveg minn yndislestur að vera í skóla“ en þar segist einn viðmælandi, framhaldsskólanemi, einmitt missa allan áhuga á lestri um „leið og þetta verður eitthvað svona sem þú verður að gera þetta“.¹⁶

¹⁵ Rita Felski, *The uses of literature*, Malden, MA og Oxford: Blackwell Publishing, 2008, bls. 11–14.

¹⁶ Brynhildur Þórarinsdóttir, „„Það drap alveg minn yndislestur að vera í skóla“. Um lestur og læsi í grunn- og framhaldsskólum“, *Skólaþræðir*, sótt 28. maí 2024 af <https://skolathraedir.is/2019/04/14/thad-drap-alveg-minn-yndislestur-ad-vera-i-skola-um-lestur-og-lasi-i-grunn-og-framhaldsskolum/>.

Uses of literature kom út árið 2008 og síðan þá hefur lestrarupplifun, samsömun lesenda með skáldsagnapersónum og það hvernig lesendur spegla veruleikann í skáldskap heilmikið verið rannsakað.¹⁷ Bók Felski hentar hins vegar mjög vel við skipulag kennslu og, að því mér fannst, til að auka mögulega lestraryndi nemenda og skilning. Til að gera tilraun til að byggja brú á milli bókmenntagreiningar og nemenda nýtti ég því hugmyndir Felski um fjóra grundvallarþætti lestrarupplifunarinnar: kennsl, hrifningu, þekkingu og áfall.¹⁸ Þessar þætti kallar hún geðhrif (e. *affects*). Þetta eru ekki, samkvæmt Felski, einangruð bókmenntahugtök eða bókmenntaeiningar né heldur lýsing á sálrástandi lesandans heldur eru þau lýsandi fyrir marglaga og víxlverkandi samskipti texta og lesenda og mikilvægt er að hafa í huga að þótt þau séu aðgreind þá tengjast þau hvert öðru og hafa áhrif hvert á annað.¹⁹

„Kennsl“ felast á mjög einfaldaðan hátt í því að setja sig í spor einhvers annars, að sjá sjálfan sig að hluta eða heild í einhverjum öðrum – til dæmis skáldsagnapersónu. En eins og Felski bendir á er þetta ekki svo einfalt auk þess sem það að lesa, að setja sig í spor annarra, er ákveðin leið til að kynnst sjálfum sér betur. Þessi augnablik, þegar einhver tengsl stökkva fram á milli texta og lesanda, geta birst þegar við leitum að þeim í texta eða þau birtast skyndilega og án nokkurrar viðvörðunar. Eins og Felski segir finnur lesandinn fyrir því að hann er ávarpaður og fyrir ummerkjum um sjálfan sig í textanum sem hann les og um leið hefur viðhorf hans eða sjónarhorn breyst – hann sér eitthvað sem hann hefur ekki séð áður. Felski segir mikilvægt að viðurkenna að allur lestur feli í sér kennsl af einhverju tagi og að við eigum að spyrja okkur hvaða myndir þessi kennsl geta tekið á sig, hvaða viðbrögð þau geta vakið.²⁰

„Hrifning“, segir Felski, hefur fengið afskaplega lítið vægi innan bókmenntafræða en það er engu að síður mikilvægt að geta fært hrifninguna í orð, það hvenær, hvernig og af hverju við hrífumst af texta og jafnvel týnum okkur í honum

¹⁷ Af íslenskum bókmenntarannsóknum má hér nefna rannsóknir Guðrúnar Steinþórsdóttur, til að mynda í bókinni *Raunveruleiki hugans er ævintýri* (2021). Ég nefni líka sérstaklega greinina „mér fannst ég finna til“. Um empirískar rannsóknir á bókmenntir og tvær kannanir á tilfinningaviðbrögðum við lestur frásagna“ (Ritið 3/2015, bls. 83–111) eftir Bergljótu Soffíu Kristjánsdóttur, Guðrínu Steinþórsdóttur og Sigrúnu Margréti Guðmundsdóttur sem fjallar einmitt um upplifanir og tilfinningar lesenda við lestur skáldsagna.

¹⁸ Á ensku: recognition, enchantment, knowledge og shock. Íslensku þýðingarnar eru frá Jóni Yngva Jóhannssyni sem hefur notað kenningar Felski í eigin kennslu og kynnti mig fyrir Ritu Felski og skrifum hennar.

¹⁹ Rita Felski, *The uses of literature*, bls. 14.

²⁰ Sama heimild, bls. 23, 37–38.

– stundum svo mikið að ekkert annað virðist skipta máli. Hrifningin er áköf og jafnvel hægt að bera hana saman við það að dreyma eða vera undir áhrifum. Í stað þess að rannsaka textann af rósemi og yfirvegum sogast lesandinn að honum og hann á átt erfitt með að skilja á milli sín og sögunnar. Lýsingar Felski á hrifningunni eru hástemmdar og hún segir lesandann vera heillaðan, dáleiddan og sumum tilvikum andsetinn.²¹ Og það er kannski af því þessi fagurfræðilega upplifun er svo einstaklingsbundin og tilfinningarík sem bókmenntarýnar hafa lagt áherslu á að fjarlægja sig textanum.²²

Eins og Felski bendir á hefur mikið verið skrifað um hvað það er sem bókmenntatextar segja okkur, kenna okkur og bæta við þekkingu okkar sem og möguleika bókmennta á að færa lesandanum einhvers konar sannleika og eins og hún segir sjálf veltur þetta heilmikið á því hvernig við skilgreinum „þekkingu“.²³ Geðhrifin og þekking felast í því hvað það er sem textinn segir okkur um fólk, hluti, staði, atburði, samfélög og svo framvegis Vissulega eru ekki allir textar jafnheppilegir til þess en einn hvati þess að lesa er sú von að öðlast dýpri skilning á veröldinni og samband bókmennta, eftir því sem Felski segir, við veraldlega þekkingu getur vikkað út, stækkað og endurraðað því hvernig við upplifum heiminn.²⁴

Síðustu geðhrifin sem Felski ræðir eru „áfallið“ og hún byrjar umfjöllun sína á því að ræða hversu lítið er fjallað um „sjokkið“ í nútímabókmenntafræðum og spyr hvort það sé ef til vill einfaldlega of barnalegt umræðuefni. Áfallið eru viðbrögð við einhverju sem gerir manni bilt við, er sársaukafullt, jafnvel ógnvekjandi.²⁵ Áfallið hefur ýmis áhrif. Það getur breytt því hvernig við sjáum persónur eða atburði eða staðfest fyrri skoðanir okkar, svo dæmi séu tekin. Áfallið er þannig bæði það sem gerist utan við okkur og það sem gerist innra með okkur og það getur komið til vegna umfjöllunarefna, persónulýsinga, málfars og til dæmis afstöðu eða skoðana persóna og það er oft í tengslum við líkamleg viðbrögð og undrun.²⁶

Geðhrifin fjögur koma ekki í *stað* hefðbundinna bókmenntahugtaka eða greiningar heldur má líta á þau sem viðbót og ég er ekki fyrst kennara til að nýta mér þau við kennslu. Í greininni „How does this book relate to me?“ segir Juliane Römhild frá reynslu sinni af því að nota geðhrif Felski í kennslu háskólanema.

²¹ Sama heimild, bls. 54.

²² Sama heimild, bls. 56–57.

²³ Sama heimild, bls. 77.

²⁴ Sama heimild, bls. 77–83.

²⁵ Sama heimild, bls. 105.

²⁶ Sama heimild, bls. 109–115.

Hún notaði „hrifningu“ nemenda sem grunn að greiningu textans, nýtti sér „kennsl“, það að setja sig í spor annarra, til að fá nemendur til að samsama sig textanum og taka eigin viðhorf, hegðun, gildi og sjálfsmýnd til endurskoðunar. „Þekkingu“ reyndi hún að nota til að fá nemendur til að fræðast um heiminn í gegnum bókmenntatexta og „áfallið“ til að grafast fyrir um þær stílfræðilegu og málfræðilegu aðferðir sem textinn notaði til að framkalla lostið.²⁷ Reynsla hennar var að mörgu leyti jákvæð, bæði fyrir kennara og nemendur en eins og hún bendir á eru hin fjögur geðhrif ekki eina leiðin til að tjá með hvaða hætti við upplifum lestur. Ein mikilvægustu geðhrifin sem Römhild fannst vanta eru „leiðindi“. Leiðindi, segir hún, eru óaðskiljanlegur hluti þess að lesa og það sem nemendur glíma hvað mest við“. Því er mikilvægt að ræða leiðindin og þær áskoranir sem þeim fylgja.²⁸ Hún bætti því leiðindum við sem fimmtu geðhrifunum en með þau að vopni er til dæmis hægt að ræða um úthald, ástæður þess að vilja klára sögu þrátt fyrir leiðindi, kryfja ástæður leiðindanna og áhrif þeirra á greininguna, svo dæmi séu nefnd.

„Hvað ætti mér svo sem að finnast“

Með geðhrifin fimm að vopni, bæði frá Felski og Römhild, reyndi ég að kryfja smásögur með nemendum mínum, lagði bókmenntahugtökin til hliðar og freistaði þess að fá nemendur til að færa í orð af hverju þeir hrifust, hvað þeir lærðu, hvernig þeir tengdu við persónur og hvað var jafnvel sjokkerandi eða leiðinlegt. Þetta gerði ég í þeirri von að fá þá til að hrífast af sögunum og nálgast þau markmið aðalnámskrár að geta túlkað og unnið úr krefjandi textum og jafnvel náð duldum boðskap þeirra ásamt því að sýna víðsýni, sköpunarhæfni og samlíðan.

Niðurstaða kennslutilrauna minna er svipuð og reynsla Römhild. Ég gat, eins og hún, fengið nemendur til að lesa, til að svara spurningum og gera það sem ég vildi en það er erfitt að fá þá til að kafa dýpra. Römhild lýsir því hvernig nemendur hennar áttu erfitt með að hugsa nógu djúpt um eigin viðbrögð og komast að ígrundaðri niðurstöðu en „ég elska þessa bók“ eða „ég hata þessa persónu“. Þegar hún hvatti nemendur sína til að lýsa tilfinningum sínum ítarlegar urðu þeir óöruggir og vildu ekki tjá sig.²⁹ Hið sama var að segja um nemendur mína sem margir lýstu því yfir að þeir væru „svo lélegir í íslensku“ eða „léleg í

²⁷ Juliane Römhild, „How does this book relate to me?“ Personal engagement and critical enquiry in the literary studies classroom“, *Higher Education Research & Development* 38: 1/2019, bls. 51–62, hér bls. 54–60. DOI: 10.1080/07294360.2018.1539066.

²⁸ Sama heimild, bls. 61.

²⁹ Sama heimild, bls. 61.

bókmenntum“. Einn nemandi sagði: „Hvað ætti mér svo sem að finnast? Mér finnst ekkert um þetta sem við lesum, ég bara svara spurningunum.“ Stundum gátu nemendur lýst einhverri hrifningu eða kennslum, svo dæmi sé tekið, en áttu erfitt með að halda áfram með túlkunina en ekki af því þeir vildu það ekki heldur af því þeir áttuðu sig ekki á því í hverju hrifningin, sjokkið, leiðindin eða kennslin fólust. Þeir skildu ekki eigin geðhrif. Vandamálið lá að stórum hluta í því að þótt ég hefði lagt hefðbundin bókmenntahugtök til hliðar og tekið upp „ný“ og, að því er ég hélt, aðgengilegri hugtök – geðhrif – treystu nemendur ekki tilfinningum sínum eða skoðunum. Aðrir nemendur glímdu við töluvert ólíkt en ekki óskýlt vandamál: Þeir vildu finna rétta svarið, þetta eina rétta svar og voru ekki tilbúnir í viðræður um að mögulega væru til fleiri en eitt rétt svar. Þeir höfðu meðal annars áhyggjur af því að opinbera eigin flónsku eða skort á þekkingu ef þeir færu að ræða málin auk þess sem það gæti tekið lengri tíma en einfaldlega að skrifa niður hið kórrétta svar.

Nemendur mínir eru ekki þeir einu sem eru svona ósveigjanlegir. Í greininni „The river and the chestnut tree. When students already know the answers“ fjallar Ann Dean um tilraunir sínar við að fá nemendur á háskólastigi til að koma auga á ólíka túlkunarmöguleika bókmenntatexta sem og að tengja túlkun við samhengi, samfélag, bókmenntagrein og svo framvegis frekar en að lesa verkin án nokkurs samhengis eða stuðnings, til dæmis við ákveðnar bókmenntastefnur eða tímabil.³⁰ Vangaveltur Dean spruttu fram í kjölfar þess að nemendur hennar, sem voru að lesa *Jane Eyre* eftir Charlotte Brontë, voru sannfærðir um að eingöngu ein túlkunarleið væri möguleg og sú túlkunarleið væri sú eina rétta. Svo ósveigjanlegan lestur taldi Dean verða til þess að ekki yrði til nein ný þekking, engin ný reynsla – sem var einmitt það sem hún vildi og fannst nauðsynlegt að skapa með nemendum.³¹ Þetta er ekki ósvipað vandamálum nemenda minna: Þeir treystu ekki eigin skoðunum og tilfinningum og fundu til óöryggis þegar þeir voru beðnir um að lýsa tilfinningum sínum til textans, áhrifum hans á þá. Sumir leita þá á náðir „hins rétta svars“ – enda er það öruggt, jafnvel þótt þeir skilji ekki endilega söguna betur fyrir vikið. Nemendur voru margir við það að gefast upp – og kennarinn þeirra líka – og það var þá sem ég innleiddi sjöttu geðhrifin: Uppgjöfina.

³⁰ Ann Dean, „The river and the chestnut tree. When students already know the answers“, *Teaching literature. A companion*, ritstjórar Tanya Agathocleous og Ann C. Dean, Hampshire og New York: Palgrave, 2003, bls. 139–148, hér bls. 139–141.

³¹ Sama heimild, bls. 141–142.

Uppgjöfin

Hugmyndin að sjöttu geðhrifunum, uppgjöfinni, kviknaði þegar unglingspiltur horfði á mig örvæntingarfullum augum, veifaði smásagnasafninu *Randaflug*, og hrópaði: „Hvaða steypa er þetta!“ og vísaði þar til titilsögu bókarinnar eftir Andra Snæ Magnason. Hann hafði lesið söguna, frá orði til orðs, og það meira að segja tvisvar að eigin sögn en skildi ósköp fátt. Hann skildi ekki samhengið, hlutverk randaflugunnar, sögumanninn né nokkuð annað. Hann gafst upp. Ekki batnaði það þegar kennarinn bað hann að lýsa skoðunum sínum, áhrifum sögunnar á hann. Hvernig átti hann að lýsa áhrifunum þegar hann skildi ekki neitt? Skilningurinn var, að mati nemandans, enginn og þar með borin von að finna einhverja hrifningu, þekkingu, kennsl, sjökk eða leiðindi. Nema kannski helst leiðindin, ef eitthvað var víst þá var það að allt saman var þetta verulega fúlt. Það tók nokkrar svipaðar upptakur í viðbót til að ég innleiddi uppgjöfina í greiningu smásagna.

Geðhrif Felski, og Römhild, felast í viðbrögðum við lestri. Eitt slíkt viðbragð er að gefast upp. Að leggja frá sér bókina, loka henni eða jafnvel kasta henni frá sér og hreinlega geta ekki meira. Nemendur mínir gáfust oft upp af því að þeir skildu, að eigin mati, ekki neitt og lesturinn hafði engan tilgang. Skilningsleysið átti rætur í því að sagan var svo ofsalega fjarlæg, skrítn, óskiljanleg, hallærisleg, leiðinleg eða einhver blanda af þessu öllu saman og oft vissu þeir hreinlega ekki sjálfir af hverju þeir gátu ekki haldið áfram. Uppgjöfin reyndist nokkuð gott greiningartól. Ég gerði ekki ráð fyrir að allir nemendur mínir gæfust upp en var vakandi fyrir möguleikanum og vaktaði þau sem mig grunaði að þyrftu aðstoð og vitaskuld þau sem kölluðu á hana. Ég tók markvisst á uppgjöfinni sem verkefni og gæti þess að líta ekki svo á að nemandanum hefði mistekist lesturinn eða ekki tekist að finna „hið rétta svar“. Nauðsynlegt var að grafast fyrir um ástæður uppgjafarinnar og spyrja: Hvað er svona erfitt? Hvað skilur þú ekki? Hvar gefstu upp? Finnst þér sagan „skrítn“ en veist ekki af hverju? Getum við skoðað það saman? Getum við saman fundið orð til að lýsa upplifun þinni? Eins og með hin geðhrifin er hægt að vinna með uppgjöfina maður á mann, í hópumræðum, skriflegum verkefnum og munnlegum.

Sama hvaða kennsluaðferð eða verkefni er valið skiptir máli að virða tilfinningar nemandans og ekki segja honum einfaldlega að lesa söguna aftur. Ræða upplifun hans og um leið og það er gert er kominn vísir að greiningu sem er hægt að vinna með. Þegar nemandinn skynjar að upplifun hans hefur eitthvert vægi, að hún sé ekki einfaldlega tákn um ófullkomleika, erum við komin af stað. Þegar nemandinn áttar sig á að það telst ekki vera „rangt svar“ að skilja ekki umsvifalaust, að vilja gefast upp. Á þessu stigi er hægt að ræða um möguleg leiðindi, hugsanlega hrifningu, þekkingu og ef til vill kennsl.

Samsömun

Mér fannst ég þokast í rétta átt eftir að hafa innleitt uppgjöfina í geðhrifabankann en fann að ég þurfti að skoða betur það sem í aðalnámskránni er kallað „samliðan“³² en Felski kallar „kennsl“. Felski vinnur áfram með hugmyndina um kennsl í bókinni *Character. Three Inquiries in Literary Studies* og talar þar um samsömun (e. *identifying*) sem nýttist mér vel við kennslu.

Eins og bent er á í bókmenntahluta ÍNOK-rannsóknarinnar þurfa lesendur að „stíga út úr sjálfum sér“ og setja sig í spor annarra þegar þeir læra um bókmenntir og þetta reynist mörgum nemendum erfitt. Auðveldast eigi nemendur með samsömunarlestur og að sjá sig í jákvæðum persónum.³³ Ekki eru þó allar sögur uppfullar af jákvæðum persónum og nemendur þurfa stundum að sjá sjálfa sig – eða hluta af sjálfum sér – í ólíklegustu persónum, jafnvel þeim sem þeim er illa við eða eru ólíkar þeim sjálfum að nær öllu leyti. Til að gera það þarf að byggja nemendur upp stig af stigi og þá, segir í ÍNOK-rannsókninni, koma bókmenntafræðileg hugtök til sögunnar við að „dýpka lesturinn og opna merkingu textans“.³⁴

Þessi jákvæða samsömun reyndist oft erfið við lestur smásagna. Nemendum finnst persónur smásagna oft skrítnar, öðruvísi og allt annars eðlis en þau sjálf. Persónur í skáldsögum og sjónvarpsþáttaröðum eru oft höndlanlegri, enda fá þau lengri tíma til að melta þær persónur, kynnast þeim og máta sig við þær. Og þær eru gjarnan fleiri sem hægt er að samsama sig við. Ágætt dæmi um þetta er úr sama smásagnasafni og nefnt var áðan, *Randaflug*. Nemendur mínir lásu söguna Gifting þar sem segir frá ungri og frekar ólánsamri konu sem er langt í frá hamingjusöm en endar svo á því að giftast sér miklu eldri manni – sem virðist nú frekar vera orsök óhamingjunnar en eitthvað annað.³⁵

Nemendurnir, unglingspiltar upp til hópa, sáu fátt sameiginlegt með sjálfum

³² *Aðalnámskrá framhaldsskóla*, bls. 92.

³³ Dagný Kristjánsdóttir, Jón Yngvi Jóhannsson, Brynhildur Þórarinsdóttir og Kristján Jóhann Jónsson, „Bókmenntir og bókmenntakennsla“, bls. 129–130. Samband lesenda við persónur, hvort sem er í skáldsögum, smásögur, sjónvarpsþáttum eða kvikmyndum, er oft ansi flókið og lesendur/áhorfendur „halda oft með“ persónu sem er alls ekki aljákvæð eða algód – jafnvel þversagnakennd. Sjá Guðrún Steinþórsdóttir, *Raunveruleiki hugans er ævintýri. Um valdar sögur Vigdísar Grímsdóttur, einkenni hennar og viðtökur*, Reykjavík: Hið íslenska bókmenntafélag, 2021, bls. 332 og áfram.

³⁴ Dagný Kristjánsdóttir, Jón Yngvi Jóhannsson, Brynhildur Þórarinsdóttir og Kristján Jóhann Jónsson, „Bókmenntir og bókmenntakennsla“, bls. 130.

³⁵ Auður Jónsdóttir, „Gifting“, *Randaflug. Úrval smásagna og ljóða*, ritsstjórar Guðlaug Guðmundsdóttir og Hildur Ýr Ísberg, Reykjavík: Forlagið, 2020, bls. 23–32.

sér og síreykjandi, blankri íslenski konu sem gerir fátt annað en taka slæmar ákvarðanir. „Þessi gella er bara rugluð,“ var viðkvæðið og þar með strandaði umræðan. Gellan var rugluð og þar með sagan rugl og ekki hægt að ræða þessi mál neitt frekar. Þetta var allt „frekar glatað“, að þeirra mati en þeir gátu svo sem fundið innri tíma og ytri, sögusvið og raðað persónum í aukapersónur og aðalpersónur án þess að botna neitt í sögunni og finnast hún „algjört rugl“. Með öðrum orðum: Þeir gátu vel unnið hefðbundin bókmenntaverkefni og fundið réttu svörin við spurningum um byggingu sögunnar, svo dæmi sé nefnt, en þeir botnuðu lítið í henni né gátu séð sjálfa sig í aðalpersónunni. Þar með varð ekki til neitt samhengi, engar samfélagslegar skírskotanir, engin samliðan. Ekkert nema uppgjöf.

Felski hvetur lesendur til að endurhugsa samsömunina og fyrirbærið persónur. Þær þurfa ekki að vera eins og við og hvað þá fullkomnar eða heilsteypar til að sjá megi einhver líkindi þeim og okkur. Það að samsama sig einhverjum, segir Felski, felst ekki endilega í hluttekningu eða því að sjá sjálfan sig að öllu leyti og gangast við öllu sem persónan gerir og segir. Samsömun er ekki það að þurra út öll ólíkindi eða það sem greinir að – við þurfum ekki að tyna „okkur“ þegar við „verðum“ persónan. Samsömunin getur hins vegar auðgað og jafnvel bætt okkur sjálf. Ef til vill sjáum við brot af okkur sjálfum í persónunni á þann hátt sem fær okkur til að endurskoða okkur sjálf.³⁶

Hér skiptir máli hvaða stöðu lesandinn tekur sér. Felski notar í þessu skyni orðið „alignment“ og vísar til þess hvernig textinn mótar hug lesandans og aðgang að persónu og er ekki ósvipað hugtakinu sjónbeining (e. *focalization*) í frásagnarfræði en er einnig skylt hugtakinu sjónarhorn í hefðbundinni bókmenntafræði. „Alignment“ vísar þannig til þeirra afla og átta sem drífa frásögnina áfram: Hvaða ákvarðanir og þrár drífa frásögnina áfram, hverjum eða hverju er lýst í smáatriðum og viðhorfum hverra er haldið að okkur? Hvernig textinn mótar aðgengi lesandans að persónunni en þetta getur haft mikil áhrif á það hvernig lesandi tengir sig – eða ekki – við persónu. Jafnframt notar hún orðið hollustu (e. *allegiance*) til að lýsa því hvernig við getum haldið með, verið í liði með ákveðnum persónum frekar en öðrum.³⁷ Aftur má taka dæmi af sögunni Giftingu úr *Randaflug*. Þar er sögunni sjónbeint í gegnum Stelpukonuna svokölluðu sem er með sér 20 árum eldri karlmanni og hyggst giftast honum í upphafi sögu. Hér er mjög hjálplegt að biðja nemendur, sem sumir hafa gefist upp, að velta því fyrir sér

³⁶ Rita Felski, „Identifying with character“, *Character. Three Inquiries in literary studies*, Chicago og London: The University of Chicago Press, 2019, bls. 76–124, hér bls. 78–79.

³⁷ Sama heimild, bls. 92.

hvernig sagan er sögð, hvað það er sem við vitum og hvað ekki. Með hverjum virðist sagan „halda“ ef svo má segja? Væri sagan öðruvísi ef Maðurinn væri aðalpersónan? Og hvar liggur hollustan í sögunni? Og hér spyr ég nemendur: Með hverjum heldur þú í sögunni? Er það ólánsama og unga Stelpukonan eða drykkfelldi Maðurinn? Stundum er þetta góð aðferð til að fá nemendur til að átta sig á sögunni. Einn nemandi sagði að þetta væri lykillinn að sögunni – eða leiðin til að „crack the code“ eins og hann orðaði það.

Samsömun með persónum skiptir heilmiklu máli við lestrarupplifun því, eins og Guðrún Steinþórsdóttir bendir á, er talið að samsömun geri það að verkum að lesandinn veiti textanum frekar athygli, hafi meiri áhuga á framgangi sögunnar og verði fyrir meiri áhrifum af textanum en annars.³⁸ Samsömun eða hollusta, samkvæmt Felski, getur verið með ýmsu móti og hún þarf ekki alltaf að byggjast á hluttekningu. Samsömunin getur líka verið tvíbent, skilyrt, aðeins að hluta til eða íronísk (e. *ambivalent, qualified, partial, ironic*).³⁹ Þetta má nota í umræðum við nemendur um söguna Giftingu, og auðvitað fleiri sögur: Sjáið þið ykkur að einhverju leyti í aðalpersónunni? Mynduð þið halda með henni eða sýna henni hluttekningu ef hún hagaði sér öðruvísi? Er hún allt, allt öðruvísi en þið – hvernig? Það má, sama hversu „rugluð“ eða fjarlæg persónan er, finna atriði sem hægt er að tengja við nemendur og þeir geta þá rætt í samhengi við sig sjálfa. Þar með er ekki sagt að piltarnir líti á sig *sem* „Stelpukonuna“ í sögu Auðar Jónsdóttur heldur að nemendur sjái einhver líkindi, einhverjar speglaðir, og geti þannig nýtt sér sína eigin reynslu og skoðanir til að tjá sig um bókmenntir.⁴⁰

Þessar hugmyndir um samsömun og geðhrifin fjögur, svo fimm og síðan sex hafa reynst vel við kennslu smásagna. Vissulega má nota þessar hugmyndir á skáldsögur, ljóð, leikrit og kvikmyndir, svo dæmi séu nefnd, en ég tel sérstaklega þörf á því að tengja smásagnalestur við lestrarupplifun nemenda og huga að því hvort og hvernig þeir tengja við sögurnar þar sem þeir virðast eiga erfiðara með smásögur en aðra bókmenntatexta. Með því að einblína á tengsl þeirra sjálfra við söguna og persónurnar, og gefa tilfinningum þeirra og upplifun rými finnst mér draga úr því sem kennarar úr viðmælendahópi mínum kvörtuðu mest yfir;

³⁸ Guðrún Steinþórsdóttir, *Raunveruleiki hugans er ævintýri. Um valdar sögur Vigdísar Grímsdóttur, einkenni hennar og viðtökur*, bls. 316–316.

³⁹ Rita Felski, „Identifying with character“, bls. 94.

⁴⁰ Hér lagði ég áherslu á samsömun með persónum en ekki það sem kallað er „tilflutningur“. Tilflutningur miðast ekki við ákveðna persónu innan sögunnar heldur frásögnina alla og áhuga eða eftirvæntingu lesandans eftir því hvernig sögunni muni fleyta fram. Sjá nánar: Guðrún Steinþórsdóttir, *Raunveruleiki hugans er ævintýri. Um valdar sögur Vigdísar Grímsdóttur, einkenni hennar og viðtökur*, bls. 317.

Því að nemendur trúðu því ekki að þeir hefðu skoðanir sem skiptu máli og því að þeir næðu engum tengslum við persónurnar. Þegar hingað er komið er hægt að bæta við, smám saman, bókmenntahugtökum til að dýpka umræðuna enn frekar – fá meira kjöt á beinin. Hér að ofan vísaði ég í viðmælanda minn sem sagði að það væri oft þannig að margt smátt gerði alls ekki eitt stórt hvað smásögur varðar. Þegar hefðbundin bókmenntahugtök eru tímabundið lögð til hliðar og ný hugtök og nálgarnir tekin upp sem vinna með tilfinningar hins unga lesanda sýnist mér von til að púsla saman bitunum svo úr verði heildstæð mynd. Þannig að margt smátt geri heila sögu; sögu sem nemendur vilja vonandi lesa og þróa smám saman með sér þá hæfni sem *Aðalnámskrá* gerir kröfu um, að „sýna þroskaða siðferðisvitund, vísðýni, sköpunarhæfni og samlíðan í málflutningi sínum, umfjöllun og verkum“.⁴¹

Ú T D R Á T T U R

„Hvað ætti mér svo sem að finnast?“ Framhaldsskólinn og smásagan

Greinin fjallar um smásagnakennslu í íslenskum framhaldsskólum og byggir á niðurstöðum rannsóknar höfundar, sem fól í sér greiningu fjölbreyttra gagna og fjölda viðtala, sem leiddi í ljós fremur neikvætt viðhorf til bæði bókmenntahugtaka og lesturs smásagna innan framhaldsskólanna. Í greininni segir fá kennslutilraunum höfundar, sem byggja á kenningum Ritu Felski um geðhrif, sem höfðu það að markmiði að hafa jákvæð áhrif á lestrarupplifun nemenda og nálgast þar með þau hæfniviðmið sem sett eru fram í *Aðalnámskrá* framhaldsskóla.

Lykilorð: smásögur, íslenskukennsla, framhaldsskóli, bókmenntakennsla

A B S T R A C T

„What should I think about that?“ Secondary school and the short story

The article discusses the teaching of short stories in Icelandic secondary schools and is based on the results of the author's own research, which involved the analysis of various data and numerous interviews. The findings revealed a rather negative attitude towards both literary concepts and the reading of short stories within secondary schools. The article discusses teaching experiments by the author, based on Rita Felski's theories on

⁴¹ *Aðalnámskrá framhaldsskóla*, bls. 92.

HELGA BIRGISDÓTTIR

affect, which aimed to have a positive impact on students' reading experiences and thus approach the competency standards set out in the National Curriculum for Upper Secondary Schools.

Keywords: short story, secondary school, Icelandic teaching, literature teaching

HELGA BIRGISDÓTTIR

Lektor við Deild faggreinakennslu

Menntavísindasviði Háskóla Íslands

helgabi@hi.is