

Det' lig'som teksten sådan bølger

Forfatterskolens æstetiske og undersøgende tekstlæsninger som inspiration til gymnasiets klassesamtaler om litteratur

På Forfatterskolen i København samles lærere og elever et par gange om ugen og taler om en af elevernes egne tekster i tilblivelse, og nogle gange også om færdige værker og kanonklassikere. Samtalen kaldes for en tekstlæsning og er et redskab til at skabe erkendelse af især teksters æstetiske dimensioner. Det er en form for litterær tonelære (Brandt), hvor de sproglige klange, som er kendetegnende for netop denne tekst, er et væsentligt omdrejningspunkt i samtalen. Det foregår ikke ved, at lærerne stiller spørgsmål til teksten, som eleverne skal svare på, sådan som vi kender det fra klassesamtaler om litteratur i skolen. Forfatterskolens samtalemåde for æstetisk læsning kan beskrives som en slags kollektiv *stream of consciousness*. En improviserende og undersøgende samtaleform uden – eller med ganske få – spørgsmål.

I artiklen illustrerer jeg, at der ved Forfatterskolens tekstlæsninger er en sammenhæng mellem det at tale om tekster på *en undersøgende måde* og det at læse *det æstetiske indhold*. Den betragtning relaterer jeg til det litteraturdidaktiske forskningsfelt, inden for hvilket der gennem de seneste år har vist sig stigende interesse for at sammentænke æstetikbegrebet med en oplevelsesorienteret og/eller undersøgende tilgang til litteraturundervisningen (Høegh 2009, Høegh 2018, Elf og Illum Hansen 2017, Illum Hansen (2004)2008, Haugsted, Undervisningsministeriet). Dertil er undersøgelse blevet et nøglebegreb i nutidens gymnasiedidaktik (Elf, Høegh og Christensen). I undervisningsministeriets vejledning for dansk i gymnasiet optræder det hele syv gange i afsnittet om fagets identitet, og det sættes blandt andet i spil med æstetiske synsvinkler på tekster:

“ Faget har både en receptiv og produktiv dimension, som indgår i et tæt samspil med undervisningen, og som gennem undersøgelsen af tekster kombinerer tekstlæsningens sproglige, historiske og æstetiske synsvinkler med et fokus på at udvikle elevernes udtryksfærdighed og formidlingsbevidsthed (Undervisningsministeriet, 3).

Men hvad betyder det i praksis at undersøge tekster? Hvad vil det sige at læse æstetisk? Og hvordan kan forholdet mellem at tale undersøgende om teksters æstetiske dimensioner og at udvikle udtryksfærdighed og formidlingsbevidsthed forstås?

Jeg gør her rede for den konkrete udmøntning af de undersøgende og æstetiske tekstlæsninger på Forfatterskolen i København. Mit formål er at vise, hvordan disse kan inspirere gymnasiets dansklærere til at organisere undersøgende klassesamtaler om litteraturens æstetiske lag. Jeg bruger begrebet om æstetik i en smal forståelse indkredset til, hvad jeg forstår ved at læse æstetisk, som man i praksis gør det på Forfatterskolen. Den fremstilling understøtter jeg med den amerikanske litteraturredidaktiker Louise Rosenblatts definition af *aesthetic reading*. Der er således flere felter i spil: Forfatterskolens tekstlæsninger, international litteraturredidaktik i kraft af Rosenblatt, gymnasiets litterære klassesamtale samt et dansk litteraturredidaktisk perspektiv på æstetisk læsning. I artiklen vil jeg få felterne til at mødes ved at sætte dem i interaktion med mine analyser af samtaleeksempler fra Forfatterskolens tekstlæsninger og klassesamtaler i gymnasiet. Endelig forholder jeg mig kort til den lærerstyrede klassesamtale som afsæt for litterær erkendelse. Idéen udspringer af mit igangværende forskningsprojekt om forfatterskolelæsninger og gymnasieleveres samtalestyring af klassesamtaler om litteratur, og samtaleeksemplerne er udvalgte dataeksempler fra projektets empiriske del. De er repræsentative for det at læse æstetisk.

Forfatterskolen og gymnasiet er åbenlyst ikke ligestillede institutioner. Der er basale forskelle, og grundlaget for at relatere den ene institution til den anden kan fra flere vinkler synes tvivlsomt. Forfatterskoleeleverne er typisk ældre og mere modne end eleverne på en ungdomsuddannelse. En anden afgørende forskel er, at forfatterskoleeleverne er motiverede for og målrettede mod udelukkende at beskæftige sig med litteratur. Gymnasieeleverne må derimod forholde sig til mange fag, og motivationen for at dyrke litteratur er ikke nødvendigvis til stede.

Ud fra de nævnte faktorer vedrørende alder og motivation kunne man i stedet argumentere for en sammenligning mellem Forfatterskolens tekstlæsninger og universitetets lærerstyrede samtale om litteratur. Men på universitetet er den monologisk funderede forelæsning stadig en af de mest anvendte undervisningsformer, om end jeg selv har oplevet, at universitetslærerne også iværksætter litterære dialoger med de studerende. I gymnasiet er den lærerstyrede klassesamtale om litteratur en central metode for litterær erkendelse. Det samme gør sig i endnu højere grad gældende på Forfatterskolen, hvor tekstlæsningen er den vigtigste og eneste didaktiske metode. Der er således tale om forholdsvis analoge praksisser i forskellige institutionelle og kulturelle kontekstsituationer.

Lighederne for de to praksisser er en forudsætning for, at det overhovedet giver mening at relatere den ene til den anden. Samtidig er de divergerende faktorer også afgørende. I litteraturredidaktisk forskning har der længe været interesse for, hvordan lærere kan komme i faglig dialog med eleverne på en mindre skolsk måde (Andersson-Bakken, Haugsted 2002, Haugsted 2004, Hetmar, Elf og Høegh og Christensen, Dysthe, Høegh, Nystrand, Tengberg). Forfatterskolens tekstlæs-

ninger har et kunstnerisk fokus og en langt mindre skolsk samtale og repræsenterer hermed en utraditionel model i forhold til – i dette tilfælde – gymnasiets litterære klassesamtale.

Den skoleinstitutionelle samtale om litteratur er et velafdækket forskningsfelt, mens Forfatterskolen og den nordiske forfatterskoletradition er underbelyst. Derfor tilstræber jeg en lidt nøjere beskrivelse og kontekstualisering af Forfatterskolens tekstlæsninger. Det er dog i sammenhængen ikke en præmis at bidrage med en kritisk fremstilling af Forfatterskolens praksis for tekstlæsning, ligesom det på den anden side heller ikke er intentionen at promovere den som bedre end gymnasiets. Dette deskriptive udgangspunkt hænger sammen med, at jeg anvender samtaleanalyse som metode for at udforske samtaleeksemplerne. Det betyder, at jeg gør rede for, *hvad* der sker i de litterære samtaler, men ikke *hvorfor*.

Forfatterskolens tradition for tekstlæsninger

Ved Forfatterskolens tekstlæsninger er *tekst*, *læsning* og *samtale* i spil med *skrivekunstens* formål for øje. Teksten er ikke et færdigt værk, den er i en skabelsesproces. Ord og sætninger kan fjernes eller erstattes. Teksten kan repareres.

Den nordiske forfatterskoletradition er opstået i løbet af en 18-årig periode fra slutningen af 1970'erne til midten af 1990'erne. Det gør den til en forholdsvis ny-etableret institution sammenlignet med den angelsaksiske creative-writing-tradition, som rækker mere end 100 år tilbage (Friis og Dorph). Forfatterskolen Biskops Arnö ved Stockholm blev etableret i 1978, Skrivekunstakademiet i Bergen blev oprettet i 1985, og i 1987 fulgte Forfatterskolen i København. I midten af halvfemserne blev Forfatterskolen i Tromsø og Litterär Gestaltning i Göteborg grundlagt, førstnævnte i 95 og sidstnævnte i 96. For de fem autoriserede forfatterskoler gælder det, at samtalen om de studerendes tekster fungerer som den bærende didaktiske metode. Dog er der nuanceforskelle fra skole til skole i forhold til, hvordan den praktiseres. I artiklen her refererer jeg udelukkende til mine undersøgelser på Forfatterskolen i København. Dens særtræk i forhold til de øvrige nordiske forfatterskoler består blandt andet i en form for kreativ anarkisme i kraft af en reduceret struktur i samtalerne, kritisk stillingtagen til teksterne, eksplicit uenighed og i den såkaldte *prima vista*-læsning, som indebærer, at ingen af samtaledelegerne har læst teksten på forhånd (Dorph).

Skolen er stiftet af forfatter og kritiker Poul Borum, digter Per Aage Brandt samt forfatter og instruktør Ulla Ryum. Alle tre har erfaring med at arbejde som forfatter, hvilket i det hele taget er et kriterie for de lærere, som underviser på skolen. Optagelseskriteriet for de studerende baserer sig på den indsendte ansøgningstekst. Hverken køn, uddannelsesniveau, karakterer, alder eller etnicitet spiller en rolle. Det gør til gengæld evnen til at indgå i den samtale, som tekstlæsningen er, og derfor er det afgørende for skolens lærere at have mødt eleverne før et eventuelt optagelsestilbud (Toft og Øberg 1997). De indkalder de udvalgte ansøgere til et møde, en samtale, hvorefter den endelige udvælgelse sker. De vil have et indtryk af, om den pågældende ansøger vil kunne bidrage til den litterære samtale på en aktiv og

deltagende måde omkring egne og andres tekster. Det afspejler, hvor vigtig tekstlæsningen er for skolens didaktiske eksistensgrundlag.

Idéen er, at den samlede gruppes læsekapacitet bærer læsningen fremad. Samtalen har et konstant tekstnært fokus, som tager udgangspunkt i tekstens egen struktur og tematik (Dorph). Den foregår flere gange om ugen og er i sin funktion en didaktisk metode for tekstskrivning. Men metoden hviler hverken på noget formelt eller teoretisk grundlag. Det kommenterer Pablo Llambías, forfatter og forhenværende rektor på skolen:

“ Undervisningen i skrivekunst på dansk grund er ikke beskrevet eller teoretiseret i særligt stort omfang, og det er op til hver enkelt lærer at definere det teoretiske grundlag, hvorpå undervisningen finder sted. Undervisningen udøves med andre ord af lærere med vilkårlige præferencer på baggrund af formodninger og antagelser, som der endnu ikke er nogen, der systematisk har undersøgt gyldigheden eller værdien af. Dette resulterer i en af og til noget tilfældig teoridannelse og pædagogik, der former sig som overleverede formodninger fra den ene forfatter til den anden. (Llambías, 9)

Spørgsmålet er så, hvad som kendetegner netop denne undervisningspraksis for litterær samtale inden for den institution, som Forfatterskolen i København er?

Tekstlæsningens æstetiske og undersøgende aspekter

Forfatterskolen holder til på en førstesal i Peder Skrams Gade i København. Langs væggene står reoler med bøger af for eksempel Dostojevskij, Inger Christensen og Ursula Andkjær Olsen, skolens nuværende rektor. Også de tidligere elevers afgangsanalogier kan skimtes i samlingen. Jeg har fået lov at være med som observatør ved en tekstlæsning af tre timers varighed. En studerende læser sin tekst op. Hun læser i cirka ti minutter. Der er i alt tretten studerende, som sidder i midten af rummet omkring et aflangt bord, så alle har mulighed for at se hinanden. Nogle gange er der to lærere, hvilket er en fordel, fordi deres forskellige udlægninger af teksten legitimerer, at de studerende kan bidrage med forskellige læsninger. Denne dag er der kun én lærer. Teksten er skrevet på norsk, så efter oplæsningen går tekstlæserne i gang med en forståelsesafklaring af forskellige ord. Derefter leder læreren samtalen hen på selve læsningen.¹

“ Lærer nu startede vi med det der med fylde altså det på en måde er det jo er det måske ikke meget øhm vigtigt at at altså jeg synes det ligesom tekstens sådan bølger på øh på sån en halv kropsbevidsthed og halvt kropsløshed. altså der er rigtigt meget øh altså alt det der med at spise blomster og kroppen (tåles) frådseri og sult som er det modsatte ik og den også sån det her med alt det her tåge (det ogs) eh og så manden som man ik ku tro var kød og blod men det var han. den sånder er sån en og den her krop som øh vis er visne øhm mærkbart og være fuldt og heltsinkrop ik sån. og det at være fuldt og heltsinkrop det er at tørre indigen eller forsvinde igen eller sån. eh så der er ja der er sån en dobbelthed i. og det her med at fødderne der ikke rør jorden eller rør bakken ik

Lærer	(mja i) piruette hastig og præcis ((10 sekunders stilhed))
Lærer	hov ((utydelig tale)) ((13 sekunders stilhed))
Elev B	((Og sådan lidt sådan en fjer der)) side to
Lærer	ja
Elev C	mm ((15 sekunders stilhed))
Elev D	altså så fylde er et eller andet som øh ej men det. jeg tror grunden til at jeg lige det er fordi jeg blev lidt i tvivl om hvad eh den første sætning ((utydelig tale)) mange i i min familie øh. på en eller anden måde er den så ((utydelig tale)) fylde så åbent at øh når jeg har læst det første digt øh. jeg svært ved at se de situationer der sker i første digt som om at familien mangler fylde.
Elev D	øh jeg sådan jeg leder efter et mangel eller det ved jeg ik altså teksten siger mig at der er mangel på fylde
Elev F	ja

Læreren og elevernes æstetiske måde at læse på kan forklares med Rosenblatts terminologi. Hun betegner *aesthetic reading* som en form for læsning, hvor den personlige oplevelse af teksten er central for måden, teksten læses på (Rosenblatt). I modsætning hertil definerer hun *effeferent reading*, som er en læsning af tekstens konkrete handlingsmønstre, tekstens informationer. Ved *aesthetic reading* er læserens opmærksomhed centreret omkring “[...] what is being lived through during the reading event” (Rosenblatt, 11). Det væsentlige ved læsemåden er, at den litterære tekst aktualiserer læserens *forestillingsbilleder* og engagement i *ordvalg*, *rytme* og *konnotationer* (Rosenblatt).

I eksemplet taler læreren en sådan æstetisk læsning frem, når hun for eksempel siger, at *det’ ligestem teksten sådan bølger på øh på så’n en halv kropsbevidsthed og halvt kropsløshed*. Billeddannelsen er forholdsvis abstrakt i dette tilfælde. Det kræver en ekstra iværksættelse af *forestillingsbilleder* at se en tekst for sig, som bølger afsted. Dernæst kobler hun billedet til *kropsbevidsthed* og *kropsløshed* som overordnede begreber og fænomener. Nogle af hendes øvrige *forestillingsbilleder* kommer frem som fragmenterede dele. For eksempel refererer hun også til billeder af at spise blomster, kroppen, frådseri og sult, tåge, en mand af kød og blod, en visse krop, at være fuldt og helt sin krop, at tørre ind eller forsvinde, fødder der ikke rører bakken eller jorden samt en hastig og præcis pirutte. Elev B’s *forestillingsbillede* er formodentlig noget med en fjer (parentesen i transskriberingen indikerer utydelig tale). Elev D taler ikke i sekvensen om *forestillingsbilleder*, men er optaget af begrebet om fylde og manglen på fylde i den i teksten omtalte familie. Han er optaget af forholdet mellem tekstens udsagn om, at familien mangler fylde, og af den observation, at resten af teksten ikke indikerer, at familien mangler fylde. Hans refleksioner kan føre til, at skribenten ændrer i teksten.

Tekstlæserne bringer knap så ofte deres personlige hverdagsoplevelser uden for teksten ind i samtalen. De taler primært om selve de tekstlige elementer. Men denne implicite og fælles forståelse er ikke ensbetydende med en homogen tekstlæsning.

Nogle gange, hvis ikke ofte, kan tekstlæsernes udsagn stride mod hinanden, og der opstår uenighed. De sanser og iagttager individuelt og dermed forskelligt, når de læser: Den ene elev genererer til alle tider en mere eller mindre afvigende læsning af enkelte ord, sætninger og hele teksten i forhold til den anden elev.

At det forholder sig sådan, kan tilskrives de grundlæggende automatikker, der opstår i mødet mellem tekst og læser. Ifølge Rosenblatt er hverken teksten eller læseren den bærende betydningsskaber (Rosenblatt, 7). I stedet henviser hun til vekselvirkningen mellem disse to. Her opstår der et gensidigt forhold mellem tekst og læser, hvor teksten stimulerer læserens erindring, personlige sansninger og oplevelser, og derved kan han eller hun respondere individuelt på teksten. Det er denne tekst-læser-mekanisme, som ligger til grund for Rosenblatts eget begreb om *aesthetic reading*. Læseren iværksætter forestillingsbilleder og engagement i ordvalg, rytme og konnotationer under transaktionerne med teksten.

Hvor Rosenblatt med sin transaktionsteori repræsenterer angelsaksisk tradition, bidrager den tyske receptionsæstetiker Wolfgang Iser med sin teori om tekstens *tomme pladser og ubestemthed* (Iser 1978). For Iser er teksten en proces og ikke et produkt. Læseren skaber sine egne indre forestillingsbilleder i samspillet med tekstens mangfoldighed af ord. Mellem forestillingsbillederne vil der være tomme pladser, som betinger en ubestemthed i forhold til teksten. Læseren skaffer sig af med en given tom plads ved mere eller mindre bevidst at etablere de ikke-formulerede relationer mellem de enkelte billeder omkring den. Dette samspil mellem tekst og læser beskriver Iser som en fortolkningsproces, hvor læseren benytter tekstens tomme pladser, dens ubestemthed, som et fortolkningspillerum ved at sætte de forskellige billeder, som teksten aktualiserer, i relation til hinanden.

Begge udlægninger af tekst-læser-forholdet forklarer således, hvad der for eksempel ligger til grund for, at andengangslæsningen af en litterær tekst vil afvige fra første gang, man læste den. Transaktionerne mellem tekst og læser er bevægelige og øjeblikksbestemte. Ifølge Rosenblatt afhænger de af læserens sanseoplevelser af teksten. Koblet med Isers anskuelse vil disse oplevelser være udslagsgivende for måden, læseren bestemmer det ubestemte i teksten på. Perspektiverne er interessante for den litterære samtale som sådan, fordi de er bud på, hvad der sker i læserens bevidsthed forud for det, som han eller hun siger i samtalen om den aktuelle tekst. De underbygger desuden, hvad som ligger til grund for, at der i en sådan situation opstår uenighed om tekstens udtryk. På Forfatterskolen bliver uenigheden skærpet af den disciplin, det er for eleven at udvikle og opøve sit eget såkaldte kritiske, litterære gehør. Det foregår ved både at lytte til, hvordan de øvrige tekstlæsere sanser tekstens udtryk og med afprøvende formuleringer definerer dem – og ved selv at gøre det samme.

Æstetisk læsning er også kritisk læsning

Det er ikke kritisk nok at tilkendegive, om man kan lide teksten eller ikke. At læse kritisk er at læse med grundig og detaljeret kvalitetsvurdering af tekstens enkelte dele. Det sker på baggrund af en tillært fornemmelse for tekstens tone og kunstneriske udtryk, som ifølge Brandt svarer til fornemmelsen for modersmålets fonetiske

egenskaber. De er “spækket med kritiske forskelle som er afgørende for opfattelsen af ord og sætninger” (Brandt, 117). Brandt kalder det at læse med *kriticitet* og forklarer det med eksempler fra andre kunstarter:

“ Når man skriver, spiller, maler og danser osv. er der varierende måder at håndtere de uendeligt mange detaljer på. Nogle variationer forekommer mindre vigtige end andre; undertiden opdager man undervejs, at valget af en variant af en detalje får hele projektet til at pege i en bestemt retning, som hverken var ventet eller ønsket. (Brandt, 117)

I et andet eksempel fra mit besøg på Forfatterskolen læser elev X med den *kriticitet*, som Brandt påpeger:

“ Elev X øhm se at øhm. jeg ved ik. jeg synes at at øh liljebilledet på en eller anden måde misted lidt energi eftersom det er introduceret en gang først med liljeliljehvid som vand. hvor det så kommer igen hvor det så er som sne. og man så spiser det. hvor at første gang introducerede det som måske noget der i stedet kunne drikke eller et eller andet æh

Lærer mm

Elev X jeg er bare. jeg forstår ikke helt hvorfor det skal komme to gange i forskellige udgaver

Elev X er nidkært opmærksom på ordvalgsdetaljer og sætter spørgsmålstejn ved den hyppige brug af ordet lilje. At læse med *kriticitet* er forbundet med en sensitivitet for, hvad som lyder godt, og hvad som ikke lyder godt. Lærerne demonstrerer den måde at læse på ved selv at praktisere den. Når en forfatterskoleelev er vidne til, at en lærer (eller en anden elev) reagerer på en variation, en udtryksforskel, kommer eleven “selv til at opfatte på samme måde *som* den anden, *via* den anden – ens kritiske sans ændres, og *kriticiteten* stiger, eller dens profil ændres (hvis man allerede havde en høj – men ifølge en lærer, man stoler på, “forkert” – *kriticitet*)” (Brandt, 117-118). Således fortsætter liljesamtalen med, at også elev Z, P og læreren læser med *kriticitet* ved at reflektere over elev X’s udsagn om liljebilledet og den hyppige brug af det.

“ Elev Z ((utydeligtale)) føles meget som sån ja øh børnesang eller sån ligsom den der kjole eller seminkjole ((utydeligtale)) sammenligningsobjekt eller hvad man skal sige

Elev Y mm

Elev Z sort som kul

Lærer mm

 ((7 sekunders stilhed))

Lærer sku det være lilje lilje hvid som mælk vi drikker dig om dagen og så hvid som sne vi spiser dig om natten eller?

Elev Z mm

Lærer ku blive til en hel lille sang

Elev Z mm

- Lærer men det rigtig at øh det jo i hvert fald øh meget altså det jo meget flot det der med at have en lilje som et billede mens om noget man drikker altså det er jo et mere dynamisk billede end end øh spise spise det øh
(17 sekunders stilhed))
- Elev P jeg syns bare det hvide udvider sig fordi så er der også tågen og så er der i hjemmet det også hvidt og
- Lærer mm
- Elev P morens øjenvipper er også hvide så jeg syns bare at det vokser ligesom i bevægelse med med teksterne øh

Elev X's udsagn om liljebilledet foranlediger elev Z til at danne intertekstuelle konnotationer over børnesangen "Se min kjole". Efterfølgende er der en kort respons fra elev Y, hvorefter Z fortsætter sine associationer over børnesangen: *sort som kul*. Ytringen fremstår som et fragment af Z's indre billed- og lyddannelse, et fragment af det vers fra sangen, hvor kjolen er "sort som kullet". Læreren responderer med et tilkendegivende *mm*, og så indleder hun et nyt spor, som ikke har noget med børnesangen at gøre: *sku det være lilje lilje hvid som mælk vi drikker dig om dagen og så hvid som sne vi spiser dig om natten eller?* Det vil sige en reference til den tysksprogede Paul Celans stærke digt "Todesfuge" – eller "Dødsfuga" – fra 1952, hvor nogle af versene lyder: "Dæmringens sorte mælk vi drikker dig hver nat vi drikker dig morgen og middag vi drikker dig hver aften" (Celan, 25).

Personlige læsninger i en ustruktureret samtaleform

Samtidig illustrerer samtalesekvensen endnu flere af de aspekter, som kendetegner tekstlæsningerne. For det første, at det er naturligt at ændre retning uden at konkludere på det igangværende. En iagttagelse kan stå for sig selv som følge af spontane emneskift. Tekstlæserne behøver ikke at følge en bestemt struktur. For det andet, at læreren som opfølgning på elev X's kritik af den gentagne brug af ordet lilje foreslår at ændre teksten. Måske foreslår hun ændringen, fordi hun selv mener, at hendes forslag lyder bedre. Sikkert er det, at hun foreslår den, fordi hun eksperimenterer med at (for)følge elev X's kritik. Det fremgår af spørgsmålsformen: *sku det være... eller?...* Forslag til at ændre i teksten er naturlige, fordi teksten er i tilblivelsesproces. Hans Lind, som forsker i danske forfatterskoler, forklarer den måde at arbejde på ved at henvise til den amerikanske sociolog Richard Sennetts håndværksmetaforer *making* og *repairing* (Lind 2019b). Sennett definerer disse som værende grundlæggende færdigheder inden for håndværk. Han påpeger, at selvom *making* tilsyneladende er den mest kreative aktivitet, så er grænsen mellem de to aktiviteter flydende:

“ Technical skills come in two basic forms: making and repairing things. Making may seem the more creative activity, repair appearing lesser, after-the-fact work. In truth, the differences between the two are not so great. The creative writer usually has to edit, repairing earlier drafts in later ones; an electrician sometimes discovers, in fixing a broken machine, new ideas about what the machine should be. (Lind 2019b, 6; Sennett, 199)

Lind fremhæver med Sennetts definition, at både *making* og *repairing* er kreative aktiviteter, og at begge er “modes of textual engagement”. Eksemplet, hvor læreren bidrager med et ændringsforslag, illustrerer således lærerens håndværksmæssige making-and-repairing-engagement i tekstarbejdet. Hun former teksten efter elev X's rationale. Skribenten kan så tage stilling til forslaget og eventuelt ændre i teksten. De øvrige tekstlæsere kan også vurdere forslaget og diskutere det, hvis de synes. Ikke alene er making and repairing modes of textual engagement. Funktionerne er også forankret i et æstetisk engagement i tråd med Rosenblatts definition. Hun bruger, som Brandt, musiske metaforer til at illustrere den æstetiske læseproces:

“ Attention may include the sounds and rhythms of the words themselves, heard in ‘the inner ear’ as the signs are perceived. The aesthetic reader pays attention to – savors – the qualities of the feelings, ideas, situations, scenes, personalities, and emotions that are called forth and participates in the tensions, conflicts, and resolutions of the images, ideas and scenes as they unfold. (Rosenblatt, 11)

Læreren tænker et nyt forslag frem, måske hører hun det for sit indre øre, før hun siger det højt, så hun selv og alle i rummet kan lytte til det, vurdere, om det lyder godt eller ikke, og begrunde det. Denne måde at møde tekstens æstetik på er som nævnt forbundet med læserens subjektive oplevelse, og det er naturligt, at de øvrige læsere sanser teksten på andre måder. Elev X oplever liljebilledet som for gentagende, men som det fremgår af eksemplet, oplever elev P liljebilledet på en anden måde: *jeg synes bare det hvide udvider sig fordi så er der også tågen og så er der i hjemmet det også hvidt og. Og kort efter: morens øjenvipper er også hvide så jeg synes bare at det vokser ligesom i bevægelse med med teksterne øh.*

Der kan være lige så mange forskellige måder at læse teksten på, som der er læsere til stede. Og flere endnu, medregnet at én læser kan producere flere forskellige læsninger. En naturlig konsekvens af de subjektive læsninger er, at der opstår uenighed; en uenighed, som ser ud til at være produktiv for samtalen. Når flere tekstlæsere for eksempel holder deres modstridende billeddannelse op imod hinanden, kan den enkelte enten fastholde sin egen billeddannelse eller revurdere den og måske forkaste den. Idéen er, at de mange forskellige læsninger tilsammen bidrager til den samlede tekstlæsning, som i kraft af disse er bevægelig, også når der ikke forekommer uenighed:

“ Fælleslæsning er en kollektiv læsemetode. Den er struktureret som en samtale: Én siger noget om teksten, en anden bygger videre på pointen, hvilket får en tredje til at lægge mærke til... Lidt efter lidt akkumuleres gruppens iagttagelser, og i fællesskab opnår man en forståelse af teksten, som den enkelte læser ikke kunne have opnået på egen hånd. Den fælles bevidsthed, som bygges op under fælleslæsningen, tilhører alle i gruppen og styrker alles læseevne (Gladiatoriskolen).

Citatet er fra en undervisningsportal på Gladiatoriskolens hjemmeside. Gladiatoriskolen er en dansk forfatterskole, som også praktiserer tekstlæsninger som didaktisk metode for tekstskrivning inspireret af den praksis, som foregår på Forfatterskolen

i København. Undervisningsportalen hedder Colosseum og retter sig hovedsageligt mod gymnasielærere. Meningen er at give gymnasielærere nogle didaktiske redskaber til at organisere samtaler om litterære tekster med deres elever.

Gymnasiets litterære klassesamtale

I gymnasiet er den litterære klassesamtale pr. tradition bygget op på en anden måde end Forfatterskolens tekstlæsninger, selvom de to har visse fællestræk. I begge institutioner gælder det, at en lærer og nogle elever samles om en fællessamtale om en litterær tekst, og intentionen er, at der lægges op til forskellige læsninger, og at disse tilsammen udvider den enkeltes læseperspektiv. I begge institutioner har læreren ansvaret for at give eleverne plads i samtalen, så de kan bidrage med deres individuelle læsninger.

Gymnasiets litterære klassesamtale adskiller sig ved at bygge på færdige værker, som i kraft af deres udgivelse er af vedtaget kvalitet, i hvert fald af værkets forlag. Derfor er tekstens forbedringspotentiale ikke et mål for samtalen. En anden forskel er, at gymnasiets litterære klassesamtale er underlagt en faglig forpligtelse, som er af en anden karakter end Forfatterskolens. Ved mine observationer af gymnasiet er målet, at eleverne lærer at anvende de litteraturfaglige analyse- og fortolkningsværktøjer, som danskfaget i gymnasiet konstituerer:

“ Lærer jamen nu har I i hvert fald haft mulighed for at tale om teksten på alle tænkelige måder. så hvad skal vi lægge ud med hvis vi skal give en analyse og en fortolkning?

Eksemplet er fra mit besøg i en 3.g-klasse. Inden samtalen igangsatte læreren et gruppearbejde omkring litterære samtalekort, som havde til formål at hjælpe eleverne i gang med en snak om deres umiddelbare førstegangsmøde med novellen “Paradisæblerne” af Martin A. Hansen. Efter endt gruppearbejde og sporadisk udveksling om teksten mellem lærer og elevgrupper samler læreren klassen til en fællessamtale om teksten.

“ Lærer hva skal vi sige? hrhm
Lærer hrm, hrmm
Lærer ja?
Elev Ø øh vi ku jo starte med at så'n beskrive hvordan ham jeg-fortælleren han er
Lærer jaa
Elev Ø øhm altså, ja. nu er det bare fordi jeg har fundet et (sted) der var sådan rimelig essentielt for hvordan han tænker om sig selv
Lærer jaa
Elev Ø oghanslivfordidahansnakkermedEjnersåøhsigerhan,så sigerEjnar: du har det jo godt. hvortil han svarer øh: Sådan et liv er ikke til at holde ud så. han er utilfreds med hans liv
Lærer ja
Elev Ø ((utydelig tale)) har det godt

Lærer he he

Elev Ø øh og det (er måske bevidst ved) at han søger efter noget mere eller noget andet og han han øh, og han bliver også meget fortvivlet (der)ude på den mark efter han er skredet i søen. øhm hvor han kaster æblerne ud for at lede efter dem igen og det virker så øh han er så'n ude af sig selv

Lærer mm

Lærer Caroline du tænkte på ham som øh irrationel. er det ikke sandt?

Caroline mm

Lærer Og du vurderede det så som dum, man kan sige det behøver vi ikke tage med, men vi kan i hvert fald sig at han er irrationel. han er ude af sig selv ja. er det ikke en meget fin forklaring at det, det siger noget om ham? det er en jeg-fortæller. skal vi prøve at starte med nogen mere sådan håndgribelige facts? jeg spurgte til noget med intertekstualitet og noget myte-noget. skal vi prøve at gribe fat i det? det er jo også noget der er rimelig synligt. Torben?

Torben øh vi snakkede om titel

Lærer jaa

Torben Paradisæblerne

Lærer ja

Torben og kom til at tænke på øh, ja myter og øh Adam og Eva

Lærer jaa

Torben det talte vi om

Lærer hr he he

Torben øh og det der med øh når når de spiser, Adam og Eva de spiser æblerne

Lærer ja

Torben øh så sker der noget

Lærer ka du huske hvad vi kalder lige præcis den fortælling fra Bibelen?

Torben skabelses, nej det jo en øh

Lærer hrhe

Torben øh

Elev Æ syndefaldet

Torben synde – øh

Lærer jaaa. det er syndefaldsmyten. lige præcis

Med Rosenblatts begreber er det i gymnasiesamtalen en overvejende efferent læsning, som finder sted, fordi samtalen drejer sig om, hvad læreren og eleverne kan udlede om det, teksten meddeler. De taler om, hvad jeg-fortælleren tænker om sig selv, at han søger efter noget andet i sit liv, og de overvejer, om han er irrationel. De taler også om den konkrete handling, hvor jeg-fortælleren kaster æbler ud for derefter at lede efter dem igen. I den sidste halvdel af sekvensen bringer læreren myte og intertekstualitet ind i samtalen, hvilket jeg også kategoriserer som en efferent læsning: Det er handlingen, at Adam og Eva i syndefaldsmyten spiser æblerne, som italesættes som den intertekstuelle reference.

Men min kategorisering af gymnasiesamtalen som en overvejende efferent læsning og forfatterskolesamtalen som en æstetisk er også en forenklet fremstilling.

Der foregår også æstetisk læsning i gymnasiet, idet eleverne som udgangspunkt læser den litterære tekst ud fra deres egen subjektive oplevelse af den. Omvendt er en efferent læsning også en del af forfatterskolesamtalen, hvor lærere og elever ligeledes taler om tekstens handling og informationer. Derfor er det vigtigt med en præcisering af, hvordan terminologierne kan relateres til de to samtaler. At *analysere, fortolke og læse æstetisk* på Forfatterskolen er i praksis ikke det samme som at analysere, fortolke og læse æstetisk i gymnasiet. På Forfatterskolen udgør det at læse tekstens æstetiske lag en stor del af selve den fælles analyse og fortolkning. Desuden indebærer en analyse og fortolkning, at samtaledeltagerne på en sporadisk og ustruktureret måde kommer ind på fagbegreber som fortællesynsvinkel, fortællelid, symbolik, intertekstualitet, handling og budskab – dog ofte uden at de nævner dem. I gymnasiet ekspliciterer læreren analyse- og fortolkningstermerne og strukturerer samtalen derefter, mens æstetisk læsning organisatorisk og metodisk, ifølge mine observationer, har sin plads uden for det fælles klassesamtalerum. Den sidste betragtning kræver nærmere forklaring.

På Forfatterskolen udgør selve den undersøgende samtaleform metoden for, at det er muligt i fællesskab at læse teksternes æstetiske lag. Det er en form, som blandt andet er kendetegnet ved fraværet af eller meget få spørgsmål til teksten, overlappende tale, ufærdige formuleringer og lange tænkepauser. Kort og forenklet betyder det, at når næsten ingen stiller spørgsmål, er det ikke givet, hvad der skal tales om, og det er heller ikke givet, hvem som skal tage næste taletur. Derfor opstår der en del tilfælde, hvor samtaledeltagerne taler i munden på hinanden. Alle disse faktorer udgør tilsammen en anarkistisk samtalestruktur; et rum for udveksling af personlige læsninger uden på forhånd at have tænkt sig til et færdigt rationale. I kraft af tænkepauserne er det et rum for at kunne fornemme teksten uden at sige noget. En sådan samtaleform gør det muligt at læse æstetisk, og derfor er den en metode. Den sproglige nærhed har plads, således at lærere og elever kan tale sammen om ordvalg, rytme og billeddannelse.

I gymnasiesamtalerne er den æstetiske læsning, ifølge mine observationer, ofte koblet til elevgruppesamtaler som metode. Elevgruppesamtalerne er organiseret ved, at klassen deles op i grupper, og her taler eleverne om en litterær tekst, uden at læreren deltager direkte i gruppesamtalen. Typisk fungerer elevgruppesamtalerne som en forberedelse til den lærerstyrede helklassesamtale. Læreren definerer en retning for, hvad eleverne skal tale om i grupperne, men ellers er meningen med gruppekonstruktionen, at eleverne har mulighed for at tale sammen om teksten under en ikke-lærerstyret samtaleform, hvor de kan dele deres umiddelbare og personlige oplevelse af den litterære tekst.

Selvom det ser ud til, at gymnasiets æstetiske læsning ikke er organiseret som decideret metode i den lærerstyrede klassesamtale, er der alligevel eksempler på, at der læses æstetisk:

“ Lærer hvis vi lige skal gå tilbage til øh elementerne af intertekstualitet
Lærer Biblen det synes jeg er fuldstændigt oplagt. det har vi i titlen og det har vi selvfølgelig med de her æbler der kommer igen. er der andre ting hvor I tænker hovsa det minder mig da om en eller anden fortælling jeg har hørt før.

- Lærer Margrethe?
- Margrethe altså jeg ved ikke om det er helt vildt dumt men i starten der da han siger det der med at ænderne de kan flyve ind i skoven og blive til noget andet så tænkte jeg så'n helt øh øh Barbie og svanesøen
- Lærer he he he
- Flere elever he he
- Margrethe ((utydelig tale))
- Lærer he he he
- Margrethe ((utydelig tale)) der er også lidt magisk over det. det var ret fint.

Igangsat af lærerens opfordring til at tale om intertekstuelle elementer foretager Margrethe en æstetisk billeddannelse, som også har et rytmisk skær over sig. Tekstens udsagn om ænder, der *kan flyve ind i skoven og blive til noget andet*, giver hende anledning til at danne billeder fra den animerede børnefilm *Barbie af svanesøen*. Filmen er bygget op om poetiske scener til klassisk musik, hvilket understøtter den æstetiske læsning, som Margrethe deler med klassen. Eksemplets samtaleforløb vidner samtidig om, at den æstetiske læsning kan være forbundet med en risikovillighed, som i dette tilfælde sandsynligvis skal tilskrives, at Margrethe refererer til en børnefilm, og at hun dermed risikerer at sætte sig selv i spil som barnlig. Margrethes æstetiske læsning kommer derfor til at fremstå fragmenteret i sammenhængen. Hun får ikke respons i form af ord, men i sammenhængen aflæste jeg læreren og elevernes leende respons som anerkendende og dermed en accept af Margrethes læsning.

Transskriberingen af hele samtalsessionen viser, at læreren er nysgerrig og opmærksom på at gøre plads til elevernes ytringer om teksten. I det her tilfælde spørger hun efter intertekstuelle elementer. Det vil sige, at eleverne skal bruge deres mimetiske kompetencer i en aflæsning af historiens handling, altså den efferente læsning:

- “ Helena jeg synes der lidt den rød nej den lille rødhætte over det
- Lærer ja lige præcis
- Helena man star man starter derhjemme hvor det er trygt med normer

Indtil videre har der af gode grunde ikke været litteraturdidaktisk fokus på litteraturens æstetiske udtryk som en decideret metode i den lærerstyrede klassesamtale. Og den efferente læsning er vigtig for at kunne afkode en historie, kende de intertekstuelle referencer og i det hele taget foretage den type af analyse og fortolkning, som læreren i eksemplet arbejder med gennem samtalen.

Flere litteraturdidaktikere med forankring i folkeskolen interesserer sig imidlertid for den æstetiske dimensions betydning i elevernes møde med den litterære tekst. Jeg inddrager dem her, fordi jeg ser deres overvejelser som repræsentative for den æstetiske skoling, som eleverne kommer med, når de starter i gymnasiet.

Æstetik i litteraturdidaktikken

Fra en fænomenologisk forståelse skildrer Thomas Illum Hansen, hvad han betegner den procesorienterede litteraturpædagogik (Illum Hansen (2004) 2008). For

Illum Hansen er stemninger, fornemmelser og sanseoplevelser nøgleord i arbejdet med litterære tekster. Som hos Brandt, der sidestiller forfatterskolelæserens fornemmelse for teksten med det at kunne lytte efter klange, mislyde og en “eksistentiel mumlen” under teksten i en søgen efter, hvad teksten egentlig siger, fremhæver Illum Hansen musik-metaforen som velvalgt for den stemningsbase-rede læsning:

“ Et instruments strenge eller et musikstykkets toner er stemte i forhold til hinanden. På samme måde kan menneskets stemningsindtryk og litteraturens stemningsindtryk forstås som noget, der har helhedskarakter, dvs. som noget, der ikke blot angår enkelte genstande og aspekter, men derimod den måde, hvorpå aspekter er gensidigt afstemte inden for en tidslig og rumlig horisont. (Illum Hansen 2008, 104)

Noget af det centrale her er, at det fænomenologiske afsæt medfører, at litteraturen læses med en fornemmelse for, at tid, rum og situation er nært forbundne. Omsat til Illum Hansens procesorienterede litteraturpædagogik betyder det, at “[...] tekstens verden fornemmes under en læsning, inden den bliver gjort til genstand for en analyse” (Illum Hansen 2008, 104). Han mener, at det forudsætter en undervisning i litteratur, hvor der er plads til at møde den litterære tekst med åbenhed for flere mulige tolkninger. Til en sådan undervisningstilrettelæggelse foreslår Illum Hansen, at læreren anvender forskellige typer af lukkede og åbne spørgsmål samt inddeler tekstarbejdet i faser, alt efter om “målet er at arbejde sig *ind i værket*, analysere *inden for værket* eller trække betydnings *ud af værket*” (Illum Hansen 2008, 125).

Mads Th. Haugsted forholder sig ligeledes til æstetikbegrebet i relation til danskundervisningen i artiklen “At gå fra sans til samling – Fordobling og æstetiske læreprocesser i dansk” (Haugsted). Her kommer han ind på to typer af fordobling, som teksten kan iværksætte hos læseren.² Den ene type af fordobling angår fiktion over for virkelighed, dvs. at teksten “[...] bliver til i spillet mellem læserens virkelige virkelighed og læserens villighed til at acceptere – eller lade sig forføre af – tekstens fiktive virkelighed” (Haugsted, 74). Den type af fordobling skal forstås i samspil med den anden type af fordobling, som er den æstetisk-dannende; en form for selvfordobling, som handler om læserens meta-evne til at reflektere over sig selv som et tænkende væsen. I den forståelse får litteraturen to funktioner: et spejl, der holdes op for læseren, og en anderledeshed, som læseren konfronteres med. Æstetikbegrebet indgår her i en bred dannelsesforståelse. Haugsteds ærinde er heller ikke at definere nogen praksisorienteret didaktik for at læse æstetisk. Han forholder sig til emnet fra en teoretisk vinkel.

Fælles for Haugsted og Illum Hansen er, at de lægger vægten på æstetiske *læreprocesser* omkring litterær læsning og ikke læsning af *tekstens* æstetiske udtryk. Tina Høegh, som blandt andet har forsket i æstetiske udtryk og mundtlig litteraturdidaktik med gymnasiet som genstandsfelt, markerer en sådan skelnen i sin afhandling om sprogytme og mundtlig fremførelse som litterær fortolkning. Hun henviser til Frede V. Nielsen, som dog er musikdidaktiker, men jeg mener, at en lignende skelnen kan foretages mellem litteraturen opfattet som æstetisk og det æstetisk oplevende menneske:

“ Med Niensens skelnen som nævnt i *forholdet mellem musikalske fænomener opfattet som æstetiske og på den anden side os som æstetisk oplevende personer* og tale om korrespondensen imellem, så opnår han at vise at vi både skal skelne disse, og at pointere korrespondensen mellem meningslag i musikken og meningslag for det oplevende menneske. (Høegh 2009, 27)

På Forfatterskolen er det teksten opfattet som æstetisk fænomen, som er central i tekstlæsningen, mere end der er interesse for tekstlæserne som æstetisk oplevende mennesker. Tekstlæsningen handler om at tænke med litteraturen som kunst.

Det tekstnære

At tænke med litteraturen som kunst indebærer en skærpet bevidsthed af det sanselige. Ikke det sanselige i bred og almenyldig forstand, men det sanselige iværksat af teksten. Så selvom de æstetiske læsninger er personlige, fordi vi sanser forskelligt, er det ikke ensbetydende med, at tekstlæserne tager udgangspunkt i tekstens ord som afsæt for at flette deres egne sansemæssige hverdagsoplevelser ind i samtalen. De personlige sansninger er ofte stringent knyttet til tekstens univers i tekstlæsningen, og de holder sig inden for det.

Dette tekstnære træk er kendetegnende for den nordiske forfatterskoletradition som sådan (Friis og Dorph). Ida Linde, som er forfatter og underviser på Biskops Arnö ved Stockholm, sonderer mellem det at være i et andet menneske og det at være i en andens tekst. “Tekstlæsningen er ikke terapi”, skriver hun. “Den erkendelse, der efterspores, er ikke på egne, men på kunstens vegne” (Friis og Dorph, 24). Korrespondensen mellem meningslag i litteraturen, som Nielsen henviser til, dog med musikken som kunstgenstand, og meningslag for tekstlæseren, er i forfatterskolelæsningen begrænset til den enkelte tekstlæseres subjektive oplevelse af tekstens dele.

Æstetiske og undersøgende fælleslæsninger i gymnasiet

Der er en sammenhæng mellem den undersøgende samtaleform og den æstetiske læsemåde. Førstnævnte består i at taletænke; dvs. føre en ikke-spørgende, ustruktureret samtale med ufærdige formuleringer. Tekstlæserne er i stand til at realisere en sådan anarkistisk samtaledynamik, fordi der ikke er en forventning om, at teksterne gemmer på et særligt erkendelsesmateriale, som skal hentes frem gennem samtalen. Den æstetiske læsning fordrer personlig stillingtagen til og fornemmelse for teksten og resulterer i forskellige læsninger, hvilket lader sig gøre, når samtalen er åben og fleksibel.

Desuden kan Forfatterskolens æstetiske læsninger ikke sideordnes fuldstændigt med det at læse personligt. Den æstetiske læsning er personlig, men også nært knyttet til teksternes univers. Forskere og praktikere i skoleinstitutionen forstår derimod æstetisk læsning som personlig og oplevelsesorienteret læsning, hvor der lægges vægt på at inddrage hverdagsoplevelser uden for teksten. Som en skelnen mellem disse to måder at læse æstetisk på foreslår jeg begreberne *elevæstetisk læsning* og

tekstæstetisk læsning. Førstnævnte er skolesystemets æstetiske læsemåde, som tager udgangspunkt i elevernes liv og verden. Det giver god mening, i forhold til at eleverne får mulighed for at mærke, at tekster vedkommer dem. Forfatterskolelæsningen er så den tekstæstetiske, hvor de personlige læsninger i højere grad orienterer sig mod tekstens univers og dermed en faglig læsemåde.

De to traditioner for æstetisk læsning er kulturelt betingede, hvilket kan forklares ud fra en receptionsæstetisk forståelsesramme. Den amerikanske reader-response-teoretiker Stanley Fish har med sin epistemologiske tilgang fremhævet det kulturelle fortolkningsfællesskab som bærende betydningsskaber (Fish 1980). Fish mener, at tekster ikke i sig selv indeholder iboende betydninger, som gør det muligt at læse dem på en bestemt måde. Et digt kan eksempelvis ikke i sig selv frembringe en særlig tolkningsstrategi, men omvendt er det den udvalgte tolkningsstrategi, som frembringer det særlige ved digtet. Tolkningsstrategien afhænger af det fortolkningsfællesskab, som læseren befinder sig i. Der er ifølge Fish tale om, at eleven følger “the unwritten rule of the literary game” ved at afkode de normer og rutiner for litterær tolkning, som lærerne og de øvrige elever følger inden for den givne institution (Fish 1980, 343).³ Fra det perspektiv konstituerer Forfatterskolen ét fortolkningsfællesskab med tilhørende spilleregler for tekstlæsningerne, mens gymnasielæsningen konstituerer et andet fortolkningsfællesskab med andre normer og rutiner for de litterære samtaler. Den samme tekst læses på én måde af det ene fortolkningsfællesskab og på en anden måde af det andet fortolkningsfællesskab.

Begge fortolkningsfællesskaber er imidlertid kendetegnet ved at være båret af nykritisk tradition for læsning. Mine empiriske undersøgelser af litterære klassesamtaler på fem forskellige gymnasier viser, at klassisk nykritisk nærlæsning står centralt, men også receptionsæstetiske vinkler, hvor elevens personlige oplevelse af teksten er i centrum. På Forfatterskolen spiller tekstens autonomi og præmis en vigtig rolle for måden, teksten positioneres på (Llambías 2015b; Lind 2019a). Ud fra sin håndværkskritiske tilgang argumenterer Lind samtidig for, at læsepraksissen på danske forfatterskoler kan kobles med den britiske litteraturteoretiker Rita Fel-skis postkritiske tænkning (Lind 2019a). Her handler det om “at tænke og føle med tekster” (Lind 2019a, 15). En sådan måde at læse på er i tråd med at læse undersøgende, forstået sådan at læseren i et undersøgende samspil med resten af læsekollektivet tænker og føler sig frem til tekstens tone og æstetiske udtryk.

Min tanke er, at gymnasielærere med fordel kan eksperimentere med en forfatterskoleinspireret tilgang til den litterære klassesamtale. Den undersøgende måde at tale om litteratur på kan ses som en sammentænkning af nykritisk og receptionsæstetisk didaktisering. Det tekstnære er væsentligt, og samtidig er læsningen betinget af hele gruppens bevægelige opfattelse af tekstens udtryk. Jeg ser således den tekstæstetiske læsning som en mulighed for en supplerende og ny dimension i gymnasiets litterære samtale. Begrebet falder i tråd med den *intensive tekstlæsning*, som vægtes i Undervisningsministeriets beskrivelse af danskfagets identitet i gymnasiet, og som er koblet til *undersøgelsesorienterede strategier* (Undervisningsministeriet, 3).

I indledningen spurgte jeg desuden til, hvordan forholdet mellem undersøgende klassesamtaler om litterære teksters æstetik, og hvad der i samme ministerielle skri-

velse betegnes som “elevernes udtryksfærdighed og formidlingsbevidsthed” (Undervisningsministeriet, 3), kan forstås. I skrivelsen uddybes der med, at eleverne “skal kunne udtrykke sig med formidlingsbevidsthed præcist, nuanceret og korrekt i konkrete situationer” (Undervisningsministeriet, 4). Det kan dog være komplekst på den ene side at skulle lære at udtrykke sig præcist og korrekt og på den anden side også nuanceret, i hvert fald på samme tid. Derudover peges der på vigtigheden af, at eleverne udvikler deres personlige og faglige stemme:

“ Det er en vigtig pointe, at eleverne i arbejdet med deres udtryksfærdigheder får mulighed for at udvikle deres personlige og faglige stemme, så det er tydeligt, hvem der er udsigteren, men samtidig forstår at kunne formidle faglige pointer i et fagligt sprog. (Undervisningsministeriet, 15)

Tekstæstetiske læsninger kan udvikle personlige stemmer i klassen. At læse med kriticitet og udtrykke den i famlende formuleringer og i en ustruktureret samtaleform giver spillerum for den enkelte elevs egen nuancerede måde at tale om teksten på. Samtidig udvikler eleven sit faglige sprog gennem det at lære at læse med kritisk og æstetisk sans for litterære tekster.

Men hvis gymnasiets litterære klassesamtale skal inspireres af den tekstæstetiske læsemåde som supplement til de allerede eksisterende måder, er lærerrollen vigtig. Læreren er den erfarne læser. Skal eleverne lære at tale sammen undersøgende og tekstæstetisk, må de se det eksemplificeret via lærerens specialiserede måde at læse på. Han eller hun må demonstrere den undersøgende og tekstæstetiske læsning ved at *sige den*, ved at *taletænke den*. Det forudsætter, at der ikke stilles en masse spørgsmål til teksten, som eleverne skal svare på, fordi den samtaleform ikke åbner for en fælles undersøgende tilgang. Det lægger op til en tydelig og næsten dominerende lærerrolle. Det er en balancegang på samme tid at demonstrere og at give demokratisk råderum i samtalen, også med langt over tyve elever i en klasse. En mulighed er at dele klassen op i to og lade den ene halvdel arbejde selvstændigt med for eksempel skrive- eller læsearbejde, mens læreren praktiserer tekstæstetisk læsning med den anden halvdel af klassen.

Samtalen som sådan har potentiale for kreativt og produktivt samarbejde. Gennem det talte sprog kan vi tænke højt sammen og udvikle ny erkendelse. De britiske uddannelsesforskere Karen Littleton og Neil Mercer opererer med termer som *collective thinking*, *thinking together*, *interthinking* og *exploratory talk* (Littleton og Mercer). Fællesnævneren er den proces, det er at undersøge sammen gennem samtale og på den måde komme frem til noget nyt. Især samtalelementet af spontanitet har betydning, som Douglas Barnes, med rod i britisk tradition for klasserumsforskning, beskriver:

“ However, talk has the advantage (compared with the other modes) that it is easy and impermanent. We can try out an idea and change it even as we speak. Exploratory talk is important in learning because it provides a ready tool for trying out different ways of thinking and understanding (Barnes, 7)

Samtalen om litteraturens æstetik foregår nu og her. Den kan blive danskundervisningens jazz, fordi dens potentiale for improvisation er oplagt, samtidig med at den udvikler litterært gehør. Det er nærliggende at udnytte den lærerstyrede klassesamtale til at lære eleverne at tale frit og eksperimenterende om teksten. De vil lære at tale mere selvstændigt om litteratur på en kritisk og tekstnær måde.

Noter

- 1 Enkeltparentes indikerer, at ord eller fraser ikke blev udtalt tydeligt nok til med sikkerhed at kunne kodes. Dobbeltparentes indikerer transskribentens kommentarer.
- 2 At læse med fordobling er defineret og diskuteret hos Bo Steffensen (2005) og Vibeke Hetmar (2011).
- 3 Fish diskuterer sig op imod Iser i artiklen “Why no one’s afraid of Wolfgang Iser” (Fish 1981). Fish mener, det er et paradoks, at Iser placerer betydningsdannelsens opståen i feltet *mellem* tekst og læser, når både tekst og læser, ifølge Iser selv, er kilder til fortolkning. Iser forsvarer sig derefter med artiklen “Talk like Whales: A Reply to Stanley Fish” (Iser 1981). I denne artikel inddrager jeg ikke disse teoretiske diskussioner, men inkluderer transaktionsteoriene (Iser og Rosenblatt) som et perspektiv på, hvad der foregår mellem tekst og læser, mens jeg i sammenhængen anvender Fishs teori som et mere overordnet perspektiv på kulturelt baserede fortolkningsfællesskaber.

Litteratur

- Andersson-Bakken, Emilia (2015): “Når åbne spørgsmål ikke er åbne”, i *Nordic studies in Education* 35, s. 280-298.
- Barnes, Douglas (2010): “Why talk is important”, i *English Teaching: Practice and Critique* 9.2, s. 7-10.
- Brandt, Per Aage (2015): “Om skriftens skoling – Teser fra Testrup”, i Christian Dorph og Pablo Llambías (red.): *Teksten er til at tale om – Et nordisk seminar om skriveundervisning*, København: Basilisk, s. 116-124.
- Celan, Paul ((2015) 2018): *Sort mælk – Udvalgte digte*, København: Rosinante.
- Dorph, Christian (2011): “Fra Esbjerg til gudetendenser”, i *Information*, 23. september 2011.
- Dysthe, Olga (1997): *Det flerstemmige klasserum*, Aarhus: Klim.
- Elf, Nikolaj og Thomas Illum Hansen (red.) (2017): “Hvad ved vi om undersøgelsesorienteret undervisning i dansk”, <https://laeremiddel.dk/wp-content/uploads/2017/12/Forunders%C3%B8gelse-delrapport-2-dansk.pdf>, tilgået 20. februar 2020.
- Elf, Nikolaj og Tina Høegh og Vibeke Christensen (2019): “Brug af litteratur i skole og undervisning”, i Anne-Marie Mai: *Litteratur i brug*, Hellerup: Forlaget Spring, s. 90-122.
- Fish, Stanley (1980): “What makes an interpretation acceptable?” i *Is there a text in this class?*, Cambridge & London: Harvard University Press, s. 338-355.
- Fish, Stanley (1981): “Why No One’s Afraid of Wolfgang Iser”, i *Diacritics* 11.1, s. 2-13.
- Friis, Elisabeth og Christian Dorph (2015): “De skandinaviske forfatterskoler”, i Christian Dorph og Pablo Llambías (red.): *Teksten er til at tale om – Et nordisk seminar om skriveundervisning*, København: Basilisk, s. 16-28.
- Gladiatorskolen, Colosseum, <http://colosseum-undervisning.dk/faelleslaesning/>, tilgået 5. januar 2020.

- Haugsted, Mads Th. (2002): *Mund dog?*, København: Alinea.
- Haugsted, Mads Th. (2004): *Taletid. Mundtlighed, kommunikation og undervisning*, København: Alinea.
- Haugsted, Mads Th. (2009): "At gå fra sans til samling: Fordobling og æstetiske læreprocesser i dansk", i Kirsten Fink-Jensen og Anne Maj Nielsen (red.): *Æstetiske læreprocesser: i teori og praksis*, København: Billesø og Baltzer, s. 73-89.
- Hetmar, Vibeke (2011): "Kommunikationsformer som didaktisk kategori", i *Cursiv* 7, s. 78-99.
- Høegh, Tina (2009): *Poetisk pædagogik*, Københavns Universitet.
- Høegh, Tina (2018): *Mundtlighed og fagdidaktik*, København: Akademisk Forlag.
- Illum Hansen, Thomas ((2004) 2008): *Procesorienteret litteraturpædagogik*, København: Dansk lærerforeningen.
- Iser, Wolfgang (1978): *The Act of Reading*, Baltimore: Johns Hopkins University Press.
- Iser, Wolfgang (1981): "Talk like Whales: A Reply to Stanley Fish", i *Diacritics* 11.3, s. 82.
- Lind, Hans (2019a): "At gå håndværkskritisk til værks", i *Dansknøter* 3, s. 12-15.
- Lind, Hans (2019b): "The mood of writerly reading", i *New writing – The International Journal for The Practice and Theory of Creative Writing*, London: Routledge, udgivet online, tilgængeligt 1. maj 2019.
- Littleton, Karen og Neil Mercer (2013) 2019: *Interthinking – Putting talk to work*, London: Routledge.
- Llambías, Pablo (2015a): "Forfatterskole – et nordisk seminar. Velkomsttale ved Pablo Llambías, forfatter og rektor på Forfatterkolen", i Christian Dorph og Pablo Llambías (red.): *Teksten er til at tale om – Et nordisk seminar om skriveundervisning*, København: Basilisk, s. 8-15.
- Llambías, Pablo (2015b): *Skrivning for begyndere: Om skønlitterær skrivekunst for begyndere – en personlig refleksion*, København: Gyldendal.
- Nystrand, Martin; Adam Gamoran; Robert Kachur og Catherine Prendergast (1997): *Opening Dialogue*, New York: Teachers College Press.
- Rosenblatt, Louise (2005): *Making Meaning With Texts*, Portsmouth: Heinemann.
- Sennett, Richard (2012): *Together: The Rituals, Pleasures and Politics of Cooperation*, London: Allen Lane.
- Steffensen, Bo (2005): *Når børn læser fiktion*, København: Akademisk Forlag.
- Tengberg, Michael (2011): *Samtalets möjligheter – Om litteratursamtal och litteraturreception i skolan*, Stockholm: Brutus Östlings Bokförlag Symposion.
- Toft, Anne og Dorte Øberg (1997): *Det litterære væksthus – Forfatterskolen og prosaen 1987-96*, Odense: Odense Universitetsforlag.
- Undervisningsministeriet (2020): Styrelsen for Undervisning og Kvalitet, Dansk A, stx, Vejledning, <https://www.uvm.dk/-/media/filer/uvm/gym-vejledninger-til-laereplaner/03082020/200810-dansk-a-stx-vejledning-juni-2020.pdf?la=da>, tilgængeligt 27. oktober 2020.