



## **Annegret Friedrichsen**

Forskningsbibliotekar, mag.art., ph.d. i tysk.  
Danmarks Pædagogiske Bibliotek.  
anfri@dpu.dk

# **Aspekter af æstetisk kompetence**

## **- faser i pædagogiske forløb med digte i fremmedsprogsundervisningen**

I disse tider, hvor litteraturens rolle i fremmedsprogsundervisningen desværre kan virke noget betrængt, er det meget glædeligt, at rapporten fra arbejdsgruppen om kernefaglighed i fremmedsprogene 'Fremtidens sprogfag - vinduer mod en større verden' fremhæver 'Æstetisk forståelse og respons' som en af de fire kompetencer, der hører til fremmedsprogfagernes kernefaglighed (Harder et al. 2003: 19). I denne forbindelse præciserer arbejdsgruppen i eksempler på kompetencemål bl.a. det at „nyde æstetiske udtryk, fx musik, digt, rap og tekst med ældre sprogbrug på trods af sproglige barrierer“ (ibid: 21). Senere uddybes opfattelsen af respons eksplicit i opposition mod en 'blød tekstlæsning', som „man uvenligt kan beskrive som 'at sidde og fornemme noget omkring en tekst'“ (ibid: 26). Man bør, udfolder arbejdsgruppen videre i rapporten:

”også i forbindelse med litterære tekster arbejde hen imod en kompetencebaseret omformulering af målsætningen. Dette kan fx ske ved, at man præciserer, hvilken type respons man stræber imod, at eleverne skal lære at give teksterne. Den umiddelbare reaktion, som kan blive et problem, hvis man bliver stående ved den (...), kan i en sådan forbindelse betragtes som et indgangsstadium, som skal føre videre til betragtninger på et mere krævende niveau, der specifikt er knyttet til arbejdet med kulturelt udfordrende tekster. Hertil hører sproglige iagttagelser fra enkelte ord til genretræk, egentlige analyser af struktur og pointer, samt karakteristikker af det kulturelle landskab, teksten udfolder sig i” (Harder et al. 2003: 27).

Denne formulering implicerer for mig at se to ting: for det første at arbejdsgruppen forudsætter at den 'bløde tekstlæsning', der aldrig når videre end den personlige reaktion eller umiddelbare respons, er en udbredt praksis, og for det andet at arbejdsgruppen skønner, at der eksisterer et behov for at videreudvikle tidssvarende analytiske metoder for at arbejde med litterære tekster i undervisningen - på en måde så den spiller sam-

men med andre kernekompetencer. Dermed aktualiserer det et behov for at diskutere, hvordan man på dette område kan lægge 'lag på lag' i udviklingen af en æstetisk kompetence i fremmedsprogsundervisningen. Og det aktualiserer et behov for at diskutere sammenhæng mellem analyse og produktiv, legende tilegnelse, hvor begreber som 'æstetisk nydelse', 'æstetisk forståelse' og 'æstetisk respons' kommer i spil i praksis.

### **Tekstanalysens dilemma**

Når man læser i kunstneres biografiske skrifter, finder man ikke sjældent spøgelse af en svunden pædagogik. Kurt Tucholsky gengiver det karikerede billede af sin egen klases litteraturundervisning: „Og hvad lærte vi? Tysk: Latterlig dissekering af klassikere (...); middelhøjtyske digte blev lært udenad. Ingen havde det fjerneste begreb om deres skønhed“<sup>1</sup>

Henover et helt århundrede kan vi her genkende det satirisk forvrængede resultat af en mislykket litteraturformidling, hvor to poler - nemlig den detaljerede analyse med dens anvendelse af et tekstanalytisk begrebsapparat på den ene side og sansen for skønhed, den (her forsvundne eller destruerede) æstetiske oplevelse, på den anden side mildest talt ikke går op i en højere enhed. Nogle af os husker selv lignende lærermonologer, hvor læreren i sin iver for at åbne den litterære tekst for eleven kommer til at destruere elevens eget initiativ og blokere for den forståelse, han egentlig ville formidle. I dag udgør disse to poler - analyse og oplevelse - stadig brændpunktet i den pædagogiske diskussion, der drejer sig om at realisere det æstetiske potentiale, der ligger i teksten i en pædagogisk situation. Spørgsmålet er: Hvordan formidler man hermeneutisk-analytisk viden på en elevaktiverende måde og stimulerer samtidig en æstetisk oplevelse? Hvordan undgår man, at læreren fremstår som den, der har eneret til nøglen til den rette fortolkning, som eleverne adapterer eller står af over for? Og hvordan forhindrer man på den anden side, at tekstlæsningen munder ud i en ren 'impressionistisk' tilegnelse og identificerende læsning uden at blive sat i relief i en kulturformidlende sprogundervisning?

Vi har at gøre med et paradoks: Det ene er, at æstetisk nydelse ganske vist er bundet i en teksts, f.eks. et digts, form i sin helhed af stilistiske virkemidler, men at nydelsen ikke altid kan udfolde sig, når man på ovennævnte måde vier netop denne form en alt for detaljeret opmærksomhed. Dette virker ofte stik imod hensigten, men hvordan skabes så rammerne for, at oplevelse og erkendelse kan finde sted - for eleven og ikke kun for læreren? Hvordan skaber man forudsætningerne for æstetisk nydelse i forløb, hvor eleven kontinuerligt kan tilegne sig viden om genretræk, stilistiske virkemidler og sprogbrug og respondere på denne tilegnelse: hvordan altså forene æstetisk nydelse, forståelse og respons?

## **Virknings- og receptionsæstetik**

Når nu den æstetiske kompetence efter min mening med rette er blevet fremhævet som en af de fire kernekompetencer, er det værd at kaste et kort blik på virknings- og receptionsæstetikens effekt på litteraturredaktikken inden for fremmedsprog. Her har Wolfgang Iser's tidlige værker med deres forøgede fokus på læserens rolle og udfyldning af de såkaldte 'tomme pladser' udgjort et vægtigt argumentationsgrundlag for den kommunikative undervisnings udvikling i retning af en integration af den praktisk-musiske dimension og kreative, handlings- eller 'produktionsorienterede' tilgange (Friedrichsen 1994 & 2001). Men litteraturredaktikkens tilegnelse af receptionsæstetikken har også til tider ført til en i nogle sammenhænge misforstået opfattelse af læseren som skaber af teksten. I indledningen til 'Der Akt des Lesens' (Iser 1975) betoner Iser, at hans teori er en *virkningsteori* med interesse for, hvad teksten gør ved læseren og læseren ved teksten. Det centrale i Wolfgang Iser's virkningsæstetik er, at læseren er en *medskaber* af tekstens potentiale; som han udtrykker det, erstattes spørgsmålet om, hvad et givent værk betyder, af spørgsmålet om, hvad der sker med/ i læseren, når han under sin læsning af værket *vækker det til live*. Læsningen står altså i centrum og spørgsmålet er dermed: Hvad udløser den litterære tekst? Hvilken virkning har den? (Iser 1976: 49) Og virkningen ligger vel at mærke hverken udelukkende i teksten eller i læseren: Teksten defineres som et virkningspotentiale, som aktualiseres i læseprocessen. Ud fra et virkningsæstetisk synspunkt udgør selve denne fuldbyrdelse af en teksts potentiale den litterære teksts æstetiske kvalitet.

## **Iser om læseprocessen**

Teksten - forstået som en helhed af det skrevne - dvs. det *hele* kunstneriske værk - har ifølge Iser to poler: *tekstens pol* og *læserens pol*, hvor tekstens pol via sit æstetiske arrangement aktiverer læserens fantasi og kombinationsevne. Først når læserens pol inddrages - dvs. under selve læseakten - skabes helheden, dvs. tekstens helhed. Det er altså inden for dette spillerum, at læseren bliver medskaber af teksten, men - ej at forglemme - ud fra og kontrolleret af tekstens struktur. Iser udfolder endvidere, at en teksts appelstruktur udfolder sig ikke mindst der, hvor læserens skal medvirke og udfylde noget, der er fortiet eller usagt (Iser 1975: 253-55).

Et væsentligt moment er også, at læseren via teksten lokkes ud af sin private forestillingsverden. Under læsningen finder nemlig et møde sted mellem læserens egen erfaring og tekstens potentielle erfaring, og dette betyder ikke blot, at der er forskellige realisationsmuligheder; det betyder også, at læseren i en blanding af identifikation og distance involverer sig en proces, hvor han ikke kun investerer egne tidligere erfaringer, men også hvor erfaringer bliver til eller i det mindste bliver påvirket. Iser påpeger, at der altid også sker noget med læserens erfaringer på baggrund af tekstens konstante begrænsninger af læserens egen illusionsdannelse. Ifølge Iser giver litteraturen m.a.o.

ganske vist den enkelte læser mulighed for at involvere egne forestillinger og erfaringer, men via tekstens struktur fjernes læseren også igen fra disse, og læseren integrerer sin nye viden/erfaring og tilpasser den til sine tidligere erfaringer.

### **Jauß om æstetisk adfærd**

Ifølge Iser får vi altså i mødet med teksten både mulighed for at møde os selv og det andet/den anden/det fremmede. Også receptionsæstetikerens Hans Robert Jauß har fremhævet, at æstetisk nydelse udfolder sig i et dialektisk forhold mellem *Selbstgenuss* og *Fremdgenuss* (Jauß 1977: 59), altså mellem den enkeltes nydelsesbetonede erfaring af sig selv og det andet/det fremmede. Jauß har i '*Ästhetische Erfahrung und Hermeneutik*' defineret tre grundkategorier for æstetisk adfærd, som hver især lægger sig i forlængelse af tre begreber, der går igen i den æstetiske tradition:

- *Poiēsis*: den produktive æstetiske grunderfaring (æstetisk nydelse af eget værk)
- *Aisthesis*: den receptive æstetiske grunderfaring (æstetisk nydelse af det sete værk, som erkendes og genkendes)
- *Katharsis*: den kommunikative æstetiske grunderfaring (æstetisk nydelse af egne affekter opstået gennem et værk) (Jauß 1977: 61-62)

Disse tre kategorier dækker det produktive, receptive og kommunikative aspekt af den æstetisk-nydende adfærd, hvor Jauß fremhæver, at det er tre selvstændige funktioner, som dog kan være forbundne. Ud fra et litteraturpædagogisk perspektiv er det netop disse glidende, forbundne overgange mellem den produktive, receptive og kommunikative side i den æstetiske proces, der er afgørende. Spørgsmålet er, hvordan man kan inddrage poetiske tekster på en sådan måde, at man kan få eleven/ eleverne til at gå ind i en dialog med teksten på en måde, der involverer alle - eller i hvert fald flere - sider af den æstetiske adfærd i den poetiske proces. Og set med fremmedsprogpædagogiske øjne kan man tilføje: og på en måde, hvor ovennævnte æstetiske grundpositioner stimulerer de receptive og produktive færdigheder.

### **Sansning og erkendelse**

Alexander Gottlieb Baumgarten, grundlæggeren af æstetikken som universitær disciplin, definerede i 1750 æstetik som en *cognitio sensitiva*, dvs. som sanselig erkendelse. Set i relation til spørgsmål om forholdet mellem æstetisk nydelse, forståelse og respons, er det væsentligt at bemærke, at sansning ikke kun er en del af vejen mod erkendelse, men at erkendelse finder sted (kan finde sted) gennem sansning. Uhåndgribelige størrelser som intuition er derfor også i spil i en pædagogisk situation, og der er i dag en stigende erkendelse af betydningen af den intuitive forståelse af sprog over for *the articulated formal knowledge of language* (Anderson & Osborn 2002: 67). Spørgsmål om, hvordan man kan sensibilisere elever over for det æstetiske, er derfor vigtige at rejse, for åbenhed og parathed til at involvere sig er en forudsætning for, at en erkendelsesproces kan finde sted. At

forholde sig til et kunstværk er en både indadvendt og udadvendt handling, der kræver såvel fantasi, indlevelse og åbenhed som distance og kritik.

### **Faser i forløb med digte**

Som forsker og underviser på DLH/DPU gennemførte jeg i løbet af 90'erne nogle pædagogiske forløb med tysksprogede digte i samarbejde med nogle folkeskolelærere samt en enkelt gymnasielærer, bl.a. i forbindelse med udarbejdelsen af min ph.d.-afhandling (Friedrichsen 1994). Ét sigte var - i forlængelse af min kategorisering af digte ud fra dominerende kunstneriske virkemidler i relation til deres pædagogiske potentiale - at belyse motivationsfaktoren i det æstetiske. Dvs. ét formål var at undersøge muligheden for at skabe rum for oplevelser i kombination med forståelsen, dvs. at sætte fokus på aspekter af samspillet mellem 'tekst' og 'jeg' i praksis. Udgangspunktet var tanken, at også den helhedsorienterede eller holistiske tilgang til tekster i undervisningen i praksis ofte ikke er mulig at realisere uden en vis tænkning i at opdele et forløb i faser. En fasetænkning kan være et værdifuldt og nødvendigt arbejdsredskab i undervisningsplanlægningen, når man holder in mente, at der er flydende overgange i en levende undervisningssituation.

### **Præsentationsfasen**

I denne vitale fase drejer det sig (som regel) om elevernes første møde med teksten, og det er her vigtigt at få integreret oplevelsesmuligheden i præsentationen ved at bringe digtets sanselige kvaliteter i spil. Det er ofte især digtets lydlige fremtrædelsesform med eksempelvis rim, bogstavrim, lydmaleri, klangfarve og rytme og deres affektive, emotionelle værdi. Man må ikke undervurdere den fascinationskraft, der udgår fra en stemningsfuld, smukt betonet oplæsning, hvor eleverne måske nok ikke helt forstår alt endnu, men hvor intonation, tone, rytme og tempo allerede virker i det skjulte. F.eks. kan alene grundtonen i et digt (melankolsk, munter, sørgmodig, ironisk etc.) have en stor 'genklangsværdi'. Evokationen af indre billeder via den æstetiske 'sprogkrop' spiller en stor rolle som basis for billeddannelsen eller koblingen af indre billeder og lydbilleder - og dermed for konnotationsdannelsen i forbindelse med ord og begreber (Friedrichsen 2001). Her kan eleverne eksempelvis også øve oplæsningen af digtet i par, f.eks. i to stemmer, for at få føling med intonation og 'åndedræts-rytmen' etc. - og/eller at lytte til digterens egen eller en skuespillers indtaling på cd el.lign. eller lytte til kompositioner skrevet til digtet eller anden musik fra perioden, der rammer samme stemning og tone.

Det kan også primært være digtets visuelle fremtrædelsesform, der sættes i fokus her. Dette er ikke mindst oplagt i forbindelse med eksperimenterende lyrik eller *Konkrete Poesie*, hvis grundidé og æstetiske arrangement er centreret omkring det visuelle (Friedrichsen 1996: 10f). For disse visuelle digtes vedkommende kan det være oplagt at inddrage visuel kunst

som forstærkere af den visuelle og billeddannende effekt. Stemning, evokation, illusion, imagination, association og intuition er begreber, vi forbinder med denne fase.<sup>2</sup>

Især i en sproglig svær tekst vil der naturligt rejses nogle spørgsmål til tekstens indhold, ordenes betydning, f.eks. svære gloser el. lign. I denne del af præsentationsfasen er man allerede ved at bevæge sig over i ny fase. Teksten har virket på jeg'et og vakt hans/hendes nysgerrighed.

### Receptionsfasen

I denne fase modtages teksten på et andet, mere bevidst niveau. En del af forløbet er, at teksten opløses i detaljer, enheder (strofe, vers), hvorefter den analyseres og sættes sammen igen, dvs. 'genskabes' for den enkelte. Her drejer det sig om at udvikle nye metoder til at skærpe elevens opmærksomhed og motivation. Spørgsmålet om *koncentration* er her centralt: Hvordan får man eleven til at koncentrere sig om teksten; hvordan føres eleven hen mod tekstens sproglige og indholdsmæssige strukturer? Altså: Hvilke særtæk har digtet? Hvordan behandler det - også formelt - sit emne? M.a.o: Gør formen noget ved indholdet? Hører de sammen? Hvordan og hvorfor? Dette arbejde aktiveres ideelt af tavle-opstillinger ud fra kerneord, ordfelter osv. fra tekstens univers, som åbner teksten. Herved foregribes klassiske problemområder i denne fase: for det første elevernes tendens til hurtigt at gå over til modersmålet og for det andet spørgsmålet om vekselvirkningen mellem det deduktive og induktive, det mere modtagende (fra elevens side) og det mere aktive. Det er her af vital interesse, at eleven er aktiv og engageret i 'ordopdagelses- og sammenhængs-opdagelses-processen'. Det er oplagt at gå ud fra tekstens centrale stilistiske virkemidler såsom gentagelse, variation og visuelle og lydlig former, som man i den første præsentationsfase bare lod 'virke'.

I samspil med opdagelsen og genkendelsen af teksten vil der være et element af *identifikation* i denne fase. Den er nødvendig, for her får eleven den meget motiverende mulighed for at udtrykke sine associationer m.h.t. den pågældende tekst. Igen kan dette meto- disk-praktisk set aktiveres med associationsspil, *cluster-* eller *brainstorm-*tilgange (Friedrichsen 1994: 8off; Friedrichsen 1996: 4off). Disse tilgange udvider ordforrådet og giver samtidig igen et gloseforråd til den eventuelle senere skriftlige produktion. *Clustering* udgår fra et centralt ord fra digtet (som læreren typisk har udvalgt på forhånd) og forgrener sig ud fra dette ord, der er kernen. Via denne *clustering*, hvor eleverne i klassen nævner nye ord, som skrives på tavlen, bevæger man sig fra tekstens univers til de personlige forestillinger. *Brainstorming* kaldes den spontane proces, hvor alle ord, eleverne kommer i tanker om i forbindelse med ord eller begreber i et digt, skrives på tavlen. Associationsspil kan f.eks. udgå fra rimordene, f.eks. kan man tage enderimsord, der ofte også er betydningsladet i klassiske digte. (Friedrichsen 1994: kap. II 4b; 1996: 51 ff). Disse tilgange skærper elevens opmærksomhed over for et digts semantiske struk-

tur. Tilsvarende kan man afsøge et symbols forskellige betydningslag (nationale, regionale, personlige betydninger). En anden mulighed er at arbejde med metaforers bestanddele, f.eks. ved gradvist at gå fra orddannelser (komposita/neologismer) til andre vigtigste metafortyper, f.eks. den prædikative metafor/omsagnsled-metaforen (f.eks. „Worte sind Vögel“, jf. Friedrichsen 2001; 1994: 53 ff; 1996: 64ff). Her kan man inddrage arbejdet med *udeladelsen*, dvs. f.eks. ellipsen, hvor ord eller sætningsled udelades eller overspringes. At gætte sig frem til de udeladte led kræver eller udvikler sproglig fornemmelse; det forudsætter hypotesedannelser, der kan diskuteres i par eller små grupper. Et integreret led i denne fase er opdagelsen af ironi, flertydighed, antydningen og ordspil, som digte ofte indeholder, og som sammenligningsgrundlag kan man inddrage ordsprog, talemåder og vendinger fra hverdags sproget, som digtene spiller på (Friedrichsen 1996: 30f).

I denne fase integreres altså trinvis to måder at forholde sig til teksten på - den analytiske og den identificerende og associerende: faser, der kronologisk set igen er udskiftelige. Eleven får på denne vis mulighed for at skelne mellem tekstens sprogligt sammenhængende univers og dens appelkarakter, dvs. dens værdi i sig selv og for den enkelte elev selv (personligt, individuelt og/eller samtidsbestemt). Teksten står i centrum, idet både lærerens og elevens opmærksomhed er rettet mod tekstens univers. Dette skifter i den mere identificerende del, hvor eleven sætter sig selv i centrum. Receptionsfasen kan altså karakteriseres med ord som opdagelse, analyse, sproglig opmærksomhed, motivation og identifikation. Eleven går på opdagelse i tekstens univers og får også lejlighed til at relatere teksten til sig selv og sin omverden.

### **Kontekstfasen**

I denne fase står konteksten i fokus, og aspekter af denne kan - og vil - selvsagt ofte allerede indgå i naturlig overlapning med receptionsfasen. Denne distancerende fase kan - og skal - føre eleverne tilbage til teksten og udvide deres viden om tekstens kontekst: kontekster, den er skabt i, kontekster, den kan indgå i, af både historisk, kulturel og sproglig art. Dvs. perioden, genren eller forfatteren inddrages, og historiske, litteratur- og kulturhistoriske, biografiske m.m. oplysninger kan indgå alt efter lærerens/klassemens/tekstens behov. Indsamlingen af dette materiale indgår typisk naturligt i lærerens undervisningsforberedelse, men den kan f.eks. også bestå i, at eleverne selv søger information, f.eks. på nettet. Aktiverende tilgange kan bestå i komparative læsninger af tekster i par eller grupper, såvel af tekster inden for én (eller flere) genre(r) fra samme periode, strømning, forfatter el.l. som af tekster af forskellig art (skønlitteratur, faglig tekst eller sag-tekst).

Tekstforholdet i denne fase er mere distanceret, dvs. forskellen mellem tekst/periode m.m. og ,jeg'/samtid bliver fremhævet. Eleven må erkende, at noget får en anden betydning og

sættes i relief. Eleven retter sine egne forestillinger til. Dette har en særlig betydning for den parallelle udvikling af den kulturelle og *interkulturelle kompetence*, idet eleverne kan få et levende indblik i, hvad én fra et andet land og fra en anden kultur har tænkt, følt og udtrykt. Det har også en betydning i forhold til mødet med *intertekstualitet*, dvs. teksternes indbyrdes referencer og spil på hinandens udtryksformer. Fasen kan oplagt have tværfaglig karakter og indgå i en projektorienteret undervisning. Analyse, fortolkning, distance, refleksion, kritisk sammenligning er ord, man kan hæfte på denne fase.

### **Produktionsfasen**

I denne fase drejer det sig om *inspiration* og *produktion*. Som muligt mellemstadium eller overgang fra de forrige faser til den kommende kan man indlægge en inspirationsdel. Dette mulige mellemlid kan udfyldes alt efter behov og idé og lægge op til den efterfølgende produktive og kreative del af undervisningen. Her kan man inddrage video, film, reklamer, fotos, billedkunst eller andre genrer, som på grund af deres tematiske, motiviske, periodiske eller formelle lighed kan give inspiration til, hvordan den kommende opgave skal gribes an. Denne del kan på flere måder knytte sig til andre faser, f.eks. kontekst-fasen. Denne del er ligeledes ideel i tværfaglig og/eller projektorienteret undervisning.

Den egentlig produktive del består i, at eleverne skriver deres egen tekst. Denne del kan man lægge op til med forskellige forslag, der lægger sig i forlængelse af tekstens struktur osv. Produktionen kan tage udgangspunkt i en skabelon (hvor nogle ord eller verslinjer fra den oprindelige tekst er fjernet) eller være frit imiterende i forhold til en 'grundregel'. En god tilgang giver digte med udtalt brug af gentagelse og variation, som lægger op til imitation og variation af et grundmønster (Friedrichsen 1994: 83 ff; 1996: kap. 2). Både i de mere eller mindre frit imiterende og/eller forvandlende tilgange bør den helt frie skrivning nok altid være en alternativ mulighed for dem, der oplever spillereglen som en spændetrøje.

Her rettes elevopmærksomheden i første omgang henimod andre tekster, medier og kunstarter, hvilket forudsætter en grundidé, der enten er baseret på en aktualisering eller f.eks. en temaorientering. Siden samler eleven sine kræfter om det personlige udtryk, sin egen tekst. Tekstforholdet er her, at jeg'et står i centrum for en helt ny proces, der ganske vist er inspireret af den oprindelige, men hvor eleven selv er det produktive, kreative centrum, som skaber en ny eller anden tekst. Fantasi, kreativitet i kombination med sproglig opmærksomhed og strukturering er ord, man kan hæfte på denne fase.

### **Produktbearbejdnings- og /eller sammenligningsfasen**

Denne fase lægger sig i direkte forlængelse af skrivningen, men kan kræve så megen tid,



og fremme en hel række uafhængige processer, at man kan gøre den til en fase for sig. Under produktbearbejdning forstås, at elevdigtene gennemgås konstruktivt kritisk - men ikke (ned)vurderende - og læses op, hvorved eleverne præsenterer deres egne tekster for hinanden - også mundtligt. Hvis man har valgt at arbejde med en produktionsfase, er det vigtigt, at eleverne selv sammenligner deres egne tekster med de originale tekster. Her genopdages de originale digtes sammenhæng mellem form og indhold, mellem struktur og stof med et andet intensivt blik - ofte med stor respekt for forfatterens værk som resultat. Denne fase lægger ligeledes op til kreative supplementer, hvor elever selv illustrerer deres tekster, hvilket kan fremme 'værkstoltheden'. Endvidere - og for sprogfaget nok vigtigere - lægges op til selvkritiske og selvevaluerende processer, hvor ikke kun sprogrigtighed, men sproghensigtsmæssighed evalueres og rettes til i kombination med tekstbehandling, grafik osv.

### **Faser i forløbet**

De enkelte faser kan ikke adskilles klart - ej heller i elevernes vurdering. Forløb må tænkes i en helhed, hvor faserne påvirker hinanden, og man kan ikke understrege nok, at enhver tekst jo kræver sit forløb ud fra den æstetiske helhed, den præsenterer: *Hver tekst kræver sin tilgang*. De skitserede faser er fleksible og successivt set udskiftelige med mulighed for at overspringe og at bytte om på faserne og for differentiering - alt afhængig af teksten, klassen, niveauet. Men det er væsentligt at få flere aspekter af hver fase integreret, så forløbet ikke bliver ensidigt. Ligeledes alt afhængigt af teksten og klassen er der brug for en vægtning af faser. I folkeskolens mindre klasser kan man nedprioritere kontekstfasen - men afgjort ikke præsentations- og receptionsfasen. I de yngste klasser kan man udvide præsentationsfasens muligheder, ligesom man på gymnasiet tilsvarende kan opprioritere kontekstfasen. Også opmærksomheden over for sprog- og tekststrukturer kan ikke trækkes så langt i de fleste 10. klasser i folkeskolen som i gymnasiet eller hf. Alligevel bør man lægge vægt på at integrere noget af receptionsfasens første del, dvs. den, der fokuserer på tekstens univers.

### **Progression**

Med en sådan progression tilgodeses et trinvist udviklende møde med poesien, begyndende med enkle, eksperimenterende tekster (særlig velegnet er her *Konkrete Poesie*) i begynderundervisningen og gradvist fortsættende med mere komplekse tekster, der tages ind i sprogundervisningen med jævne mellemrum. At gå i dialog med en poetisk tekst stimulerer mange aspekter af den æstetiske kompetence i samspil med den sproglige og (inter)kulturelle kompetence. I forlængelse af Jauß kan man sige, at man må bestræbe sig på at nå rundt om de forskellige produktive, kommunikative og receptive sider af den æstetiske adfærd. Elever, der går på opdagelse i eksempelvis et digt fra et andet sprogområde, får nuanceret deres udtryksfærdigheder og udvikler en forstærket sproglig opmærksomhed over for sproglige strukturer og nuancer generelt, samtidig

med at de går på opdagelse i et andet (lyrisk) 'jeg', en anden kultur og et andet land. Men det kræver, at man tager litteraturen alvorligt og lægger større vægt på litteraturen som ordkunstværk på linje med musikken og billedkunsten. Taler vi om litteratur i (sprog)undervisningen, taler vi om en kunstart, der udtrykker sig i sprog og som sprog. Den trinvis indføring i fremmedsproglig litteratur i folkeskolen tilgodeser ligeledes forbindelsen til danskundervisningen og de færdigheder, der forudsættes her. Herved skabes mulighed for et mere levende og nuanceret forhold til fremmedsproget, hvor den sproglige og kulturelle kompetence går i meningsfyldt samspil med aspekter af den æstetiske kompetence.

## Noter

1 „Und was lernten wir? Deutsch: Lächerliches Zerpfücken der Klassiker (...); mittelhochdeutsche Gedichte wurden auswendig gelernt. Niemand hatte einen Schimmer von ihrer Schönheit.“ (Tucholsky, Kurt: Ein Kind aus meiner Klasse (1925) i: Panter, Tiger & Co. Hamburg; Rowohlt Taschenbuch Verlag, 1954. S. 123)

2 Nogle gange kan man åbne for interessen for et digt ved fra start - dvs. før præsentationen af hele teksten - at sætte en produktiv opgave ind. Det er i de tilfælde, hvor det drejer sig om færdiggørelse eller fuldstændiggørelse af tekster, dvs. hvor eleverne får udleveret en tekst i beskåret form (f.eks. kun indledningen), eller om indsætning af manglende ord (herunder rimord), linier, sætninger, der er taget ud af teksten. I disse tilfælde præsenteres eleverne først for den rigtige, oprindelige tekst, når de har udfyldt/skrevet deres egen. Og først herefter følger præsentationsfasen af teksten (hhv. den hele tekst) samt de følgende faser.

## Litteratur

Anderson M., Philip & Terry A. Osborn: Responding to Literature in the Foreign Language Classroom: Aesthetic Dimensions of Fluency. i: The Future of Foreign Language Education in The United States. Ed by Terry A. Osborn. Connecticut, London; Bergin & Garvey, 2002.

Friedrichsen, Annegret: Poesiens kommunikation og kommunikationens poesi – om lyrik i tyskundervisningen med særligt henblik på folkeskolen. (Ph.d.-afhandling). Kbh.; Danmarks Lærerhøjskole, 1994.

Friedrichsen, Annegret: I dialog med digtet. Bind I, Lærerens bog: Om digte i tyskundervisningen. Gesten; OP-forlag, 1996.

Friedrichsen, Annegret: Poesiens rum. i: Sprogforum. Tidsskrift for sprog- og kulturpædagogik, årg. 7, nr. 21, 2001.

Harder, Peter & Ørngaard, Per et al.: Fremtidens sprogfag - vinduer mod en større verden. Fremmedsprog i Danmark - hvorfor og hvordan? Kbh.; Undervisningsministeriets forlag, (Uddannelsesstyrelsens temahæfteserie, nr. 5), 2003.

Iser, Wolfgang: Der Akt des Lesens. Theorie ästhetischer Wirkung. München; Wilhelm Fink Verlag, 1975.

Iser, Wolfgang: Die Apellstruktur der Texte & Der Lesevorgang, i: R. Warning (Hrsg.), Rezeptionsästhetik. (s. 228-277). München; Wilhelm Fink Verlag, 1976.

Jauß, Hans Robert: Ästhetische Erfahrung und literarische Hermeneutik I. München; Wilhelm Fink Verlag, 1977.