

# Den programmerede hemmelighedsfuldhed - om litteraturpædagogik

## Flemming Olsen

Studielektor, cand.mag. (engelsk og fransk).

*And none can read the text, not even I.  
(Tennyson, The Idyls of the King)*

Naturvidenskab ved vi jo heldigvis hvad er: det er et område hvor præcision og veldefinerethed hersker. I fysikken eksisterer der et nogenlunde veldefineret totalbillede, som individuelle anskuelser må indordne sig under: man må spørge naturen, hvis love altid virker.

Inden for humaniora er situationen radikalt anderledes - f.eks. er en tekst ifølge sin etymologiske betydning bare noget der er vævet sammen. Litteraturens genstandsområde er hele tilværelsen - omfattende ikke bare naturlove, men også menneskene - og på det område har vi ikke mulighed for at nå en modsigelsesfri og udtømmende totalforklaring. Vi spørger måske nok naturen, men lige så meget vores egen indre natur, dvs. at vores fremgangsmåde er erkendt subjektiv; sandhedsbegrebet er et andet - men ikke nødvendigvis ringere - end naturvidenskabernes. Det er derfor ikke forbavsende, at der alene i vort århundrede har været i hvert fald 4 „verdensbilleder“ eller paradigmer for den rette måde at behandle og vurdere litteraturen på.

*Den impressionistiske skole*, der var en reaktion mod den Sainte-Beuve- og Taine-inspirerede positivistiske behandlingsmåde, så sit ideal i den geniale belæste og menneskekloge litterat der kunne give rammende og kongeniale tolkninger. Fornemme resultater opnåedes (jfr. Paul Rubow), men metoden blev ifølge sin natur elitær: hvor mange af os almindelige dødelige er sådanne ideelle læsere? Fra et pædagogisk synspunkt er metodens svaghed, at den ikke lader sig undervise i.

Det er karakteristisk, at skolerne eller retningerne inden for litteraturkritikken opstår som en reaktion mod forgængerne.

*Nykritikken* skar alle de impressionistiske falbelader væk og satte teksten i centrum: målet var en præcis og tekstnær læsning. Det bragte frisk luft i kritikens pauluner, men man løb snart ind i nogle vanskeligheder: man kan ikke forstå en tekst ordentlig uden at have en vis viden om dens sociale, kulturelle og tidsmæssige kontekst, altså det hermeneutiske dilemma: man må

forstå noget, før man kan forstå noget. Og endelig er der i betydelig udstrækning tale om et subjektivt skøn når man skal afgøre, hvad der står og ikke står i en tekst.

Den tanke tog *receptionsæstetikken* op: ansvaret for, hvad teksten er eller bliver til, ligger hos læseren; det man kalder litterært sprog er i virkeligheden udsprunget at en holdning hos læseren: når han får at vide, at det værk, han skal i gang med, er poesi, vil han læse med „poesi-seende“ øjne. En af denne skoles bannerførere, Stanley Fish, så klart nødvendigheden af at sikre sig mod en nærliggende konsekvens, nemlig den at der bliver lige så mange - hver for sig legitime - læsemåder som der er læsere. Derfor fastslog han, at litteraturbegrebet er en konvention, hvorved han i nogen grad må siges at have undermineret sin egen teori. Og vi andre er jo egentlig lige vidt.

*Dekonstruktionisterne* gør den skrevne tekst suspect, idet det for dem gælder om at nedbryde teksten for at finde ud af hvad den „i virkeligheden“ siger. Kritikken, at en tekst for at være en palimpsest, der skjuler lige så meget som - eller mere end - den siger, har givet imponerende resultater, men kan også i mindre nænsomme hænder føre på afveje. Den er svær at bruge som undervisningsbaggrund, fordi den ikke bare forudsætter stor belæsthed, men også skatter meget til læserens subjektivitet.

Det vil ses, hvordan „medspillerne“ i tekstbehandlingen skiftes til at dominere: kritiker, tekst, læser, forfatter; og når modellerne ændres, ændres meto-

derne selvsagt også. Det er også værd at bemærke, at ingen af de fire opfatterser på noget tidspunkt har været eneherkende, samt at den geniale kritiker altid har kunnet opnå sublime resultater uanset hvilket paradigme han lod sig styre af - eller ikke lod sig styre af.

Selv om der nok kan siges at være en vis konsensus om, hvad begrebet litteratur omfatter - ganske vist er det ikke let at give en definition, men de færreste vil vel kalde en togbillet for litteratur - vil det ses, at kloge mennesker har anlagt forskellige betragtningsmåder på hvordan tekster rettelig bør behandles og vurderes. Problemerne bliver selvfølgelig ikke mindre for den, der skal bruge litterære tekster som undervisningsmateriale - især når disse tekster er skrevet på et andet sprog end elevernes modersmål.

Når man behandler dette emne i skriftlig form, har man tit en lidt flov fornemmelse af, at man skildrer en idealiseret tilstand, som eliminerer alle de konkrete vanskeligheder af praktisk art, der uundgåeligt opstår i en undervisningssituation: nogle elever er uforberedte, andre har ikke bøgerne med, nogle „melder sig ud“ af undervisningen, og for alle gælder det jo, at koncentrationsniveauet ikke er egalt igennem en hel time. Alt det vil jeg frejdigt se bort fra, ligesom jeg heller ikke vil komme ret meget ind på valget af tekster.

Hvad stiller man op med et „blødt“ fag, der desuden er karakteriseret af at have en kunstnerisk dimension? Det er kommet på mode at skelne mellem „hårde fag“ som fysik og kemi og

„bløde fag“ som f.eks. litteratur. Men det kan gøres gældende, at selv de blødeste fag rummer krav til præcision og koncentration - ved tekstbehandling f.eks. en disciplineret måde at læse teksten på og præcis brug af en række tekniske termer, der er vores arbejdsredskaber. Og for resten behøver „det bløde“ i faget ikke at være synonymt med uforpligtende pludren.

Det har ligget implicit i det, der hidtil er sagt i denne artikel, at de tekster, man - f.eks. i gymnasiet - bruger som fremmedsprogligt undervisningsmateriale, er litterære tekster. Det kan der gives gode grunde til: litteraturen viser hvordan sproget kan bruges i forskellige former for kommunikation (jfr. hvordan kommunikationsmodellen er anvendelig til at „lukke en tekst op“: *who says what to whom, how, why, and with what consequences?*); litterære tekster indbyder til at fortælle, diskutere, argumentere, kritisere, problematisere og konkludere, dvs. at de næsten uundgåeligt genererer forskellige former for *fluency*. En litterær tekst giver et problem mere kød og blod end en statistisk oversigt eller en embedsmandsrapport. Da litteraturen beskriver måder at forholde sig til tilværelsen på, har den mulighed for at udvide læserens erfaringsområde og øge hans menneskelige indsigt: Den kan give læseren mange aha-oplevelser: sådan synes altså denne forfatter, at problemet skal ansues og illustreres. Hertil kommer den ikke uvæsentlige glæde og berigelse ved at møde et kunstværk, som ideelt set er en lykkelig forening af sproglig beherskelse og indholdsmæssig dybde.

Desværre ved man ikke ret meget om, hvad der sker med et menneske, når han læser på højt niveau; så vi er altså kun meget foreløbigt i stand til at svare på, hvordan eleverne læser. Men vi kan måske sige at forståelse begynder med respons over for ord og deres adfærd, isoleret og i kontekster. Situationen ved læsning er formodentlig analog med det, der sker når vi afkoder ethvert andet budskab. Vi har måske også lov til at hævde, at eleverne har forstået en tekst i den udstrækning, de er i stand til at vise os, at de kan påvise, identificere, skelne, vælge, kombinere, forklare, karakterisere, beskrive og vurdere - altså verbalisere nogle mentale holdninger.

Det, man „underviser i“, når man arbejder med tekster, er ikke litteraturen som institution; det drejer sig snarere om det generelle nedslag i det specifikke. Altså, f.eks.: teksten belyser problemet kultursammenstød set gennem denne forfatters temperament og illustreret ved det drama, som han har præsenteret verden for. Hvad er det for en opfattelse af problemet, han gør sig til talsmand for? Hvordan kan den mest frugtbart diskuteres? Kan den lære os noget nyt? En tekst er jo på én gang noget unikt og noget, der peger ud over sig selv, og denne reference udadtil kan aldrig kappes over.

En fremmedsproglærer skal altså ride på to heste: teksten på det fremmede sprog skal forstås, og optimalt set skal den give eleverne en kunstnerisk oplevelse. Det er derfor af afgørende betydning, at teksten rammer et rigtigt niveau i forhold til dem, der skal beskæf-

tige sig med den: sprogligt set skal den være overkommelig, selv om det ikke gør noget, at sproget er i overkanten i forhold til modtagerne, hvis indholdet er fængslende; indholdet skal være adækvat, hvilket f.eks. betyder ikke på et for højt abstraktionsniveau. Det ideelle ville selvfølgelig være, hvis der på begge felter kunne etableres en progression, men det er lettere sagt end gjort. Men da eleverne skal *lære* noget, også af indholdet, er det vigtigt, at de læser tekster om andre aldersmæssige, sociale og kulturelle grupper end den, de selv tilhører. Og en vis tilegnet paratviden er heller ikke at foragte: hvordan er en tragedie opbygget?

I den praktiske undervisningssituation melder problemerne sig hastigt: der er tale om træning i fremmedsprog - hvornår og hvor meget skal der rettes sprogfejl, hvis eleven er i gang med at formulere noget, der for ham er magtpåliggende, og som måske endda kan være af betydning for vores allesamens helhedsopfattelse? Arbejdet forløber optimalt set som en dialog, men hvordan gør læreren opmærksom på at ikke alt er lige relevant? Her hjælper det måske et stykke af vejen, at moderne elever generelt er lydhøre over for overbevisende argumentation. Det gælder om at lade tusind blomster gro, men på den anden side skal sikkerhedsnettet også spændes ud, så Maren i kæret ikke lades totalt i stikken. Og endelig: hvor går grænsen mellem præcision og pedanteri?

Målet må være, at vi stopper, før diskussionen af teksten bliver mord på teksten. Lærerens samvittighed skal

have fred over for teksten, og elevernes selvspekt skal bevares; og selv om manipulation ikke kan undgås, er det bedst hvis eleverne ikke har indtryk af at være blevet åndeligt befamlet.

Det mål vi skal nå frem til er ikke givet „ovenfra“; der eksisterer ingen universalmodel, som vi skal udfylde. Universalmodeller er enten for simple eller for komplicerede: simple modeller egner sig til ukomplicerede værker (f.eks. sådanne hvor personerne nærmer sig arketyper), men kommer til kort over for mere komplicerede tekster. Indviklede modeller kan blive så detaljerede, at der bliver tale om en særbeskrivelse for enkelte værk - og så er vi lige vidt.

Det må naturligvis også tages i betragtning, at det, man har kaldt litterær kompetens ikke er en ligeligt fordelt størrelse; det er sproglig kompetens for øvrigt heller ikke. De virkelig skarpsindige læsere får kun ringe hjælp af håndfaste regler, og i mange tilfælde er „reglerne“ jo kun verbaliseringer af dygtige kritikeres intuitioner, som er blevet „universaliseret“.

Selv om målet ikke er givet, er det ikke ensbetydende med, at tekstarbejde bliver det rene kaos: den lineære tanke er en god allieret, og progressionen vil tit være diskursiv snarere end tangential - dog med rigelig plads til intuition, pludselige indfald og uforudsete kommentarer. Men igen vil en erfaren lærer føle, at der er en ofte betydelig diskrepans mellem det, der skrives i velmente bøger og artikler (som f.eks. denne), og den mindre glamourøse virkelighed i klasseværelset. *Naturligvis* vil vi stræbe

efter at forstå mindre kontekster i lyset af større, og tidligere i lyset af senere; men den begavede elev vil føle slig adstadig fremadskriden som værende gumpetung og i sin - principielt påskønnelsesværdige - iver springe frem til det resultat, som læreren først havde planlagt som klimaks på en længere liriken og snakken. *Naturligvis* skal vi have rede på forholdet mellem del og helhed, således at delene præger helheden og helheden er mere end summen af delene; men den tunge elev vil kun med stort besvær kunne fatte de enkelte deles relevans og skaffe sig overblik over helheden - ja måske endda ikke forstå den. *Naturligvis* slipper vi ikke jordforbindelsen og holder os til stadighed tekstens egne forudsætninger for øje; men vi ser jo også gerne, at eleverne bruger deres fantasi - som imidlertid ikke må være, hvad vi vil kalde vildtvoksende og udisciplineret! *Naturligvis* begynder vi med teksten og breder os derfra i ringe - men det er utroligt svært at opnå konsensus om i hvilken rækkefølge disse ringe skal optræde. *Naturligvis* ser vi helst, at eleverne også får en kunstnerisk oplevelse ud af arbejdet med i hvert fald nogle af teksterne; men selv om læreren lægger materialet aldrig så snedigt til rette, kan han jo ikke uden videre spørge eller argumentere sig frem til at putte en oplevelse (hvad det så er!) ind i elevernes bevidsthed.

En ret almindelig progression i tekstarbejdet går fra beskrivelse til tolkning. Og her melder sig spørgsmålet om, hvorvidt det ikke er overflødigt at have et forklarende mellemlid som f.eks. en lærer. Kan man ikke lade teksten

øve sin umiddelbare indflydelse? Selvfølgelig kan man det. Det kan være ligefrem befriende at nøjes med en læsning af teksten uden en overbygning i form af en fortolkning; og det kan være udfordrende en gang imellem at sige: "*Så, venner, nu har vi læst denne tekst. Hvad synes I der er værd at tale om i forbindelse med teksten?*"

Imidlertid deler jeg ikke den opfattelse, at en tekst nødvendigvis mister sin charme og sin virkning ved, at man drøfter visse midler (tekniske o.a.), som dens forfatter har anvendt for at opnå denne virkning, eller at man prøver at diskutere dens emne og placere det i en større sammenhæng. I øvrigt fortolker man jo Biblen på livet løs. Jeg tror heller ikke, at eleverne mister deres åndelige blomsterstøv ved at blive hjulpet frem til at få lidt struktur på deres respons over for teksten. I øvrigt kan en hjælpende hånd være nødvendig over for en svært tilgængelig tekst.

Men i øvrigt: hvorfor skulle vi ikke erkende vores ansvar som opdragere og ciceroner i litteraturens templer og følgelig læse nogle værker, som vi ganske enkelt mener, at eleverne har godt af at læse - selv om de måske umiddelbart vil forekomme svære? Hvorfor skal vi gøre afbigt for, at fortolkningerne er resultater af vores eget slid med teksterne, måske igennem adskillige år, og derfor noget vi kan stå inde for, når vi i fællesskab arbejder os frem i retning af sådanne fortolkninger? Det er manipulation, bevares, men lad os ikke glemme, at i langt det overvejende antal tilfælde er alternativet til lærerens fortolkning - ingen fortolkning.

Når en forælder fortæller sine børn en historie, vil de normalt lytte ivrigt; det synes at ligge dybt i den menneskelige natur, at vi nyder at høre en historie. Børn vil gerne diskutere den hørte historie med andre, f.eks. med den forælder, der lige har læst den; de er opmærksomme ikke bare på handlingsgangen, men også på prægnante udtryk der anvendes i fortællingen for at karakterisere personerne eller stederne. Og når historien er færdig, siger de tit: "*Det er ligesom ...*", eller "*Jeg ved da godt hvorfor han gjorde sådan ...*", eller "*Det kan jeg huske fra ...*" eller "*Jeg har engang set ...*".

Situationen med en tekst i klasseværelset er analog med det, der sker, når en forælder fortæller sine børn en historie: her er teksten noget, vi allesammen har læst, og vi arbejder med den i en blanding af induktiv og deduktiv metode.

Da historien er skrevet på et fremmedsprog, vil det ofte være naturligt at begynde med at fortælle den, ikke in extenso, men i form af et resume. Herved slår vi to fluer med et smæk: vi træner færdigheden i at skelne mellem væsentligt og uvæsentligt, og vi får lejlighed til at tale forholdsvis frit om et stof vi alle er fortrolige med.

Når vi derefter snakker om historien, går vi et skridt videre: efter at have redegjort for, *hvad* forfatteren siger, går vi videre til at se på, *hvordan* han siger det. Altså, hvordan er historien skruet sammen, og hvad opnår forfatteren ved at gøre det på netop den måde? Her kommer mange elementer ind: disponering, beskrivelse af steder og personer, brug af sproget, og meget an-

det. Og her går vi sprogligt et skridt videre end til den blotte resumeren: her kommer størrelser som argumenteren, kritiseren, spørgen osv. ind.

Tredje fase begynder, når vi stiller hinanden spørgsmålet om, hvad meningen kan være med historien, hvad forfatteren mon ønsker at lære os, og hvad det er for en menneskelig grundsituation, der her illustreres. Er historien/behandlingen/moralen ventet eller uventet? Hvordan falder forfatterens udsnit af livet sammen med (evt. afviger fra) vore egne forestillinger eller erfaringer? Er det muligt at påpege paralleller eller kontraster til noget, vi har læst, set på film eller erfaret?

Det vil ses, at vi uden de store armbevægelser har etableret en treklang: Talefærdighed, tekstforståelse og modenhed - altså også en indholdsmæssig progression. Selv om der selvfølgelig er glidende overgange, er der tale om en klar fase-inddeling, og selv om f.eks. velbegavede elever kan komme til at spolere den programmerede hemmelighedsfuldhed, står den overordnede struktur dog fast. Og vi vil opdage flere nyttige ting: at den gode tekst bliver fyldigere og rigere jo mere der arbejdes med den; at litteratur ikke bare er særdeles velegnet til at fremkalde samtale, men også til at gøre os klogere på mangt og meget om tilværelsen og menneskenes børn; og endelig at samvær - måske kan man driste sig til at sige intelligent samvær - omkring tekster er noget uendelig værdifuldt.

Og det er i grunden slet ikke så dårligt.