

Thomas Illum
Hansen

**KUNSTEN
AT LÆSE**

Aarhus Universitetsforlag

KUNSTEN AT LÆSE

Pædagogisk rækkevidde

Pædagogisk rækkevidde 1-17

- Digital dannelse* af Jeppe Bundsgaard
- Læringens DNA* af Theresa Schilhab
- Samarbejde og inklusion* af Tine Basse Fisker
- Læring i praksis* af Ole Lauridsen
- Spilpædagogik* af Andreas Lieberoth
- Motiverende undervisning* af Frans Ørsted Andersen
- Undervisning er dannelse* af Alexander von Oettingen
- Kønsbevidst pædagogik* af Tekla Canger
- Mobning* af Helle Rabøl Hansen
- Samspil mellem skole og hjem* af Maria Ørskov Akselvoll
- Relationskompetence* af Louise Klinge
- Bæredygtig undervisning* af Suna Christensen
- Farvede forventninger* af Laila Colding Lagermann
- Co-teaching* af Janne Hedegaard Hansen
- Udfordrende undervisning* af Kirsten Baltzer
- Kunsten at læse* af Thomas Illum Hansen
- Teknologiforståelse* af Elise Nadire Caeli

Thomas Illum
Hansen

**KUNSTEN
AT LÆSE**

Aarhus Universitetsforlag

Kunsten at læse

Pædagogisk rækkevidde 16

© Thomas Illum Hansen og Aarhus Universitetsforlag

Digtet af Per Højholt s. 54 stammer fra *Praksis 10: Manøvrer*,

Gyldendal 1993. Gengivet med tilladelse

fra forlaget.

Tilrettelægning og omslag: Camilla Jørgensen, Trefold

Forlagsredaktion: Cecilie Harrits

Bogen er sat med Nudista og Brandon Printed

E-bogsproduktion: Narayana Press: Narayana Press, Gylling

ISBN 978 87 7219 278 9

ISSN 2446 1148

Aarhus Universitetsforlag

Finlandsgade 29

8200 Aarhus N

unipress.dk

Bogen er udgivet i samarbejde med Danmarks Lærerforening
og Frie Skolers Lærerforening.



FRIE SKOLERS LÆRERFORENING



FAGFÆLLE-
BEDØMT

INDHOLD

KUNSTEN AT LÆSE	7
SANS FOR LITTERATUR	21
LÆSNINGENS FREMMED- ERFARING	33
GOD LITTERATUR – GOD UNDERVISNING	43
UNDERSØGENDE LITTERATUR- UNDERVISNING	53
KUNSTEN AT UNDERVISE	65
THOMAS ANBEFALER	71

KUNSTEN AT LÆSE

Den første læsning

Min første læsebog var *Huset Højbo* (1965). Jeg husker tydeligt det magiske øjeblik, hvor bogstaver blev til ord, sætninger og forestillingsbilleder med støtte fra billederne i bogen: "se et hus. se her er et hus. Jan og Bo og Ulla bor i det fine hus. se det fine hus". Det var indholdet på den første side, jeg læste i mit liv.

I tilbageblikket må jeg indse, at det ikke er stor ordkunst. Dengang vidste jeg ikke, at min første læsning bestod af ordbilledmetode, stavning og trykbogstaver i stedet for sammenbundet håndskrift. Men jeg vidste, at der var nogen, der havde problemer med at lære at læse.

I min storesøsters klasse var det så slemt, at mine forældre dristede sig til at spørge læreren, om det kunne passe, at eleverne endnu ikke kunne læse i 2. klasse. Det kunne det. Læreren beroligede dem og forklarede, at sådan var den nyeste metode inden for læsning. Man måtte tage hensyn til, at der var forskel på, hvornår eleverne var klar til at læse. De skulle blot tålmodigt arbejde med ord og billeder, og så ville det pludselig komme

af sig selv, måtte de forstå, det magiske øjeblik, hvor koden bliver knækket.

Sådan kom det ikke til at gå. I min storesøsters klasse var de ikke tålmodige. De fik ofte lov til at løbe ud og lege, når det blev for slidsomt at sidde med en bog, de ikke kunne finde mening med eller få mening ud af. Det var imidlertid ikke magi, der skulle til, men systematisk undervisning. Skæbnen ville, at den unge lærer med de nye læsemetoder skulle på barselsorlov. I stedet fik de fru Marslund.

Da jeg er 4 år yngre end min søster, syntes jeg, at fru Marslund var meget gammel og også lidt spændende. Enkefruen, der boede alene i en stor hvid herskabsvilla ude i skoven. Hun var kendt for sin strenge disciplin og gode resultater. Selv da hun et par år efter var gået på pension, skete det, at der blev sendt bud efter fru Marslund, når der var brug for hjælp med begynderlæsningen.

Fru Marslund lærte min søsters klasse at læse på få måneder. Hun brugte bøger og metoder, der stammede fra en anden tid. I dag kan jeg regne ud, at hendes tilgang var mere beslægtet med traditionen fra Claus Eskildsens *Ole Bole ABC* fra 1927. Klassen skulle fra begyndelsen arbejde med lyde, bogstaver og lydrette småord. Fru Marslund gik fra det enkle til det sværere. Den langsomme progression skulle sikre, at alle elever kunne følge med fra detaljen til helheden.

I min klasse var det lige modsat. Fru Marslund var gået på pension, så vi læste *Huset Højbo* ud fra et helhedsprincip, hvor vi skulle gætte os til betydninger på baggrund af ordbilleder og tekstsammenhæng. Sidenhen har jeg overvejet, om det mon var derfor, at der var klassekammerater, der i mange år modtog specialundervisning, mens vi andre havde dansk.

Stillelæsning af den sjove slags

Selv var jeg en af de elever, der hurtigt lærte at læse. Vi var et par stykker, der var lidt hurtigere end de andre. Derfor fik vi lov selv at vælge bøger, vi måtte tage med hjem eller sidde i skolen og læse hver for sig, hvis vi altså kunne sidde stille. Det kunne jeg, selv om det kunne være svært ikke at grine og dele den frydefulde læsning med andre, for jeg havde valgt *Lille Virgil* af Ole Lund Kirkegaard. Billederne var sjove. Handlingen var spændende. Karaktererne var farverige. Ikke at jeg havde ord for alt dette, men jeg blev grebet af det sære univers, der virkede genkendeligt, selv om det var fyldt med fantastiske elementer og brud på sociale normer.

En lille dreng, der bor alene i et hønsehus og fanger en drage sammen med sine to bedste venner. Hvem vil tro på det? Det ville jeg, selv om mit eget liv var meget almindeligt. På mange måder mindede det mere om den artige af Virgils venner, Carl Emil, der bor hjemme og gør, hvad hans mor siger. Men jeg købte historiens præmisser fuldt ud ligesom så mange andre børn i min generation. Vi levede os først og fremmest ind i, hvordan det var at være lille Virgil. Han var virkelig sjov og ustyrlig. Alt det, man gerne selv ville være, og som man i fiktionens univers kan forestille sig, at man er.

Virgil har de bedste hensigter, men kommer alligevel til at bryde med de voksnes forventninger. Det går i særlig grad ud over Carl Emils mor. "Hun kan løbe meget stærkt, din mor", konstaterer Virgil, da Carl Emil åbner vennens fødselsdagsgave med en tudse i.

Den slags billeder sætter sig i læseren som en erindring og også nogle gange som inspiration til handling. Det skete således kort tid efter, da min farmor var på besøg for at passe

mig og min storesøster. Først spurgte jeg, om hun kunne løbe, men det var hun alt for gammel til. Dernæst gik jeg ned til min søsters værelse, åbnede døren og stak forhåbningsfuldt hovedet ind. Min søster havde udtrykkeligt frabedt sig at blive forstyrret af sin irriterende lillebror. Derfor var det sådan set rimeligt nok, at hun råbte op, så min farmor kom løbende.

Min farmor var heldigvis meget kærlig og lattermild. Hun kunne i hvert fald ikke lade være med at grine, da jeg bemærkede, at hun kunne løbe meget stærkt.

Jeg slap for skældud, selv om jeg egentlig havde fortjent det, og, endnu vigtigere i denne sammenhæng, jeg gjorde mig en vigtig erfaring. Litterære oplevelser og erindringer kan bruges til noget. De tæller som erfaringer i den virkelige verden, når deres virkning får betydning for, hvordan vi fortolker vores omverden.

Tag litteraturen tilbage

Min indledning til denne bog er vinklet personligt. Bogen skulle gerne komme til at handle mere alment om læsning og litteratur. Det er i hvert fald hensigten. Mit væsentligste synspunkt er imidlertid, at litteratur er et personligt anliggende.

Vil vi forstå litteratur, kræver det en personlig oplevelse. Som læsere må vi på baggrund af egne erfaringer danne os en forestilling om et mere eller mindre fremmed fiktivt univers. Ellers har vi ikke selv mødt litteraturen og erfaret dens virkning. Denne pointe har efter min bedste overbevisning fyldt alt for lidt i danskfaget og i litteraturundervisningen.

Derfor er det tid til at tage litteraturen tilbage i mere end én forstand. Tilbage til den enkelte læser. Tilbage i klas-

seværelset. Tilbage fra den politisk målstyrede og nyttebetonede omverden, der reducerer litteraturen til et middel for andre mål.

Man kommer så let til at reducere litteraturen. Det sker også for mig. For nylig læste jeg ungdomsromanen *Tag gaden tilbage*, fordi jeg var blevet bedt om at interviewe de to forfattere, Sanne Munk Jensen og Sarah Engell, og diskutere spillet mellem litteratur og undervisningsmaterialer, eller mangel på samme. Min læsning havde altså et klart formål, der ikke handlede om litteraturen selv, men om alt det, vi kan bruge litteraturen til.

Heldigvis skete der det, som ofte sker, når man er glad for litteratur. Jeg blev grebet af bogen og læste den for plottets skyld, men også for de stemningsfyldte steder og personskildringers skyld.

Selv om romanen har et stærkt plot, der driver læseren fremad, har den også en episodisk struktur, der får læseren til at sætte tempoet ned, sanser omgivelserne og fornemme de underforståede sammenhænge. De enkelte kapitler dvæler ved bestemte steder, personer og erindringsbilleder. Arbejdet på *Fisken*, den lokale fiskefabrik. Det sociale samlingspunkt, pølsevognen på havnen. Byturen i Ålborg. Erindringen om morfaren og hans kutter.

Det kan dog være en blandet fornøjelse at blive grebet. Man mister en del af sin selvkontrol. Således vågnede jeg klokken 4 om natten for at læse *Tag gaden tilbage* færdig. Det kan ikke anbefales, men jeg havde stoppet min aftenlæsning på et lidt for spændende sted.

Jeg har ellers hørt, at læsning skulle være godt om aftenen. Så sover man bedre! Selveste Winston Churchill skulle under hele 2. verdenskrig have læst hver aften som modvægt til de dramatiske begivenheder. Men altså, jeg var nødt til at vide, hvordan det gik Polly-Peugeot fra Hirtshals. Overlever hun sin farefulde færd i morfarens fiskekutter fra Hirtshals til Kristiansand? Får hun

mere at vide om sin afdøde mor og det tabubelagte biluheld? Finder hun frem til morens hemmelige elsker? Får hun sagt fra over for den offentlige udskamning af hendes seksualitet? Finder hun selv kærligheden sammen med Mark, der er kendt som Warcraft?

Spørgsmål og svar fletter sig sammen i fortællingen, hvor identitetskrisen når stormfulde højder i en lille fiskekutter, og hvor retten til at stå ved sin seksualitet og fortælle sin egen historie hænger nært sammen med retten til at få sin historie om sin familie og baggrund fortalt. At kræve sin ret og tage gaden tilbage bliver et spørgsmål om at tage sin historie tilbage. Og det er her, litteraturen kommer til sin ret. Det er derfor, jeg i samarbejde med kolleger har udviklet en undersøgende litteraturundervisning, som jeg præsenterer senere i bogen. Den har til hensigt at tage litteraturen tilbage og insistere på en æstetisk måde at læse på, fordi eleverne selv må blive grebet for at kunne gribe og begribe litteraturen.

Den æstetiske nytteværdi

Min personlige erfaring er altså, at litteratur først for alvor nytter noget, når den får lov til at virke på sine egne præmisser. Det er en erfaring af, at det er skønt at læse, og at denne skønhed især er forbundet med den del af litteraturen, vi kalder for skønlitteratur, fordi den er defineret ved sin æstetiske virkning på læseren. Det er derfor, at jeg har kaldt denne bog for *Kunsten at læse*. Læsning er en kunnen og en kunst, der beriges af litteraturens æstetiske kvaliteter.

Æstetik og skønhed skal her forstås som den virkning, litteraturen har på læseren i kraft af et særligt samspil mellem form og indhold. Det kan være en særegen stil og skabende

sprogbrug. Et spændende plot og handlingsforløb med overraskende tvist og skift af perspektiver. En velkomponeret helhed, hvor slutningen kaster nyt lys over indledningen og får læseren til at revurdere alle værdier og handlinger i teksten.

De æstetiske virkninger kan blandt andet være forundring, indlevelse, overraskelse, nysgerrighed, provokation, forargelse og afstandtagen. Det er oplevelseskvaliteter, der indimellem er svære at skelne, fordi modstand ofte er forbundet med skærpet opmærksomhed og interesse. Deres samspil afhænger i sidste instans af læserens smag og udvikling af sans for litteratur. Der kan således være tale om en grim æstetik og en kontrastfyldt udvikling af interesse.

Litteraturen er skøn i den forstand, at den har en æstetisk appel, der fremkalder en reaktion og en vis nydelse ved tekstens form og forestillede univers. Æstetiske virkninger er dybt forankret i læserens kropslige sanselighed og følelsesmæssige forståelse. De minder os om, at formen har betydning for forståelsen af indhold. Og de behøver ikke være specielt ophøjede eller finkulturelle.

Min egen første erindring om æstetiske virkninger knytter sig til Ole Lund Kirkegaards beskrivelse af slagterens lille fede hund i *Orla Frø-Snapper*: "Den stod midt på vejen og var lige så tyk og fed som en rullepølse. Da den fik øje på os, blev den så forskrækket, at den gav et lille hop og trillede omkuld".

Denne beskrivelse fandt jeg ustyrlig morsom, rammende og konkret billeddannende. Jeg havde en levende forestilling om den lille fede hund, der som en anden rullepølse ikke kunne komme op at stå af sig selv og derfor ville blive liggende resten af dagen i regnvejret, hvis det ikke var, fordi drengene havde fået medlidenhed med den stakkels hund og rejst den op.

Det kan også være skønt at læse alle mulige andre former for tekster, såvel biografiske, politiske, journalistiske og filosofiske som andre sag- og faglitterære tekster. Har man blik for skønlitteratur, kan det hjælpe én med at værdsætte æstetiske kvaliteter ved de andre teksttyper. Disse tekster er ganske vist kendetegnet ved at tjene sociale formål og funktioner i deres omverden, men den æstetiske virkning kan være med til at fremme sagen.

Indimellem kan den æstetiske virkning være så fremtrædende, at man bliver i tvivl om, hvordan man skal møde teksten. Om man skal læse den som sag- eller skønlitteratur. Tag for eksempel Herman Bangs reportage "Branden" fra 1884, der beskriver den store brand på Christiansborg. Når vi stadig læser den i dag, er det ikke for dens nyhedsværdi, men fordi dens unikke stil og fremstilling af en katastrofe, hvor byens borgere redder en række malerier ved at skære dem fri og kaste dem ud ad vinduerne, knytter an til dybere lag i den menneskelige eksistens.

Det er i det hele taget, når vi sætter parentes om den kortsigtede nytteværdi, læsningens sociale formål og funktioner, at vi får blik for den langsigtede nytte ved at læse litteratur.

Når vi læser litteratur, udvikler vi sprog og ordforråd, fantasi og forestillingsevne, indlevelse og relationel forståelse. Samtidig får vi del i en dybere refleksion over menneskets eksistentielle grundvilkår og sociale væsen. Alligevel bør vi passe på med at lægge for stor vægt på disse rationelle begrundelser for, hvorfor børn skal lære at læse i skolen. De bør ikke fremstå som anmassende postulater, der kommer imellem læseren og litteraturen. De gode grunde må træde i baggrunden, så vi kan sætte litteraturen i forgrunden. Det er derfor, jeg betoner, at vi må blive grebet af litteraturen, både lærere og elever, for at kunne gribe og begribe den.

Skrivning og læsning er kulturteknikker

Desværre var det langt fra alle i min klasse, der fik del i den litterære erfaring og æstetiske virkning, og da slet ikke i min storesøsters klasse. *Huset Højbo* hjalp ikke synderligt på glæden ved at læse.

Læsebogen var ikke skøn at læse, og den var ikke specielt velegnet til at fremme de læsefærdigheder, der giver adgang til litteraturens univers. Det var mit held, at jeg forholdsvist tidligt fik mulighed for selv at stifte bekendtskab med litteraturens særlige oplevelseskvaliteter.

I dag ved jeg dog, at det ikke kun var held, men et samspil af mange faktorer. Højtlesning, inspiration, opmuntring, fællesskab og adgang til litteratur. Jeg kan ikke huske, at min far-mor nogensinde sagde nej, når min søster og jeg bad hende om at læse endnu et eventyr højt fra H.C. Andersens *Samlede eventyr* eller *Tusind og én nat*.

Begge mine forældre har altid læst meget. Den ugentlige tur på biblioteket var en familiebegivenhed. Der var ikke grænser for, hvad vi måtte låne med hjem. Bilmagasiner, tegneserier, emnebøger og romaner. Byens bibliotekar, Ib, kendte os og vidste, hvad vi interesserede os for, og endnu vigtigere, hvad vi kunne komme til at interessere os for.

Der er efterhånden en del forskere, der har undersøgt kulturens betydning for skrivning og læsning. Den indsigt i kultur, og hvad der tæller som kultur, som vi har med os fra vores opvækst og baggrund, kalder vi, med et begreb fra den franske sociolog Pierre Bourdieu, for den kulturelle kapital. Denne kapitalform har vist sig at være afgørende for, hvordan børn klarer sig i skolen. Især i de humanistiske fag.

I fag som dansk, historie og samfundsfag sker der en social sortering af eleverne ud fra kulturelle koder, som en del af eleverne har begrænset kendskab til. Derfor er de afhængige af, at vi i skolen hjælper dem med at skabe tydelige og meningsfulde rammer for skrivning og læsning.

Skrivning og læsning er altså mere end blot teknikker og færdigheder blandt så mange andre teknikker og færdigheder i skolen. De forudsætter tekniske færdigheder. Som eksemplet med *Huset Højbo* illustrerede, har det fatale konsekvenser, hvis man ikke knækker koden og tilegner sig de helt basale teknikker til lydering og afkodning af skriftsprog.

Men eleverne må også knække æstetiske og kulturelle koder, hvis de skal have del i vores fælles skriftsprogskultur. Derfor er det mere fyldestgørende at forstå skrivning og læsning som kulturteknikker, der kræver alsidig tilegnelse og deltagelse. Eleverne skal mestre både fremstilling, fortolkning og kommunikation for at få fuldbyrdet del i skriftsprogskulturens forskelligeartede fællesskaber. De skal erfare, at dannelse er selvstændig kundskabsdannelse i en kulturel kontekst, hvor de selv kan være med til at danne betydninger og bidrage til den fælles forståelse.

Min argumentation er her i tråd med læseforskeren Kjeld Kjertmanns. Han forklarer kulturteknikkernes betydning med henvisning til deres helt grundlæggende funktioner i samfundet. De udgør en væsentlig forudsætning for at forstå og bidrage til en fælles skriftsproglig kultur. Med den digitale udvikling kan man diskutere, om billeder og multimodale udtryk er ved at få samme status. Mit eget synspunkt er, at det er tilfældet, men også at tyngden i udtrykket stadig ligger i det verbale skriftsprog, fordi det er særligt velegnet til at udvide menneskers horisont og give adgang til en verden af sammenhængende tekster.

Kunsten at skrive – kunsten at læse

Kulturteknikkernes grundlæggende karakter indebærer, at dansk på én gang er et *kulturfag* med sit eget indhold og et *redskabsfag*, der giver adgang til indhold i andre fag.

Den nære sammenhæng mellem at tale og lytte, at skrive og at læse som grundlæggende kulturteknikker i en skriftsprogskultur er imidlertid ikke en ny erkendelse. Den italienske pædagog Maria Montessori, der levede fra 1870 til 1952, var en af de mere kendte fortalere for, at børn skulle lære at samtale, skrive og læse i nævnte rækkefølge som led i en sammenhængende pædagogisk praksis, der både vægter deltagelse *i* og tilegnelse *af* en skriftsprogskultur.

Montessori mente dog ikke, at man skulle ud sætte børn for fiktive fortællinger, inden de kunne skelne mellem fantasi og virkelighed. Et synspunkt, der afspejler datidens bekymring for at overstimulere børns fantasi. Tænk blot på Hans Egede Schacks dannelsesroman *Phantasterne* fra 1857, hvor hovedpersonens barndomsven bliver sindssyg og indlagt som følge af overdreven romanlæsning under opvæksten.

Selv om jeg deler den opfattelse, at litteratur gør en betydelig forskel, skal det forstås i en mere positiv forstand. Her er jeg mere på linje med den danske litteraturforsker Paul V. Rubow, der reflekterede over samspelet mellem skrivning, læsning, litteratur og kultur i sine essays for snart 100 år siden.

I *Kunsten at skrive – Kunsten at læse* fører han i en række kapitler læseren ind i kunsten at skrive for at slutte af med et kapitel om kunsten at læse. Vægten er lagt på litteratur, men den almene pointe om, at kunsten at skrive er en indgang til kunsten at læse, er kendt helt tilbage fra Antikken. Man lærte at læse ved at skrive, og man lærte, at begge dele er en kunnen og en

kunst, det vil sige skabende akter, der er nært forbundne. Som skribent er man sin egen første læser, og som kyndig læser opfatter og fortolker man en tekst som et resultat af en skaberakt.

I min skoletid var det forholdsvist sent i vores udvikling, at vi fik lov til at skrive sammenhængende tekster. Læsning var en særskilt færdighed, der skulle tilegnes først, og det foregik i yderst forskellige tempi. Som i så mange andre klasser fra 1950'erne og frem valgte min dansklærer at løse denne problemstilling ved hjælp af materialet *Læs og forstå*. Læsning blev til løsning af opgaver, og forskellen på os elever blev endnu større. Flere af mine venner havde stadig vanskeligt ved at læse sammenhængende tekst, da vi gik i fjerde klasse. Vores fællesskab blev i stedet fodbold i fritiden og frikvartererne.

Dansk som kulturfag

Mine erfaringer er desværre ikke unikke. De er andet og mere end blot anekdoter. Det stod klart, da den første internationale læseundersøgelse blev gennemført i 1991. Dengang var de danske elever blandt de dårligste læsere i den industrialiserede verden.

Sidenhen har vi klaret os bedre i de internationale undersøgelser af elevernes læsefærdigheder. Læseindsatser med øget fokus på teknik og lydmetoder har efter alt at dømme gjort en forskel.

På den måde fik fru Marslund alligevel ret i det lange løb. Og dog. Min fortælling er ikke et forsvar for lydmetoden frem for billedmetoden. Den er en påmindelse om, at der er brug for en eller anden form for direkte instruktion og undervisning i teknik, men med inspiration fra de seneste årtiers læse- og skriveforsk-

ning er jeg tilhænger af en tredje vej, der lægger mere vægt på den kulturelle dimension i danskfaget.

Det skærpede fokus på teknik og færdigheder bør integreres i en bredere tilgang til kulturteknik og forståelse. Vi bør i højere grad opfatte og praktisere dansk som kulturfag. Selv om det går bedre med elevernes færdigheder, så peger både nationale og internationale undersøgelser på, at vi har problemer, når det kommer til elevernes motivation, engagement og udvikling af læse- og medievaner. Det tolker jeg som et udtryk for, at vi har for meget fokus på form, teknik og analyse i danskfaget på bekostning af elevernes fordybelse i teksternes indhold og udvikling af kulturelle interesser.

Det er vigtigt for mig, at vi ikke blot opfatter skrivning og læsning som individuelle kompetencer, der kan styres og måles som grad af *tilegnelse* og *præstation*. Mit håb er, at vi bliver bedre til at undervise i skrivning og læsning som en form for sammenhængende indføring i kulturelle fællesskaber, der kræver, at eleverne deltager og mestrer både fortolkning og kommunikation.

I det lys har jeg overvejet, hvad det ville have betydet for min egen skolegang. Hvordan ville jeg ønske, det havde været? Fru Marslund måtte gerne have overtaget min klasse også, men ikke i for lang tid. Det særlige fokus på teknik og den direkte instruktion kan medføre en grad af instrumentalisering, der fremmer afkodning på kort sigt, men derimod ikke den dybere forståelse af tekster på længere sigt.

Derfor ville jeg hellere kombinere fru Marslund og Montessori, så vi havde lært kunsten at samtale for også at blive bedre til at lytte, og kunsten at skrive til andre for også at blive bedre til at læse. Til det formål er litteratur velegnet. Min egen oplevelse af glæden ved at læse litteratur burde ikke i så høj grad have været afhængig af kulturel kapital og begrænset til stillelæsning.

Alternativet er en tilgang til skriftsprogskultur, der i langt højere grad tager afsæt i børns umiddelbare nysgerrighed og lyst til at lege og eksperimentere. Fra Egon Mathiesen og frem er der skrevet mange tekster med kvaliteter, der gør det muligt at tage udgangspunkt i elevernes glæde ved at få fortalt historier og leve sig ind i fantasifulde universer. Bemærk for eksempel, hvordan hans lille billedbog *Blå mand* fra 1956 har samme simple sætningsopbygning som *Huset Højbo*, men en helt anderledes kvalitet i sprogets klang og rytme: "Blå mand går i land. Blå mand står på strand. Blå mand har en hund. Blå mand, mægtig mund".

Kunsten at undervise består i at omsætte en sådan umiddelbar glæde ved sprog og tekster til en mere varig udvikling af interesser. Det er ikke et spørgsmål om at formidle kultur ud fra et voksenperspektiv, men derimod om at udvikle sans for litteratur ud fra et elevperspektiv.

SANS FOR LITTERATUR

En kedelig begyndelse

Hvorfor er det egentlig, at jeg synes, at meget danskundervisning er kedelig? Det har ofte undret mig. Jeg har jo en sproglig nysgerrighed og glæde ved det, Bo Hakon Jørgensen, en af mine dybt engagerede og inspirerende danskundervisere, kaldte for sprogets bolsjekvalitet. Jeg elsker stort set alle former for bøger, men har en helt særlig kærlighed til skønlitteraturen.

Mit syn på litteratur kommer meget præcist til udtryk i den første af forfatteren Jan Kjærstads syv grunde til at læse romaner. Den gode litteratur er som en æske konfekt, skriver han i *Menneskets matrise* fra 1989. Man skal give sig tid til at nyde og smage på form og indhold, fordi litteratur rummer en mangfoldighed af smagsoplevelser.

Så hvad er problemet? Min egen erfaring er, at det allerede gik galt i 4. klasse. Jeg fik forstoppelse af *Læs og forstå*, og det gik ud over mine klassekammerater. Som sagt havde mine to bedste venner vanskeligt ved at læse og forstå, så de

skrev af efter mig. Den ene udfyldningsopgave efter den anden. Derfor begyndte jeg at eksperimentere for at få lidt variation ind i arbejdet. Mon de læste uden at forstå?

I en af de mange bokse skulle man fx skrive: "Han havde en datter", men jeg brugte min kreative sans og tilføjede: "med tusind patter". Beklager, men det syntes jeg åbenbart var sjovt i 4. klasse. Vi skulle så gå op til vores dansklærer ved katederet og få rettet siden, når vi havde udfyldt den. På vej derop viskede jeg den frække sætning ud, mens mine to venner ikke havde en anelse om, hvad der ventede dem ved katederet. Det gik dog ikke efter planen. Min dansklærer blev godt nok stram i ansigtet, men det var mit navn, hun råbte. Jeg var gennemskuet og skulle igen op og stå skoleret og forklare mig.

Alt for ofte bliver læsning og skrivning reduceret til løsning af udfyldningsopgaver og besvarelse af form- og faktafokuserede spørgsmål. Hvilken ordklasse? Er synsvinklen indre eller ydre? Medsyn eller bagudsyn? Hvilke genretræk kendetegner teksten? Det problematiske er, at den slags opgaver og spørgsmål ofte er både abstrakte og lukkede. Det skyldes en udbredt tendens til at prioritere faglig klassifikation af abstrakte former, der er lette at styre og kontrollere. De gør det nemt at masseproducere læremidler, opstille tydelige mål, strukturere undervisningen og følge op på elevernes præstationer. Alt sammen egenskaber, der til forveksling minder om kvalitet i undervisningen. I hvert fald for en overfladisk betragtning. Men resultatet er en formalisme, der forskyder fokus fra konkrete erfaringer med tekster til abstrakte former og egenskaber ved tekster.

Skolegangens grammatik

Det overvældende fokus på abstrakte former indebærer, at indholdet i undervisningen bliver tømt for konkret

litterær stoflighed. Eleverne får sjældent lov til at stoppe op, undre sig og smage på sproget og litteraturen selv som betydningsfuldt indhold. Det hænger sammen med den måde, vi som samfund indretter vores fag og skoler på.

Behovet for struktur, kontrol og driftssikkerhed præger lærere og elevers handlingsmønstre. Det kan minde om den måde, en magnets usynlige kraft påvirker jernspåner på, så de danner et bestemt mønster. Den væsentligste forskel er selvfølgelig, at lærere og elever har selvstændige viljer og handlekraft. Ikke desto mindre er der en global tendens til, at viljerne bliver bøjet og føjet ind i et undervisningsmønster med en ensidig logik, som den amerikanske skoleforsker Larry Cuban har kaldt "skolegangens grammatik". Vi kender den kun alt for godt: elever på rad og række, tavlevendt undervisning, harpunspørgsmål samt form- og faktafokuserede opgaver med entydige svarmuligheder.

I min 4. klasse opførte vi os som jernspåner, der blev påvirket og formet af en usynlig pædagogik. Dengang kendte vi ikke mål og begrundelser. Det var længe inden kravet om synlig læring og læringsmålstyring. Vi vidste, at vi gik i skole for at lære at læse, skrive, regne og ikke mindst at gøre os umage. Måske med undtagelse af de gange, vi var kreative og frække. Der lå et lille oprør i at tænke uden for boksen og tilføje en sætning, som ikke kunne være inden for den lille boks i udfyldningsopgaven, der markerede grænserne for rigtige svar.

Det ensidige fokus på sprogets grammatik i min skolegang kan således forklares mere generelt ud fra selve skolegangens grammatik. De mange underforståede og ofte tavse regler, der definerede, hvad det egentlig ville sige at gå i skole. Hvad der talte som gængse og gyldige handlinger. Med kravene om synlig læring og målstyring er disse tællemekanismer blevet mere synlige, men ikke mindre rigide. Nok snarere tværtimod.

Skolegangens grammatik fungerer som magnetiske grundmønstre i undervisningen. Det kræver en didaktisk indsats at eksperimentere og bryde med disse mønstre. Derfor får elever kun i begrænset omfang mulighed for at handle ud fra deres egen impuls og nysgerrighed, gå undersøgende til værks og gøre sig erfaringer med en oplevet tekst, et godt argument, en bemærkelsesværdig sprogbrug, et slående udtryk eller et poetisk billede. I stedet bliver de undervist i genrer, analysemodeller, grammatiske strukturer og lignende målfastsatte abstraktioner, der er vanskelige at beskrive med en smagsmetafor. De smager mest af luftsteg og vindfrikadeller.

Alsidig udvikling af sanser og smag

Mennesker har brug for at blive udfordret og smage på det anderledes og det fremmedartede, hvis de skal udvikle deres sanser og smag. Det gælder råvarer, krydderier, smagsstoffer og tekstur i maden. På samme måde udvikler mennesker smag for design, arkitektur og billedkunst ved at træne sanserne og forholde sig til farver og former. Vi forfiner vores sanser og lærer med tiden at værdsætte udtryk og stilarter, vi ikke først brød os om.

Selv matematiske fænomener kræver udvikling af smag og interesse for linjer, flader og mønstre, ellers bliver matematik reduceret til abstrakte og uvedkommende symboler. Derfor er sanser og smag ikke vilkårlige. Det stof, vi beskæftiger os med, har både sin egen tekstur og struktur. Det yder modstand. Når vi forsøger at forme det, er det samtidig med til at forme os og danne vores sanser og smag.

Smag omfatter derfor både handling og holdning. Dels skal man udvikle sin dømmekraft og kunne træffe valg, når

man smager *på* noget. Dels skal man udvikle sine interesser, når man får smag eller afsmag *for* noget.

Allerede den tyske filosof Johann Friedrich Herbart pegede i begyndelsen af 1800-tallet på, at kernen i undervisning bør være elevens alsidige udvikling af interesser. I *Pædagogiske forelæsninger i omrids* fra 1835 forklarer han, at: "Interesse er ensbetydende med selvvirksomhed. Interessen skal være mangesidig. Altså kræves der mangesidig selvvirksomhed". Den alsidige udvikling af sociale, empiriske og æstetiske interesser for almene fænomener som litteratur er det væsentligste formål med undervisningen, ikke abstrakt viden om fx ord-, sætnings- og teksttyper: "Kundskaber forgår, mens interesser og interesserethed skal vare hele livet".

Interesseudvikling er afgørende for en substantiel forståelse af kvalitet i undervisningen. Vi smager på noget. Vi interesserer os for noget. Smag og interesser retter sig mod et substantielt indhold i verden. Det er stoffet selv og kærligheden til stoffet, der danner os. Derfor må vi beskæftige os med en alsidig stoflighed. Forudsætningerne er tid, fokus og fordybelse. Til forskel fra lyst, som er umiddelbar og omskiftelig, kræver udvikling af interesse tid og vedholdenhed.

Fra læselyst til sans for litteratur

Udviklingen af sans for litteratur er i den hen-seende eksemplarisk. Først vækkes lysten med bøger, der har en tydelig appel. De skal være sjove og spændende, men samtidig trygge og genkendelige. Som begynderlæser skal barnet kunne spejle sig i dem og føle sig hjemme i deres univers. *Lille Virgil, Orla*

Frø-Snapper, Anders And og Lucky Luke gjorde, at min egen automatisering af læsefærdigheder blev lystbetonet.

Dernæst har børn og unge brug for at blive engageret og flytte vægten fra lystbetonet underholdning og selvspjelling til en stadig mere udfordrende rejse inde i fremmede universer. Fremmedhed skal her ikke alene forstås som magiske universer. Den kan også bestå i realistiske billeder af en social virkelighed, som er mere eller mindre fremmed for læseren. Læsningens kompleksitet forskydes fra afkodning til forståelse. Automatiseringen giver kognitivt overskud, der sammen med læserens følelses- og erkendelsesmæssige modning danner basis for det gode valg af litteratur.

Det lille ordskifte, fra lyst til engagement, markerer et skift fra lystbetonet individperspektiv til engagerende tekstperspektiv. Læserens engagement i noget uden for sig selv er et vigtigt trin i udviklingen af interesse. Kravet om appel gør sig stadig gældende, men det udvikles og forfines med interessen.

I skolen må lærerens tekstvalg derfor appellere til eleverne. Det er en udbredt opfattelse, at lærere og bibliotekarer skal vælge de tekster, eleverne ikke selv ville vælge, men det er kun den ene side af sagen. Min barndoms bibliotekar, Ib, valgte de tekster, jeg ikke vidste, at jeg havde brug for. Tekster, der var med til at udvikle min interesse, fordi de kunne bevæge mig både følelses- og erkendelsesmæssigt.

Når jeg ser tekstvalget i læremidler i 2020, tænker jeg, at det overvejende er voksne tekstvalg. Det er, som om den pædagogiske verden er optaget af, at tekster skal være meget komplekse, mærkværdige, eksperimenterende og grænseoverskridende. Måske burde vi lytte lidt mere til eleverne selv og tage bestik af deres interessesfære.

En central konklusion i den seneste læse- og medievanundersøgelse, *Børns læsning 2017*, der er gennemført af Stine Reinholdt Hansen, Stig Toke Gissel og Morten Rasmus Puck, peger på, at særligt humor, fantasy og science fiction har appel til børn og unge. Det er ikke komplekse kompositioner og formeksperimenter, der appellerer, men derimod plot, spænding og fantasifulde universer.

Selvfølgelig skal vi stille krav til den æstetiske kvalitet, som allerede Paul V. Rubow gjorde opmærksom på i 1942 i *Kunsten at skrive*:

En Del af hvad der blev stukket En ud i Drengaaarene, var fabrikeret med særligt Henblik paa samme Alderstrin; men det naaede ikke altid sin Adresse. Vel var man taknemlig, men et sundt Instinkt afviste meget. Indianerfortællingerne i smaa billige Udtræk tilfredsstillede Flokaldere's Trang til Spænding og Haardhed, men hvor var de daarligt fortalte! [...] Robinson blev for mange Drengene en Skuffelse; nok var Ideen smart, men Udførelsen var fornærmelig belærende, det kom af at man ikke læste Originalen, men daarlige tyske Pædagog-Bearbejdelser i sløje danske Versioner.

Det, Rubow kalder sundt instinkt, tolker jeg som kulturel kapital. Det er ikke naturligt givet, men afhængigt af elevernes baggrund. Derfor er det et pædagogisk ansvar at tage bestik af børnenes alder og interesseudvikling, bidrage til valg af den godt fortalte litteratur og undgå pædagogiske fornærmelser af den æstetiske sans.

Sidstnævnte hører desværre ikke kun fortiden til. I Norge er lærebogsforfattere begyndt selv at skrive eksempeltekster, så de passer gnidningsfrit ind i genrerne. Man har taget litteraturen ud af litteraturundervisningen, reduceret litteraturen til eksempellitteratur og rendyrket den formalistiske genreundervisning.

Den norske udvikling er interessant, da Norge har været flere år forud for Danmark i indførelsen af læringsmål. Måske er det lykkedes lærebogsforfatterne at realisere drømmen om den rene målstyring, hvor det litterære stof er et underordnet middel, der har udvikling af kompetencer som mål. I hvert fald i teoriens og lærebøgernes verden, hvor de litterære tekster kan byttes ud, uden at det gør en forskel.

Kærlighed til det litterære stof

Ærligt talt kan det forekomme lidt højstemt at tale om kærlighed til stoffet. Er det ikke usagligt? Er det ikke for følelsesbetonet og for meget forlangt, at eleverne skal udvikle kærlighed til stoffet? Lad mig først moderere udtrykket og præcisere, at det kan forstås i betydningen at udvikle indre motivation og interesse for noget.

Når det er sagt, er det ikke desto mindre oplagt at koble kærlighed og litteratur. Det gør Jan Kjærstad i sit forsvar for litteraturen. Næst efter mad- og smagsmetaforer er kærlighedsmetaforer de mest anvendte til at beskrive forholdet mellem tekst og læser. En lang række tekst- og litteraturforskere fra den franske Roland Barthes til den amerikanske Peter Brooks har beskrevet læsningens fryd som sans for erotik, sanselig nydelse og narrativt begær.

Men hvad nu, hvis kærligheden udebliver? Så bliver kærlighed erstattet med had. Læsning af litteratur kan virkelig vække modsatrettede følelser.

Selv fik jeg kærligheden til litteraturen at føle i en tidlig alder. Det begyndte med, at pigerne i min klasse havde poesi- og gæstebøger. Jeg må indrømme, at jeg knap var klar over, hvad

jeg skrev, da jeg i 5. klasse lånte en digtsamling af min storesøster og skrev et digt af i en af pigernes poesibog, men det virkede efter hensigten. Tove Ditlevsens *Pigesind* kunne sætte ord på følelser, som jeg selv endnu blot havde en vag og dunkel fornemmelse af.

Sidenhen var det kysseysge, der i 8. klasse skabte tid og rum for min hidtil bedste romanoplevelse. Kommunens skoler var netop blevet samlet på en fælles overbygning. Kombinationen af nye klasser og kysseysge var virksom. Vi blev syge på stribe. Kærlighed har konsekvenser, men jeg havde ikke forudset hvilke.

Min storesøsters kæreste havde fået den første populære hjemmecomputer, den legendariske Commodore 64, der mest af alt lignede en brødkasse. Jeg fik lov at låne den som spillekonsol og blev fuldstændig bidt af at spille. Det var næsten ikke til at fatte. Man skulle ikke længere ned på grillen og spille arkadespil for at få en god spiloplevelse. Litteraturen havde fået skarp konkurrence. Mine venner var dødmisundelige og fik et andet syn på den frygtede kysseysge.

Hvad kunne konkurrere med computerspil i 1985? Det kunne en 100 år gammel roman, Mark Twains *Huckleberry Finn* fra 1885. Min far havde læst den som barn, og det betød meget for ham, at jeg også fik del i Huck og Jims fantastiske eventyr på Mississippis floder. Deres flugt på tømmerflåden var så levende og spændende fortalt, at jeg blev grebet af et narrativt begær. De to drenge er ikke bare ofre, men opfindsomme og handlekraftige gavtyve. De svindler sig frem og snyder de voksne, men det føltes rigtigt og retfærdigt, fordi de voksnes magtudøvelse var illegitim. Hucks far er voldelig og fordrukken, og Jim er flygtet fra slaveejere. På den baggrund er det en fryd at læse om, hvordan Huck iscenesætter sin egen død, stjæler en tømmerflåde, hjælper Jim på flugt og udvikler et dybere venskab med ham, på trods af at han er "nig-

ger" i 1830'erne, 20 år efter den amerikanske borgerkrig og længe inden n-ordet blev opfattet som et skældsord.

Mark Twain har selv defineret klassikere, som bøger folk lovpriser, men ikke læser. Det gælder dog ikke *Huckleberry Finn* selv. Ernest Hemingway har lovprist den som den bedste amerikanske roman, og selv 100 år efter sin udgivelse appellerer den til unge læsere. Den har både klassikerens æstetiske kvaliteter og gavtyveromanens humoristiske appel, et spændingsfyldt handlingsforløb, etiske konflikter og personlige udfordringer, der engagerer læseren følelsesmæssigt. Derfor kunne den i 1985 konkurrere med datidens mest succesfulde hjemmecomputer.

Selvfølgelig spillede jeg også i mange timer, men det bekræfter blot, hvad vi ved fra de store læse- og medievanerundersøgelser. Medier kan supplere hinanden, hvis man har et bredt og varieret udbud.

Desværre var det ikke i folkeskolen, at jeg udviklede min interesse for litteratur. Min kærlighed til det litterære stof. Det var den personlige anbefaling, det gode tekstvalg og tid til langsomhed og fordybelse, der fik mig til at skifte mellem computerspillets hurtige belønninger på den ene side og den mere langsigtede nydelse ved læsningen på den anden. Spil og roman konkurrerede ikke på samme præmisser, men fik lov at virke på hver deres måde. Mødet med Huck og Jim følte snarere som at stifte et varigt venskab, der fulgte mig videre i livet.

Mit eget bidrag til en engagerende og undersøgende litteraturundervisning er båret af et ønske om, at flere elever får mulighed for at udvikle en interesse og erfare de litterære kvaliteter. I mellemtiden har den digitale udvikling imidlertid skærpet konkurrencen. Den har bidraget til en global opmærksomhedsøkonomi, hvor sociale medier og lystbetonede spil stjæler opmærksomheden på litteraturens bekostning.

Samtidig bekræfter vores forskning, hvad mange lærere for længst har erfaret. Læsning af skønlitteratur opleves af mange elever som kedelig og skoleagtig. Den forbindes med træning af hurtiglæsning, analysemodeller og genrekendskab. Derfor er det på høje tid, at vi bryder den negative spiral og insisterer på læsningens langsomhed og det helt særlige dannelsespotentiale, jeg i næste kapitel vil præsentere som den litterære fremmederfaring.

LÆSNINGENS FREMMEDEFARING

Hvorfor læser vi litteratur?

Dette grundlæggende spørgsmål var titlen på et todages seminar afholdt på Syddansk Universitet i 2000, hvor forskere, forfattere og dagbladskritikere samt en enkelt studerende var inviteret til at give deres bud. Jeg havde æren af at være inviteret som den studerende, der fik en særlig anledning til at tænke over gode grunde til at læse litteratur.

Mit oplæg hed "Læsningens fremmederfaring", og det præsenterede i kortform den kerne, der har været omdrejningspunktet i min tilgang til litteratur fra mine to første bøger *Tidens øje – Rummets blik* i 2001 og *Procesorienteret litteraturpædagogik* i 2004 til *Kognitiv litteraturredidaktik* i 2011 og i forlængelse heraf den undersøgende litteraturundervisning, jeg har udviklet i samarbejde med forskerkolleger og involverede lærere i forbindelse med projektet *Bedre kvalitet i dansk og matematik* fra 2016-2019.

Mit svar er både personligt og alment. Personligt læser jeg for at blive en anden gennem litterære møder med

fremmede erfaringer. Alment mener jeg, at litteratur har et særligt dannelsespotentiale, fordi den æstetisk formede tekst udtrykker en unik og bestemt måde at være i verden på, der af læseren erfares som mere eller mindre anderledes og fremmedartet. Det er på denne baggrund, at jeg ønsker at udvikle en litteraturundervisning, hvor eleverne får del i fremmederfaringer, der kan bidrage til en alsidig interesseudvikling.

Dette svar rejser flere spørgsmål, som jeg vil forsøge at besvare med forskellige perspektiver og litterære eksempler på fremmederfaringer. Det er dog vigtigt at understrege, at mit svar er ét blandt flere mulige.

Den svenske litteraturforsker Magnus Persson har blandt andet skrevet bøger med titlerne *Varför läsa litteratur?* og *Den goda boken*, og de er blot nyere eksempler inden for en lang tradition for at reflektere over litteraturens værdi. På samme måde er Jan Kjærstad en blandt mange forfattere, der har givet hver deres bud. Endelig begrundes litteraturens rolle som en fast og ritualiseret del af læreplaner og lærebøger om litteratur i undervisningen.

I *Kognitiv litteraturdidaktik* opregner jeg intet mindre end 15 af de mest udbredte begrundelser, der fremhæver litteraturens positive betydning for alt fra oplevelser, kundskaber, sprogudvikling, læsevaner, kulturarv, kulturel mangfoldighed, personlig identitet, kulturel identitet, empati, tolerance og demokrati til eksistentiel refleksion, æstetisk sensitivitet og historisk bevidsthed. Samlet set får man det indtryk, at man bliver et bedre menneske af at læse god litteratur.

Det lyder for godt til at være sandt, og det er det også. Magnus Persson kalder det af samme grund for myten om den gode litteratur. En myte, der har været udsat for omfattende kritik. Forsvaret for litteratur i skolen kommer let til at fremstå, som

om der er en simpel sammenhæng mellem den gode litteratur, det gode menneske og den gode undervisning. Det er langt fra tilfældet.

Joseph Goebbels, Hitlers propagandaminister fra 1933 til 1945, brugte sine retoriske evner og doktorgrad i teater- og litteraturvidenskab til en æstetisk iscenesættelse og legitimering af nogle af de mest grusomme forbrydelser under 2. verdenskrig. Hans indsigt i romantisk litteratur og filosofi synes ikke at imødegå, men tværtimod at forstærke hans fanatiske karakter.

Forsvar for litteraturen

Man bliver altså ikke nødvendigvis et bedre menneske af at læse eller arbejde med litteratur. Derfor skal vi passe på med alt for instrumentelle forestillinger om litteraturens lykkeligheder. Til gengæld mener jeg, at vi kan lære noget af Jan Kjærstads forsvar for litteraturen, fordi han formulerer sig med flere nuancer og større indsigt, end det ofte er tilfældet i læreplaner og lærebøger. Han falder ikke for fristelsen til at reducere litteraturens virkninger til empati, tolerance og demokrati, men sammenfatter sine syv grunde i syv nært forbundne billeder.

Konfektæsken er det første billede. Som billede udtrykker konfektæsken en nydelse og en alsidig smagsdannelse, der kan forbindes med udvikling af tolerance og demokrati, men som ikke nødvendigvis bliver det. Kjærstad argumenterer altså på samme måde som jeg for at sætte sans, smag og æstetisk oplevelse i forgrunden.

Spejlet er det andet billede, fordi litterære tekster spejler mennesker og samfund på måder, der tilbyder læseren fremmede perspektiver på tekstens omverden. Til forskel fra sag-

og fagtekster er litteratur konkret og billeddannende, så læseren får mulighed for at opleve nye aspekter af virkeligheden.

Navet er det tredje billede, den midterste del af litteraturens hjul. Den gode litteratur spejler ikke alene sin omverden, men søger dybere og stiller mere grundlæggende spørgsmål til menneskets eksistens. Hvad er et menneske? Hvad sker der, når vi skræller det civiliserede lag af? Hvordan handler mennesker i grænsetilfælde? Er der grænser for menneskets ondskab?

Balsaflåden minder os om Kjærstads ophav. Dette fjerde billede er nemlig en hilsen til den norske arkæolog og eventyrer Thor Heyerdahl. Han blev berømt for sin Kon-Tiki-ekspedition, hvor han krydsede Stillehavet på en tømmerflåde bygget af balsatræ, der er kendt for sin unikke flydeevne. Skabende litteratur er billedligt talt kendetegnet ved en Heyerdahl-strategi, der bearbejder en materialitet – forfatteren bearbejder sprogets og fantasiens stoflighed æstetisk, på samme måde som Heyerdahl bearbejdede balsatræet – kombinerer flere kundskabsområder og afsøger nye sammenhænge i verden.

Skarabæen er det femte billede, et kendt symbol på liv og genfødsel, fordi man havde tradition for at lægge en billeformet sten lige over hjertet på de døde i det gamle Egypten, for at de skulle få del i det evige liv. Det var også tegn for verbet "at blive" og fungerer derfor som symbol på litteraturens særlige magi. Den er ikke statisk, men *bliver* dynamisk udvidet og beriget med nye betydninger. Tankerne flyver, og betydninger fordobles i læserens møde med litterære fantasier og forestillingsbilleder. Åbenhed er derfor med Kjærstads udtryk et "adelsmærke" for kunsten at læse. Skarabæen er kendetegnet ved at åbne hjertet, give mod, styrke livskraften og modvirke depressioner.

500-kronesedlen symboliserer som det sjette billede den nære sammenhæng mellem kapital og litteratur. I Norge

er der tradition for at afbilde forfattere på 500-kronesedlen. Det tolker Kjærstad som tegn på litteraturen som del af den kulturelle kapital. Læsesansen og sansen for litteraturen udvider menneskers sanser, ordforråd og handlerepertoire. Man kan her tilføje, at antallet af bøger i hjemmet er – indtil videre – det mest sikre tegn, vi har på elevernes socioøkonomiske baggrund. Den kulturelle kapital hænger sammen økonomisk kapital og længden af uddannelse.

Det tomme skrin er det syvende og sidste billede, fordi litteratur virker på læseren gennem alt det, der ikke bliver fortalt, men antydet og fornemmet. Læseren må læse mellem linjerne og udfylde tomme pladser, men der vil altid være en vis tøven og en fortolkningsåbenhed, fordi den indirekte fremstilling er kendetegnet ved konkrete forestillinger, billeddannelse, blinde vinkler og flere mulige fortolkninger. Derfor beskriver Kjærstad selve læsningen som en jagt på en gral eller et skrin, der forbliver tomt, selv om vi finder det. Ikke desto mindre aner vi indholdet og forestiller os det med endnu større indbildningskraft på grund af den indirekte fremstillingsform.

Den litterære fremmederfaring

Kjærstads syv billeder indkredser det, jeg kalder læsningens fremmederfaring eller som her den litterære fremmederfaring, fordi den er særligt forbundet med læsning af skønlitteratur. Billederne kan bruges til at forklare, hvorfor en fremmederfaring er andet og mere end bare et spørgsmål om indlevelse eller skift i perspektiv.

Prøv at læse de fire indledende sætninger i et kapitel i Johannes Jørgensens roman *Den yderste dag* fra 1897, og

gør dig umage med at danne et konkret forestillingsbillede under læsningen:

Et stort, søgrønt Hav.

Et Hav, der lyser som lutter Smaragd og Malachit. Et Hav, i hvis irrede Ærts Solglimt funkler som Guldorn. Et Hav til begge Sider af en stor Damp, der stævner frem i Foraarsol.

Hvilket scenarie ser og sanser du? Hvor oplever du det fra? Hvordan er stemningen? Jeg har brugt denne passage som eksempel i forbindelse med både foredrag og undervisning og talt med flere medlæsere. Det interessante er, at der er fælles træk, der går igen i den æstetiske oplevelse. På få linjer fremmaner Johannes Jørgensen et naturscenarie, forestillingen om et funkende hav, der bliver brudt af et kendt kulturscenarie, en stor damp, der stævner frem. Havet opleves først lidt på afstand, men den gradvise og stadig mere detaljerede bestemmelse af havet gør, at man som læser zoomer ind og fokuserer, idet dampen fremtræder som en figur med havet som baggrund.

Stemningen er let og lys. Havet er ikke farligt. Det fremtræder ikke som et genstridigt naturelement, der yder modstand, men som et smukt underlag for en driftig damp, der sejler i forårssol. Denne virkning skabes ved hjælp af den særlige stil, gentagelsen, sætningsopbygningen, de mineralske metaforer (Smaragd, Malachit, Ærts og Guldorn) og den billeddannende brug af substantiver, adjektiver og sanseverber (lyser og funkler). Selv scenariets eneste handlingsverbum (stævner) er afledt af et substantiv (skibets stævn).

Forudsætningen er imidlertid, at man under den første læsning lader sig gribe, hengiver sig til konkret billeddannelse og hermed giver plads til den æstetiske oplevelse. Man må ikke

fokuserer på genre, grammatik, symboler eller psykologisk analyse under læsningen, for så får man ikke del i den litterære fremmederfaring. Man bliver snydt for den litterære magi.

Det handler ikke bare om aktivt at leve sig ind i en anden eller se tingene fra et andet perspektiv. Bevægelsen er lige omvendt. Som læser må man lære at åbne sig og give efter. Man må midlertidigt stille sig til rådighed og låne sin krop, sit sanseapparat og sin forestillingsevne til den litterære tekst.

Den æstetiske oplevelse og litterære fremmederfaring rummer således en dobbelthed, som den amerikanske filosof John Dewey har beskrevet smukt i sin bog om kunst som erfaringsform *Art as experience* fra 1934. På den ene side er læsning en form for *doing*. Man gør noget som læser. Man investerer sine sanser, følelser og erfaringer og skaber et nærværende forestillingsunivers. På den anden side er læsning også en form for *undergoing*. Man undergår selv en forandring som læser. Man bliver en anden. Man må stille sig til rådighed for tekstens vilje og være modtagelig for en verden af stemninger, billeder og handlinger.

Kjærstads syv billeder understreger, at litteratur ikke kun skaber psykologiske indblik eller tilbyder nye perspektiver på mennesker og samfund. Disse kan vi til dels få adgang til via sag- og faglitteraturen, der er kendetegnet ved en direkte fremstillingsform med rationelle analyser og forklaringer.

Litteratur er ikke blot et spejl, men også et nav, en balsaflåde, en skarabæ og et tomt skrin. Kunsten at læse er mere end afkodning og forståelse. Den åbner for fremmederfaringer, der ikke entydigt og umiddelbart lader sig afkode og forstå. Erfaringer med nye og alsidige måder at smage på verden, der kan veksles til kulturel kapital.

Dannelsens empiriske belæg

Begrebet om fremmederfaring har jeg fra den filosofiske tradition. Det blev introduceret af den tyske filosof Edmund Husserl i begyndelsen af 1900-tallet, og der er især i Frankrig en tradition for at forbinde det med litteratur. Her vil jeg især fremhæve Maurice Merleau-Ponty og George Poulet. Man kan spørge, hvad vi skal med den slags filosofiske begreber i en tid, hvor der bliver lagt vægt på kvantitative målinger og udvikling af børns læsefærdigheder i skolen.

Først er det vigtigt at pointere, at læsning er et særdeles komplekst fænomen. Derfor ville det være en katastrofe, hvis vi udelukkende underviste ud fra de aspekter af læsning, der kan måles. Det ville føre til, at vi lagde alt for stor vægt på afkodning, fordi den teknik er lettest at måle med kvantitative metoder.

Dernæst skal det tilføjes, at begrebet fremmederfaring stammer fra en del af filosofien, den fænomenologiske tradition, der sætter en ære i omhyggeligt at beskrive og analysere fænomener ud fra et førstepersonsperspektiv. Derfor er den særligt velegnet til at give indblik i læsningens mentale inderside og erfaringsdannelse.

Denne filosofiske tradition kan vi supplere med nyere forskning i læsning og litteratur. Det kan man læse mere om i to rapporter fra projektet *Bedre kvalitet i dansk og matematik*, som jeg har udgivet sammen med blandt andre Nikolaj Elf og Stig Toke Gissel: *Hvad vi ved om undersøgelsesorienteret undervisning i dansk og Kvalitet i dansk og matematik*. Den første sammenfatter i alt 216 studier fra hele verden, mens den anden præsenterer vores egen forskning på 178 skoler i Danmark.

Man skal dog være varsom med at tro, at den omfattende forskning giver et sikkert grundlag, som lærere kan handle ud fra. Sådan er det ikke, og da slet ikke, når det kommer

til undervisning i litteratur og andre æstetiske fænomener. Det er mere frugtbart at opfatte denne forskning som en berigelse af ens egne erfaringer og sans for litteratur og læsning, der kan være med til at supplere, korrigere og nuancere ens synspunkter og dømmekraft. Med disse forbehold i baghovedet vil jeg fremhæve et par af de mere tankevækkende resultater fra den internationale forskningskortlægning.

Det har især påkaldt sig opmærksomhed, at det er lykkedes psykologer at måle på læseres udvikling af empati, grad af følelsesmæssig involvering og indsigt i andres perspektiver på verden. Forskerne måler blandt andet, om læserne ændrer adfærd efter læsning, om de er i stand til at svare mere nuanceret på spørgsmål, der kræver indlevelse, og om de er i stand til at sætte sig ind i andre menneskers sindstilstande ved at aflæse deres øjne.

Flere studier peger på, at læsning af litterære tekster kan fremme udvikling af empati og mere generelt "theory of mind". Sidstnævnte er et psykologisk begreb for, hvorvidt man er i stand til at sætte sig i andres sted, forbinde ydre handlinger med indre mentale tilstande og begå sig i sociale sammenhænge.

Studierne har været omdiskuteret. Dele af dem har vist sig at være vanskelige at efterprøve. Derfor vil jeg fremhæve flere faktorer og forbehold, der spiller ind. For det første er forsøgspersonerne voksne. For det andet afhænger effekterne af, at litteraturen har en vis æstetisk kvalitet. Det forskningsmæssige problem er, at netop den form for kvalitet er vanskelig at definere og afgrænse, men det er ikke desto mindre en vigtig pointe, at den litteratur, vi traditionelt opfatter som trivial og underlødige på grund af dens entydige, simplificerende og sprogligt fattige fremstilling, har en ringere effekt. For det tredje er det en forudsætning, at læserne bliver grebet i form af empati med de fremstillede karakterer og har en følelse af selv at være til stede i den fiktive verden. For

det fjerde kan andre æstetiske tekster som film og TV-serier have nogle af de samme effekter. For det femte måler metoderne kun en begrænset del af den sammensatte tekstforståelse.

De fem faktorer og forbehold fremhæver jeg for at understrege, at læsningens fremmederfaring og hermed litteraturens dannelsespotentialer afhænger af rammerne for læsningen. Særligt tekstens kvalitet og læserens følelsesmæssige engagement er afgørende. I skolen peger det på betydningen af lærerens didaktiske dømmekraft. Tekstvalg, mål, metode og organisering er væsentlige faktorer. Derfor er der brug for at sætte mere fokus på samspillet mellem den gode litteratur og den gode undervisning.

GOD LITTERATUR – GOD UNDERVISNING

Litteraturens hus

Hvad er god litteratur? Jeg vil nærme mig dette vanskelige spørgsmål ved at invitere læseren med ind i litteraturens hus. Det første litteraturhus blev etableret i Berlin i 1986. Sidenhen er der skabt en tradition for litteraturhuse, der har bredt sig til flere europæiske storbyer. Vi har også et i København. Med disse huse finder litteraturen sted.

Det er dog et andet sted og et noget anderledes litteraturhus, jeg selv har i tankerne, et helt almindeligt hus fyldt med bøger, der lå langt inde i de sydsvenske skove i en lille by ved navn Belganet i Blekinge med højst et par hundrede indbyggere. Min familie og jeg besøgte det adskillige gange i løbet af 2000'erne. Det var et virkelig fascinerende antikvariat med det fordringsfulde navn "Bokrike", der desværre er lukket i dag. Ejeren havde indrettet bogriget i sin egen bolig, et stort svensk træhus, hvor der dog ikke var meget plads til at bo, da de 30.000 bøger fyldte godt op i alle rum og værelser.

Man skulle bag om huset og ind ad en bagdør for at komme ind i antikvariatet. Derfor blev man temmelig overrasket over, at det vitterligt var et bogrige. Bøgerne kom til deres ret, fordi de forskellige typer af bøger havde hver sit rum. Børne- og ungdomslitteratur var i et stort hjørneværelse med skråvægge. Kulørte krimier og spændingslitteratur var placeret som tærskeltekster i korridorerne og på reposer og trappeopgange. Verdenslitteraturen havde en fornem plads i et rum, der så ud til at have været den fine stue. Her hørte flere af mine yndlingsromaner hjemme, bl.a. *Mrs Dalloway* af Virginia Woolf og *Midnatsbørn* af Salman Rushdie. Bøger, jeg med Merleau-Pontys udtryk har oplevet som at få nye erfaringsorganer.

Jeg tror, at der lå en dybere visdom i indretningen af bogriget. Den gav en fysisk fornemmelse af, at de mange forskellige bøger skulle opleves og vurderes på hver deres præmisser. Hvor storbyernes litteraturhuse har en tendens til at dyrke den smalle og eksperimenterende litteratur, rummede bogriget i Belgien en mangfoldighed af litterære rum. De var en fysisk erindring om, at litteraturen åbner en mangfoldighed af mulige forestillingsrum og knytter an til forskellige eksistentielle rum i menneskers liv. De var en påmindelse om, at vi bør bringe flere kriterier i spil, når vi vurderer litteratur og vælger tekster.

I den pædagogiske verden kender vi især Sven Møller Kristensens krav til børne- og ungdomslitteraturens enhed, intensitet og kompleksitet, og Mogens Jansens krav om, at læsetekster skal være både læseværdige, læsbare og læselige. Kristensens kriterier er æstetiske, Jansens er læsepædagogiske. Tilsammen dækker de rimeligvis et dobbeltsidigt krav om, at lærere både bør tage æstetiske og pædagogiske hensyn, når de vælger bøger i skolen.

Men de rummer også en risiko for, at man begrænser sig til bestemte rum i litteraturens hus. Derfor er det væsentligste kriterium, at man tager afsæt i elevernes alsidige interesseudvikling, når man inviterer dem ind i litteraturens hus. Det betyder, at relevanskriterier ikke blot er supplement til æstetiske kriterier, da de forskellige kriterier er nært forbundet i udviklingen af interesser.

Elevernes sans for litteraturens enhed, intensitet og kompleksitet udvikles med deres smag. De lærer at fornemme, registrere og værdsætte de egenskaber ved tekster, der får dem til at hænge sammen. De udvikler deres opfattelse af intensitet, så den æstetiske appel kommer til at omfatte flere nuancer af det skabende samspil mellem form og indhold. Og de lærer at opfatte og forholde sig til en stadig større grad af mangfoldighed, sammenhæng og modsætninger.

Teksternes læseværdighed afhænger derfor ikke kun af elevernes identifikation og den litterære spejlfunktion, men også af, om de bliver udfordret og får mulighed for at gå på opdagelse og udforske flere rum i litteraturens hus. Det samme erfarer jeg selv på besynderlig vis, da jeg nederst på en af reolerne i et af de mere afsides værelser i bogriget fandt en lille bog på kun 39 sider, der på en anderledes måde stiller spørgsmålet om litterær kvalitet.

Hvad er god litteratur?

Kan god litteratur være ond? Kan nazistisk litteratur være god? Hvad er sammenhængen mellem det etiske og æstetisk gode? Spørgsmål af denne art optog mig, da jeg første gang læste i mit bogfund fra Belganet, Gudmund Roger-Henrich-

sens fremstilling af *To slags tysk litteratur. Introduktion til det tredje Riges Litteratur og Emigrantlitteraturen* fra 1937.

Det er meget specielt at genlæse en sammenlignende analyse af tidens tyske litteratur i 1937 så mange år efter 2. verdenskrig. På denne side af krigens rædsler vækker den min historiske nysgerrighed. Hvordan opfattede og vurderede en tydeligvis begavet læser kvaliteten af sin samtids tyske litteratur?

Roger-Henrichsens sympati ligger hos eksilforfatterne, men han forholder sig forbavsende nøgternt, også til de nazistiske tekster. Han er på litteraturens side. Han forsøger at forstå sin tid gennem litteraturen. På den ene side emigrantlitteraturens "idealistiske realisme", hvis kvaliteter han beskriver med udtryk som følsomhed, splittelse og oprørsånd. Eksempelvis udtrykker han respekt for den jødiske forfatter Victoria Wolf, fordi hun har skrevet en nervøs og følsom bog, der er blottet for fanatisme på trods af skildringer af frygtelige jødeforfølgelser. På den anden side nazisternes "realistiske idealisme", også kendt som stålromantik. Den rummer vulgære fremstillinger af SA-helte, der fremstår som rosenrøde papfigurer og sukkersøde helte. De få eksempler med kvaliteter er interessant nok tekster, hvor den bastante, nazistiske ideologi ser ud til at krakelere.

Ved læsningen af denne besynderlige fremstilling erfarer jeg, hvad den tyske filosof Hans-Georg Gadamer kalder virkingshistorie. Den store historiske afstand i tid og rum er ikke kun et problem for forståelsen, den er også produktiv. Historien virker i mig som læser. Den gør det muligt at læse bogen og forstå den på ny.

Flere af eksilforfatterne, blandt andre Thomas Mann og Stefan Zweig, er for længst kanoniseret og blevet en del af den verdenslitteratur, der havde plads i den fine stue i bogriget. De nazistiske forfattere er derimod historie. Deres tekster hører

hjemme i et andet rum, fordi de ikke virker æstetisk. De læses ikke som kunstværker, men som historiske dokumenter.

Litteraturen mister sin karakteristiske åbenhed, sin indirekte fremstillingsform, når den lukker sig om sit budskab og fremstiller sit værdigrundlag på en direkte måde. Denne særlige egenskab ved litteratur tolker jeg både etisk og æstetisk. Det er således en æstetisk kvalitet ved god litteratur, at den afholder sig fra entydigt at fortælle, hvad det etisk gode er. Dette er paradoksalt nok samtidig en etisk kvalitet ved litteratur. Den gode litteratur udtrykker forfatterens værdier, men den gør det på en måde, der er åben for fortolkning.

Den befriende latter

Litteraturens åbne karakter er dialogisk og frigørende. Denne egenskab er nært beslægtet med en befriende latter, der sætter tingene i perspektiv og åbner for flere mulige fortolkninger. Den russiske litteraturforsker Mikhail Bakhtin har skrevet en hel bog om, hvordan man kan læse Dostojevskijs forfatterskab som del af en latterkultur. Dostojevskij er kendt for sin eksistentielle alvor, men via banebrydende analyser får Bakhtin demonstreret, at teksternes dialogiske og flerstemmige karakter har tråde tilbage til en karnevalstradition. Der er ikke altid noget at grine af i Dostojevskijs univers, men der er en dybere latter i form af, at det ophøjede bliver nedgjort, autoriteter bliver talt imod, og der bliver vendt op og ned på hierarkiske ordener.

Jan Kjærstad fremhæver ligeledes latterens betydning i forlængelse af sine syv billeder på litteratur. Som læsere ler vi ikke kun af de fiktive handlinger og karakterer. Litteraturen kan få os til at le af os selv og af vores situation som mennesker,

der forsøger at finde en mening med livet og forstå det uforståelige.

Kjærstad fortæller selv med et glimt i øjet, at den litterære latter har lært ham mere om menneskets forhold til Gud end seks års teologistudier. Det skete efter studiet, da han læste Pär Lagerkvists lille roman *Det eviga leendet*. Den handler om en forsamling af døde mennesker, der sidder i himlen og taler sammen for at få evigheden til at gå. Emnet er de levendes latterlige måde at leve på, men da de kommer til at tale om deres eget liv, breder frustrationen sig. Deres liv var ikke mindre latterligt og desuden fyldt med smerte og lidelse.

Oprørte beslutter de sig for at opsøge Gud og bede om en forklaring. Et liv fyldt af dårskab og lidelse, hvad er meningen med det? Vejen til Gud er lang, og flokken af frustrerede vokser. Endelig finder de Gud. Han viser sig at være en lille, uanselig fyr, der står på et savværk og saver brænde. Gud kigger ikke engang op, selv om menneskene højlydt beklager sig. Det er en skandale, råber de. Hvorfor har han skabt en verden med så mange fejl? De har angst. Hvad er meningen med det hele? De råber, indtil han til sidst forskrækket ser op og forklarer, at han ikke har ment noget særligt. Han har gjort det, så godt han kunne, ved at give dem livet, svarer han, inden han igen ser ned for at save videre.

Kjærstad ler varmt og længe, når han genfortæller historien. Den blev ifølge ham selv udslagsgivende for, at han blev forfatter i stedet for præst. Latteren i litteratur er ofte afdæmpet, bemærker Bakhtin, men den har stadig en frigørende kraft. Den kommer til udtryk ved, at alt bliver sat i perspektiv. Helten bliver ikke heroiseret. Skurken bliver ikke dæmoniseret. Alt bliver relativet i litteraturens univers. Intet forbliver ophøjet og uimodsagt. Latteren er med til at gøre litteraturen alsidig og flerstemmig, og

det er heri, man finder de æstetiske kvaliteters etiske og didaktiske potentiale. Eleverne skal have del i den befriende latter.

Den gode undervisning

Det kan godt være, man ikke bliver et bedre menneske af at læse, men den gode litteratur kan bidrage med en etisk dimension. Derfor er valg af litteratur og brug af litteratur afgørende. I skolen er den gode undervisning rammen for brug af litteratur, der omsætter etiske og æstetiske kvaliteter til didaktiske kvaliteter i undervisningen.

Hvad er god undervisning? Mit første og helt umiddelbare svar er, at den ikke er ond. Det lyder banalt, fordi det er så basalt, men det er en væsentlig pointe, der ofte bliver glemt. Det har jeg erfaret som medlem af bestyrelsen for et nyt nordisk forskningscenter, der med støtte fra Nordisk Ministerråd forsker i kvalitet i undervisning i de fem nordiske lande. Som led i dette arbejde har vi skabt et vist overblik over forskning i god undervisning. På den baggrund vil jeg fremhæve, hvad der efter min mening er de vigtigste resultater.

For det første må den gode undervisning rumme et etisk perspektiv. Den er forankret i et formål, der fungerer som pejlemærke for de værdier, man ønsker at fremme med undervisningen. Det hænger for det andet sammen med, at man ikke må forveksle god undervisning med effektiv undervisning. Det kan godt være, at *Læs og forstå* var et effektivt middel til at fremme mine færdigheder med henblik på at besvare lukkede opgaver. Måske havde det været endnu mere effektivt, hvis jeg havde fået stød, når jeg svarede forkert eller tilføjede frække sætninger, men det havde nok hverken bidraget til min dialogiske forståelse af tek-

ster eller til at fremme de demokratiske værdier, den danske skole bygger på.

For det tredje rummer de forskellige forsknings-traditioner en mangfoldighed af syn på, hvad der kendetegner god undervisning. Det, vi opfatter som tegn på god undervisning, afspejler vores værdigrundlag. Dette er nødvendigt at minde om i en tid, hvor den offentlige debat om PISA-resultater kan få en til at tro, at målet med god undervisning er at klare sig godt i en international konkurrence. Hvor svært kan det være? Den gode undervisning er bedst til at lære eleverne at læse, skrive og regne. Sagen er imidlertid, at det ikke er entydigt, hvad det vil sige. Kunsten at læse er en betydningsfuld kulturteknik. PISA's kompetencetest leverer blot et udsnit af mange mulige tegn på, om man er ved at udvikle denne kulturteknik.

For det fjerde hænger denne problematik sammen med, at der er en global tendens til at vægte de kvantitative målinger på bekostning af den kvalitative forståelse af læsning og skrivning. Med en teknisk term hedder det evidensvægtning. Blandt andre Hilbert Meyer og John Hattie har opregnet træk ved den undervisning, hvor de mener, man kan måle de bedste læringseffekter.

Den slags oversigter kan bidrage til diskussionen af god undervisning, men de har desværre den kedelige slagside, at de kommer til at betone de kvantitativt målbare læringseffekter på bekostning af en kvalitativ forståelse af god undervisning. Resultatet er meget abstrakte forestillinger om, at god undervisning har en bestemt karakter med klare mål og tydelig struktur, der kan være direkte skadelig, hvis man opfatter dem som en opskrift og reducerer den gode undervisning til et spørgsmål om effektiv læring.

Den gode litteraturundervisning

Alternativet til et læringsfikseret snæversyn er at trække på en bredere vifte af studier og gå lidt mere ydmygt til værks, når man vil indkredse den gode undervisning. Det var i hvert fald vores ambition, da vi undersøgte 216 studier som afsæt for en undersøgende litteraturundervisning.

Ønsker man at ændre praksis til det bedre, må man have et rimeligt dækkende billede af den gældende praksis. Til det formål anvendte vi en kombination af skriveforskning, læremiddelforskning og demonstrationsskoleforsøg i Danmark gennemført i årene 2013-17. En del af denne forskning bekræftede, hvad Cuban beskrev som skolegangens grammatik. Læremidler er styrende. Den fælles undervisning er formidlingsorienteret. Elevernes aktiviteter er individuelle og træningsprægede. Desuden så vi en øget tendens til brug af målstyrede materialer, samtidig med at lærerne efter folkeskolereformen fik mindre tid til at forberede sig og læse lærervejledninger, der kunne bidrage med inspiration til den faglige udvikling.

Denne forskning gav et vist indtryk, men jeg har først fået et dybere indblik i litteraturundervisning med observationer og videooptagelser. Dels vores egne optagelser, der giver et indblik i en undersøgende litteraturundervisning, dels 178 optagelser af norskundervisning, der giver et bredere overblik over den gængse litteraturundervisning. De mange videooptagelser er gennemført i relation til det nordiske forskningscenter, og de tegner som tidligere nævnt et billede af en stærkt formalistisk undervisning.

Af de 178 norsklektioner blev der arbejdet med litterære tekster i 72. Disse lektioner bekræfter, at lærebogen styrer. Litteratur bliver som regel reduceret til eksempler på genrer.

Elevernes selvstændige bidrag blev begrænset til bogpræsentationer med fokus på fremstillingsteknik. Eleverne læste litteratur med henblik på at skrive. Deres skrivning var ikke et middel, der havde forståelse af teksten som mål, da skrivepræstation var målet i sig selv. Den litterære samtale fik ikke plads. Det ser ud til, at man i Norge er lykkedes med at instrumentalisere undervisningen og realisere en rendyrket målstyring, der har taget litteraturen ud af litteraturundervisningen.

Med den undersøgende litteraturundervisning har jeg i tæt samarbejde med både lærere og forskerkolleger forsøgt at give et bud på, hvordan vi kan tage litteraturen tilbage. Målet er at omsætte god litteratur til god litteraturundervisning, der prioriterer de etiske og æstetiske kvaliteter som afsæt for didaktiske kvaliteter i form af dialogiske fællesskaber, selvstændige undersøgelser og skabende forståelse.

UNDERSØGENDE LITTERATUR- UNDERVISNING

Den litterære skabelse

Skabelsesberetningen er en af mest kendte og citerede bibelske fortællinger i skønlitteraturen. Årsagen er oplagt. Den litterære tekst er en skabelse. Med sproget skaber forfatteren en verden, der fremtræder for læseren. Samtidig er læseren med til at skabe tekstens verden som forestillingsunivers. Derfor har den franske filosof Paul Ricœur meget rammende beskrevet forholdet mellem forfatter og læser som en skabelse af virkelighed i tre led.

Første led er en *før*-skabelse. Forud for læsningen må både forfatter og læser have et kendskab til fantasiens billedmateriale fra deres livsverden. Andet led er en *sam*-skabelse. Med forfatterens skabelse af en verden sker der en bearbejdning og sammenkædning af fantasiens billedmateriale. Tredje led er en *ny*-skabelse. I kraft af læserens forestillingskraft og billeddannelse skabes tekstens verden på ny.

Kunsten at læse er derfor en genskabelse, hvor man på én gang er i stand til at skabe og er modtagelig for det skabte. Det var en sådan dobbeltsidig æstetisk erfaring, Dewey beskrev som at *gøre* og at *undergå*. Som eksempel kan vi læse et digt af Per Højholt, "Månen forklaret", og gøre os en forestilling om digtets verden:

Haven vånder sig derude i sen sne.
For et sidste træet blik sortner
vejens spor, nattefrost jager som en gigt
i tyndskindede birke og plaget
hælder asken, skør i grenværket.
Jeg har slukket alt lys, fra rum til rum
går jeg og ser månen falde ind
på gulvene og fråde i køkkenvasken.
Kun ét lys er tændt, det pulserende røde
i den gamle Luxman-forstærker:
Huset dunder: Hendrix i højt gear.

Højholt skaber en verden i tre led, der kan bruges til at reflektere over læserens skabende forestilling. Synet af en have udenfor i de fem første linjer, der aktiverer forestillinger om sne, træer og nattefrost. En vinteroplevelse, der er forankret i læserens sansekonkrete livsverden, hvis man er vokset op i et nordeuropæisk land. Huset med en krop i bevægelse indenfor i de næste tre linjer, der minder læseren om, at haven opleves et sted fra og er skabt af en forfatter, som reflekterer sig selv og sin egen stemning i haven udenfor. Musikken i de tre sidste linjer, der overskrider grænsen mellem indre og ydre og får læseren til at forholde sig til sin egen læsning og forestillingen om en vinterhave, fordi Jimi Hendrix' syreguitar tilføjer et mærkværdigt lydspor til synet af haven.

Den litterære undersøgelse

Synet af haven, kroppens bevægelse og den overraskende lyd viser, at det kræver forestillingskraft, sensitivitet og gehør at undersøge en litterær tekst. Det paradoksale er, at man bevæger sig ind i en fremmed verden, der er skabt af en anden, men som man samtidig er med til at skabe selv.

Den litterære undersøgelse har derfor en særlig dobbelt karakter, der adskiller sig fra undersøgelser i de fleste andre fag. Undersøgende tilgange bliver ellers ofte forbundet med naturfag og matematik, hvor man undersøger naturfænomener og løser problemstillinger i skolens omverden eller i et laboratorium på skolen. Til forskel herfra er en litterær undersøgelse dobbeltbundet. Den består i læserens undersøgelse af forfatterens undersøgelse, idet den genskaber og undersøger forfatterens æstetiske eksperimenter og eksistentielle udforskning.

Under min læsning af Højholts digt danner jeg en modsætningsfyldt forestilling, jeg kan undersøge nærmere. Lyden af Hendrix' guitar får mig til at revidere min forestilling om en stille, snedækket have sent på aftenen. Ord som "vånder", "sen", "sidste", "træt", "sortner", "gigt" og "plaget" vækker en forestilling om et døende menneske, mens musikken vidner om, at der er liv i den gamle.

Lyden skaber et dundrende modbillede til mit tavse synsbillede af haven. Den skærper min opmærksomhed over for de forskellige bevægelser mellem indre og ydre, hus og have, kultur og natur. Jeg spejler sig i haven. Månen falder ind og fråder i køkkenvasken. Den insisterende lyd af Jimi Hendrix' forvrængede guitar overskrider grænsen, så det er hele huset, der dundrer. Naturen er til stede i kulturen som en påmindelse om død og måne-

galskab, mens kulturen omvendt spejler sig i naturen som et tegn på liv og mening.

Den litterære undersøgelse tager således afsæt i læsningens fremmederfaring, den æstetiske erfaring af et fremmed univers. Det bliver især tydeligt i mødet med litteratur, der som Højholts digt benytter sig af en mærkværdig sprogbrug og billeddannelse. Der er med Bakhtins udtryk tale om en form for latter. Højholt har selv forklaret latter som det øjeblik, hvor kroppen bryder igennem og kommer til stede i bevidstheden. I den russiske litteraturforskning, som Bakhtin er en del af, forklarer man det med, at sproget er som et beboet hus. Vi vokser op i et hus, der allerede er beboet, og vi bliver fortrolige med det, på samme måde som jeg i Højholts digt bevæger sig fortroligt omkring i sit hus med velkendte aftenrutiner. Men i det øjeblik en forfatter mærkværdiggør sprogets form og indhold, bliver fortroligheden brudt, og læseren får en anledning til at bemærke og undersøge såvel æstetisk form som eksistentielt indhold.

Litterær sprogbrug kan således være med til at gøre sprogets væsen konkret og nærværende. Derfor er mærkværdiggørelse en væsentlig del af læsningens fremmederfaring. Højholt beskrev i øvrigt af samme grund sin digtning som "nuet druknet i latter".

Æstetiske læsestrategier

Den væsentligste didaktiske udfordring er at få skabt plads til krop, sanselighed, æstetisk nysgerrighed og eksistentiel udforskning i undervisningen. Hvordan omsætter vi æstetisk impuls og rytme i litteraturen til didaktisk impuls og rytme i danskfaget? Det er jo ikke alle elever, der oplever et digt af Højholt

som et nu druknet i latter. Det kan godt være, at de synes litteratur er latterlig, men i så fald er det ikke positivt ment.

Det afgørende moment er, at eleverne får mulighed for at opleve og udvikle deres sans for litteraturens æstetiske kvaliteter. Derfor har jeg formuleret, afprøvet og videreudviklet æstetiske strategier i dialog med lærere og forskerkolleger. På denne baggrund er mit bedste bud at bringe fem strategier i spil.

Forforståelse er den første strategi. Den betoner, hvor betydningsfuldt det er at forholde sig åbent og undersøgende til tekster. Læseren skal være åben for at blive stemt af tekstens univers, fordi der i denne stemthed ligger en kim til forståelse af teksten, en kognitiv åbning. Undervisningen må derfor ikke have forvægt. Man må ikke tynde elevernes forståelse med viden om genre, temaer og historiske omstændigheder, inden de læser. Som Rubow formulerer det: "Hav Tak, I mine Dansk lærere, at I ikke fordærvede mig dem [Klassikerne] med kulturhistorisk Pedanteri". Tværtimod kan det anbefales at anvende parring, provokation, mærkværdiggørelse og overraskelsesmomenter som æstetisk anslag i undervisningen, så eleverne bliver stemte og forundringsparate.

Oplevelse er den anden strategi. Den kan forekomme paradoksal, da den netop består i ikke at forholde sig strategisk, men derimod gøre sig modtagelig og læse på en umiddelbart sanselig og billeddannende måde. Det kræver mentalt overskud. Eleverne må ikke blive forstyrret af læsevanskeligheder eller præstationsangst. Desuden er det vigtigt, at de ikke har fået skadet deres forhold til litteratur med alt for mange analytiske opgaver. I stedet bør de træne deres gehør og forestillingsevne. Det kan ske målrettet ved at sætte tempoet ned i undervisningen og dyrke langsomlæsning af udvalgte fiktive situationer alene, i grupper og på klassen. Min brug af Højholddigtet kan tjene som eksempel.

Som støtte vil jeg anbefale ansporende spørgsmål til den spontane billeddannelse og brug af tænk-og-føl-højt-op-gaver. De hjælper eleverne med at sætte ord på deres egne umiddelbare følelser og oplevelser. Man kan for eksempel spørge til tid på dagen, lyde og bevægelser samt jegets køn og alder i Højholts digt. Spørgsmål og opgaver af denne art ansporer, fordi de er åbne, men specifikke. De træner læserens forestillingsevne og skærper opmærksomheden over tekstens stemning og verden.

Undersøgelse er den tredje strategi, der veksler mellem opdagelse, afprøvning og uddybning. Med afsæt i deres egne oplevelser skal eleverne gå på opdagelse, afprøve foreløbige tolkninger i dialog med andre, lære at modtage og give kritik, revidere og nuancere, undersøge igen og forsøge at underbygge deres forståelse. Det kan være hårdt arbejde at gennemføre en systematisk undersøgelse. Derfor kan man med fordel understøtte læserens genskabelse ved brug af oplæsning, dramatisering, kreativ skrivning og multimodale produktioner.

Fortolkning er den fjerde strategi, hvor eleverne skal sammenfatte deres undersøgelse. De skal lære, at det er en kreativ og skabende proces, der kræver kvalificerede gæst og fortolkningspring. Derfor er det vigtigt, at eleverne stifter bekendtskab med eksemplariske fortolkninger, enten gennem faglig læsning, med læreren som forbillede eller i kraft af litterære samtaler på klassen. Eleverne skal erfare, at de er del af et større fortolkningsfællesskab, der anerkender, at der er flere mulige fortolkninger af god litteratur.

Perspektivering er den femte strategi, hvor eleverne træder ud af tekstens verden og sætter deres oplevelse og fortolkning i perspektiv. Det kan ske på flere måder. En alsidig interesse for litteratur udvikles ved, at eleverne lærer at tage stilling til litteratur og vurdere dens betydning i relation til egen livsverden,

det omgivende samfund, den faglige kontekst og tekstens æstetiske kvalitet.

Den litterære dobbeltbinding

"Må man virkelig det igen?", spurgte en af lærerne, da vi gennemførte forsøg med den undersøgende litteraturundervisning. Denne reaktion husker jeg tydeligt, fordi den var symptomatisk for mange af de involverede lærere. Deres erfaring var, at der ikke havde været plads til at arbejde med "oplevelse" og "dannelse" i dansk i flere år. Stram styring, mange læringsmål og formelle krav ved afgangsprøverne gør, at undervisningen ofte lukker sig om træning af analytiske færdigheder og et formelt fokus på tema, genre og litterær teknik.

Mit svar er, at man ikke alene *må*, men *skal* arbejde med oplevelse og dannelse i litteraturundervisningen. Ellers tømmer vi litteraturundervisningen for substantielt indhold. Det skal samtidig præciseres, at der ikke er tale om en tilbagevenden til en erfaringspædagogik. Den undersøgende tilgang er især beslægtet med Birte Sørensens *Litteratur – forståelse og fortolkning* fra 2001, men den er kendetegnet ved en mere systematisk tilgang til elevernes oplevelse, der bygger på de seneste årtiers forskning i læsning og litteraturundervisning.

Den undersøgende tilgang giver således et forskningsbaseret bud på, hvordan man kvalificerer kombinationen af analyse og oplevelse, styring og åbenhed i undervisningen. Jeg bruger modsætningsfyldte udtryk som "styret åbenhed" og "oplevelse som strategi" for at markere den dobbeltbinding. "Double bind" er den amerikanske socialantropolog Gregory Batesons begreb for modsatrettet kommunikation. Et eksempel er en tøvende

invitation, der gør modtageren i tvivl. Er det en invitation eller en høflig afvisning?

Inden for forskning i litteraturundervisning bruger vi dobbeltbinding til at beskrive didaktiske dilemmaer i litteraturundervisning. Eleverne har pligt til at læse, men læreren ønsker, at de får lyst og udvikler interesse. Eleverne skal opleve litteraturens fortolkningsåbne karakter og gøre sig fremmederfaringer for at forstå den, men lærerne har samtidig pligt til at styre deres faglige udvikling, så de lærer at analysere og anvende faglige begreber og metoder. Denne dobbeltbinding bliver tydelig med den undersøgende tilgang, hvor vi insisterer på at opdrage til selvstændig opdagelse, en modsætning, didaktikprofessoren Carl Aage Larsen indfanger med sit dobbeltbundne begreb om skolens dannelsesopgave: *opd(r)agelse*.

De fem strategier rammesætter en æstetisk og eksistentiel undersøgelse, der gør det bydende nødvendigt, at eleverne får mulighed for selvstændig stillingtagen. De må ikke føle sig påtvunget en bekræftende tilgang. Der kan være mange personlige grunde til at have modstand mod en tekst. Denne centrale pointe har den franske forfatter Daniel Pennac formuleret som ti bud på læserens rettigheder i en roman om læsning fra 1992 med den sigende titel *Glæden ved at læse*. Det første bud er retten til at lade være med at læse. De næste bud går på retten til at springe sider over og til ikke at læse bogen færdig.

I skolen er der pligt til at læse. Med denne pligt følger et særligt pædagogisk ansvar ved læsning af litteratur på grund af indholdets æstetiske og eksistentielle karakter. Vi kan ikke stille krav om lyst, men vi kan bidrage til alsidig interesseudvikling. Vi kan ikke kræve, at eleverne læser tekster, der er forbundet med æstetisk og eksistentielt ubehag, men vi har brug for at udfordre dem, så læsning ikke blot bliver selvspejling, men også fremmed-

erfaring. Det fordrer med Herbarts udtryk pædagogisk takt og intuition.

Derfor er de fem strategier formuleret, så de understøtter en gradvis involvering. Eleverne skal have mulighed for at sætte ord på deres egne følelser. De skal have støtte til at koble deres individuelle oplevelser med fællesskabende analyser, hvor faglige begreber og metoder trinvis tilkobles. Det kræver styret åbenhed, hvor eleverne inddrages ved hjælp af langsomlæsning, ansproende spørgsmål, skabende opgaver, undersøgende samtaler samt løbende dialog om valg og vurdering af den læste litteratur.

Virkning i et dannelsesperspektiv

Som afslutning skal det nævnes, at den undersøgende litteraturundervisning rent faktisk ser ud til at virke efter hensigten. I hvert fald ud fra de måder, vi måler på. Jeg har ventet med at præsentere de empiriske resultater for at undgå simple fejlslutninger. Man kan selvfølgelig ikke uden videre komme fra målte virkninger til litterær dannelse, men det har omvendt været muligt at måle tegn på dannelse.

Fra vores forskningsoversigt med 216 studier vidste vi, at der var en del empirisk belæg for at arbejde systematisk med følelser, mærkværdiggørelse, billeddannelse, personlige perspektiver og undersøgende samtaleformer i undervisningen.

Formuleringen af æstetiske strategier er et nyt, selvstændigt bud på, hvordan man anvender indsigt fra den eksisterende forskning. Det nye er strategierne i sig selv samt det skærpede fokus på elevernes måde at slutte på i den gradvise overgang fra følelser og oplevelser til analyse og fortolkning.

Læseteknisk betegner man elevens måde at slutte på, udlede betydninger og udfylde tomme pladser på for "inferens". Med det skærpede fokus på inferens står det klart, hvorfor litteraturundervisning også kan være læseundervisning.

Resultaterne af vores forsøg vakte en vis opmærksomhed, da vi offentliggjorde dem i begyndelsen af 2020. Man havde ikke forventet, at vi kvantitativt kunne måle positive effekter af en så kvalitativ og dannelsesorienteret tilgang. Især var der interesse for læseforståelsen. Både drenge, tosprogede og elever med læsevanskeligheder fik en signifikant bedre læseforståelse af at være med i vores forsøg til forskel fra eleverne i kontrolklasser. Det kunne vi måle med en test fra afgangsprøverne.

Personligt finder jeg det dog mere interessant, at det lykkedes os at udvikle en test, der gjorde det muligt at måle en positiv effekt på elevernes litterære fortolkning med en bred vifte af opgaver. Af særlig interesse er de delvist åbne opgaver, der kræver, at eleverne er i stand til at læse mellem linjerne og forholde sig reflekteret til flere mulige fortolkninger. Det kunne være en tænkt dialog mellem elever, hvor de skal finde forskelligartede tegn, der giver belæg for at anlægge modsatrettede perspektiver på samme situation. Med denne test kunne vi måle vigtige tegn på dannelse og udvidelse af elevernes forståelseshorisont, herunder deres alsidige forståelse, indsigt i andres perspektiver og refleksion over flerstemmige tekster.

De kvantitative målinger står ikke alene. Kvalitative observationer og lærer- og elevinterview giver os indblik i væsentlige didaktiske forhold og forbehold. De forbinder den undersøgende tilgang med dannelse og mestring. Der er altså ikke kun tale om en målt, men også en erfaret kvalitet i undervisningen. Den undersøgende tilgang er i stand til at vække faglig begejstring hos mange elever og lærere, men den stiller også nye og anderledes

krav til lærernes dømmekraft. De skal både have blik for og indblik i teksternes fortolkningsåbenhed, og de skal kunne omsætte denne i en styret åbenhed og fagligt kvalificerende dialog.

Desuden peger de på udfordringer i forhold til eksisterende læremidler, læreplaner, afgangsprøver og en udbredt præstationskultur. Den undersøgende tilgang involverer flere elever i undervisningen, men den kan også være forbundet med frustration, fordi der ikke er "ét rigtigt svar". Som en gruppe lærere formulerede det, så bryder den med "det her gæt-hvad-læreren-tænker, som de har været vant til i mange år". Det bekræfter os i, at kunsten at læse er afhængig af kunsten at undervise, hvis flere elever skal have del i den kulturelle kapital.

INDHOLD

KUNSTEN AT UNDERVISE

Fra ingeniørkunst til undervisningskunst

Hvorfor oplever lærere, at der ikke er plads til oplevelse og dannelse i litteraturundervisningen? Hvordan skal vi forstå den styringskæde og det kontrolbehov, der gør det så vanskeligt at ændre skolegangens grammatik? Hvordan skaber vi et rum for æstetisk impuls og rytme i danskfaget?

Mit bedste bud er, at lærere, forskere, konsulenter, undervisere og andre med indsigt i og kærlighed til danskfagets formål og indhold mødes om at kvalificere kunsten at undervise i litteratur og andre æstetiske tekster. Vi har brug for at arbejde tættere sammen om at udvikle fagets teori og praksis. Til det formål kan vi lade os inspirere af den didaktiske tradition.

Allerede i indledningen til den første lærebog til lærerseminarier i Danmark i 1838, *Lærebog i Didaktik og Pædagogik*, beskriver Gerhard P. Brammer forholdet mellem teori og praksis med slående præcision: "Indbegrebet af de Færdigheder, som ere

nødvendige for at udføre Didactikens Regler kaldes Undervisningskunst".

Der er ikke tale om en mystisk ophøjet kunstform, men om en håndværksmæssig kunnen, der kræver både teoretisk indsigt og didaktisk dømmekraft. Det er ikke nok at have en "medfødt Lethed i at anvende denne Kunst". Den dygtige lærer må også "benytte sig af den Skat af andres Eftertanke og Erfaring, som er nedlagt i Didactiken". Kunsten at undervise kræver, at man omsætter didaktikkens "Regler" og "Læresætningerne" til en mestrings i praksis.

Brammers begreb om undervisningskunst kan bruges til at fremhæve dømmekraftens betydning. Da undervisningens kontekst har ændret sig, vil jeg pointere, at dømmekraft ikke kun er en sag for den enkelte lærer. Den kvalificeres i faglige og pædagogiske fællesskaber, og den bør være pejlemærke for såvel den pædagogiske forskning som den politiske forvaltning af skoler. Hvis vi vil omsætte forskning til god undervisning, må vi have blik for den didaktiske dømmekraft.

Modsætningen til det danske begreb om undervisningskunst er en amerikansk forestilling om, at god undervisning er et resultat af ingeniørkunst. Den kommer særligt tydeligt til udtryk i uddannelsesforsker Franklin Bobbitts drøm om at målstyre undervisningen og elevernes læring med inspiration fra effektiviseringer i den amerikanske industri i begyndelsen af 1900-tallet.

Med industrimetajoren som basis beskriver han regulering af undervisning og forvaltning af skolens opgave som ingeniørarbejde. Det betyder, at læreplaner er som produktionsplaner, hvor man sikrer kvaliteten med procedurer, standardisering og et hierarki med mange entydigt og præcist definerede mål. Ved hjælp af detailorienteret målstyring forestiller han sig, at man kan

øge produktiviteten, fordi lærerne i lighed med industriarbejderne ved, præcis hvad de skal gøre.

Selv om Bobbitts forestilling er temmelig ekstrem og præget af sin tid, lider det amerikanske skolevæsen stadig af en snæver forestilling om målstyret produktion. Larry Cuban har analyseret amerikanske skolereformer gennem 100 år og konstaterer tørt, at hvis der var en kategori for fejlslagne skolereformer i *Guinness rekordbog*, ville den gå til USA. De styrtdykker i PISA-målingerne, men har til gengæld rekord i top-down-styrede reformer, og det er en international konkurrence, man ikke har lyst til at vinde.

Problemet er ifølge Cuban, at beslutningstagerne ikke forstår sig på skolens kompleksitet. De gør det komplekse kompliceret. Det er kompliceret at sende en raket til månen. Det kræver ingeniørkunst med talrige test og teknisk-rationelle løsninger på alle niveauer samt en "mission control". Til sammenligning er det komplekst at lede og at undervise i en skole, hvor mennesker, teknologier og kontekst er i konstant udvikling og bevægelse i forhold til hinanden. Det kræver undervisningskunst med dømmekraft og kontekstforståelse på alle niveauer samt en høj grad af tillid.

Konklusionen er klar. Vi kan ikke erstatte den didaktiske dømmekraft med datadrevne skoler og evidensbaserede opskrifter på god undervisning. Det er politisk blændværk at tro, at vi kan styre skolen ved hjælp af en pædagogisk "mission control".

Musik som metafor for god undervisning

Som alternativ til Bobbitts industrimetafor vil jeg foreslå musik som metafor for god undervisning. Den fremhæver æstetiske kvaliteter ved undervisningen, som ofte træder i baggrunden, når der er fokus på teknik og produktivitet.

Musik er et ledemotiv i min forståelse af, hvordan man bør omsætte forskningsresultater, didaktiske "Regler" og "Læresætningerne" i praksis. Man kan sammenligne situationen med tilegnelse af skalaer, akkorder og melodier. Spiller man alene ud fra skalaer, bliver man skalarytter. Resultatet er ikke musik, men en mekanisk sammensætning af toner. Man kommer ud af takt med sig selv og sin omverden. Musik kræver nærvær, repertoire og spontant handleberedskab. Man skal være i stand til at fornemme situationen, improvisere og handle i overensstemmelse med takt, stemning og kompositorisk helhed.

Inden for den pædagogiske tænkning har man fra Herbart og Dewey til Donald Schön og Howard Eisner peget på, at kunsten at undervise kræver pædagogisk takt, intuition, rytme, stemning, handlerepertoire og ekspressive mål. Med inspiration fra denne tradition har jeg derfor forsøgt at designe den undersøgende litteraturundervisning som en didaktisk komposition med æstetisk anslag, rytme og stemning.

Det æstetiske anslag er afgørende for at involvere eleverne. Interessen skal vækkes. Tone, værdier og stemning skal slås an. I vores forsøg kom det til udtryk i vores tekstvalg og rammesætning af forløb. Vægten var lagt på børne- og ungdomslitteratur, der både havde umiddelbare oplevelseskvaliteter og ydede modstand i form af mærkværdiggørelse og fortolkningsåbenhed.

Hvert forløb blev bundet sammen af en overordnet tematisk refleksion og undersøgelsesmål, der åbner teksterne for flere mulige fortolkninger. Hensigten var at skabe retning og mening uden at fikserer forløbene med lukkede slutmål og tematiske tolkninger. De konkrete refleksioner over formål og indhold i litteraturundervisningen havde derfor en almen karakter, der på forskellig vis afspejler fagets formål og værdier.

Den æstetiske rytme har betydning for, at eleverne bliver engageret over tid. Ifølge Dewey består æstetiske rytmer af gentagelse, variation og balance, der også kendetegner den undersøgende litteraturundervisning. Gentagelse af de æstetiske strategier skal gøre det muligt for eleverne at øve sig inden for kendte rammer. Variation af tekster, opgaver, udfordringer og mærkværdiggørelse er en forudsætning for elevernes alsidige interesseudvikling. Balance mellem spejling og fremmederfaring, genkendelse og udfordring, æstetisk indlevelse og analytisk distance har betydning for progression og sammenhæng i forløbene.

Den æstetiske stemning skal med Bakhtins udtryk være flerstemmig. Han bruger musiktermer som "polyfoni" og "kontrapunktisk" komposition til at beskrive litteraturens fortolkningsåbne karakter.

Det er her vigtigt at bemærke, at relativeringen af stemmer og perspektiver i litteraturen ikke betyder, at alt er lige gyldigt. Det samme gælder i litteraturundervisningen. Såvel i den gode litteratur som i den undersøgende litteraturundervisning er der tale om et kvalificeret samspil, der kræver, at lærer og elever udvikler gehør, bliver stemt af litteraturen og orkestrerer undervisningen, så alle har mulighed for at gøre deres stemme gældende på et oplyst grundlag.

Det er min personlige erfaring, at æstetisk anslag, rytme og stemning er væsentlige kvaliteter, der alt for ofte bliver glemt eller træder i baggrunden, når vi diskuterer den gode undervisning. De er svære at måle, men har afgørende betydning for elevernes alsidige interesseudvikling og opdragelse til selvstændighed.

Særligt kritisk er det, når vi reducerer æstetik til mekanik i dansk. Der er tale om en forfaldsform, der kan beskrives med Deweys begreb om mekanisk rytme. Den er afmålt og regel-

mæssig. Det er det mekaniske ur og metronomens taktfaste slag, der følger en instrumentel logik. Undervisningens rytme mister sine æstetiske kvaliteter og dannelsespotentiale, når den bliver styret for stramt ud fra urets logik, skolens skema, maskinernes indbyggede tid og en instrumentel mållogik med mange detaljerede mål, der atomiserer undervisningen.

Mine egne erfaringer med *Huset Højbo* og *Læs og forstå* er blottet for æstetiske kvaliteter. Det samme er desværre tilfældet i de dele af danskfaget, der fokuserer på teknik, afkodning og nyttebetonede strategier for læseforståelse.

Det er ikke kun lydmetoden, der har form som mekanisk afkodning. Samme problematik gælder mekanisk afkodning af dels brugsteksters praktiske genrer, funktion og sociale formål, dels æstetiske teksters fiktive genrer, former og symbolske betydning. Alt i alt risikerer vi at lære eleverne, at læsning er en slags afkodning på flere niveauer. En rationel og formalistisk oversættelse af bogstav til lyd, ord og sætninger til betydning, genre til funktion samt symbol til dybere mening. Et fællestræk er, at læreren har nøglerne til oversættelsen.

Med denne bog har jeg forsøgt at give mit bud på, hvordan vi kan give nøglerne tilbage til eleverne. Den er en opfordring til at prioritere kunsten at undervise, så flere elever får del i kunsten at læse.

THOMAS ANBEFALER

Tilbage til teksten af Stig Toke Gissel og Thomas Illum Hansen*

Undersøgende litteraturundervisning redigeret af Stig Toke Gissel og Tom Steffensen*

Procesorienteret litteraturpædagogik af Thomas Illum Hansen

Litteratur og dannelse af Martin Blok Johansen

Videre i teksten redigeret af Martin Jørgensen

Litteratur i brug redigeret af Anne-Marie Mai

Den goda boken. Samtida föreläsningar om litteratur och läsning af Magnus Persson

* Udkommer efterår 2020

Find forfatterens forslag til refleksionsspørgsmål her:
[unipress.dk/bogserier/pædagogisk-rækkevidde](http://unipress.dk/bogserier/paedagogisk-rækkevidde)



Børn elsker at få fortalt historier. De bliver grebet af humor og spænding. De spejler sig i fantasifulde universer. Men ikke alle børn elsker litteratur. De forbinder den med skole og pligtlæsning. Derfor skal de opleve, at dansk er også et kulturfag, hvor de udvikler deres sans for litteratur og lærer kunsten at læse.



9 788772 191676