

Nærværende læsning af ældre tekster i undervisningen

Af Bente Morre i samarbejde med Søren Fanø

**Nationalt Videnscenter for Læsning
2009**

Indhold:

1. Indledning
2. Præsentation af projektet
3. Metode og materiale
4. Projektets indhold og resultater
5. En fremgangsmåde til nærværende læsning af ældre tekster i undervisningen
6. Afrunding

1. Indledning

Denne korte rapport er en præsentation af et projekt, som er gennemført i tilknytning til Nationalt Videnscenter of Læsning og EFU-enheden ved VIA University College, læreruddannelsen i Århus 2009. Projektets oprindelige overskrift var ”Undersøgelse af de studerendes kompetencer i læsning af ældre tekster”. Projektet er forløbet over tre år, og fokus i arbejdet har været læsning af ældre tekster i såvel folkeskole og læreruddannelse ud fra den forudsætning, at de studerendes læsekompetence må ses i et fremadrettet perspektiv i forhold til deres kommende lærerfaglighed, og ud fra den forudsætning, at udvikling af de studerendes læsekompetencer og udvikling af tilgange læsning af ældre tekster i folkeskolen er uadskillelige størrelser. Det ligger i kompetencebegrebet, at der er tale om målrettet kunnen i en sammenhæng, derfor må sammenhængen undersøges, og det må kortlægges, hvad målet er. Projektets gennemførelse har bestået af teoretiske studier, observationer af praksis i folkeskole og læreruddannelse, analyse af den observerede praksis set i lyset af projektets problemstilling og teoretiske fundament og formulering af fremadrettede anbefalinger i forhold til læsning af ældre tekster i folkeskolen og i forholdt til at udvikle de studerendes kompetence i læsning og formidling af ældre litterære tekster. Den primære formidling af projektets resultater udgives i form af en artikel i NVL’s tidsskrift LUP. Artiklen er en fremadrettet præsentation af projektets teorigrundlag og metodeudvikling set i lyset af udvalgte eksempelfortællinger fra praksis, og den munder ud i forslag til en fremgangsmåde i arbejdet med ældre tekster i undervisningen på et fænomenologisk grundlag. Artiklen er henvendt til lærere, studerende og læreruddannere. Denne rapport gengiver i hovedtræk projektets problemstilling, metode og indhold.

2. Præsentation af projektet

Det er vores erfaring fra mange år som undervisere i folkeskole og læreruddannelse, at læsning af ældre tekster i undervisningen er karakteriseret ved at være eksempellæsning og produktlæsning; ældre tekster læses som eksempler på tidstypiske filosofiske og stilistiske strømninger i litteraturhistorien, og de læses med henblik på at producere begrebsliggende og budskabsorienteret analyse og fortolkning. Dette sker på bekostning af elevens oplevede møde med den enkelte tekst. Det er vores hypotese, at der er mulighed for at komme nærmere fagformålets eksplicite mål om indlevelse og læseglæde, og om identitetsdannelse gennem sproget, baseret på æstetisk, etisk og historisk forståelse, ved en form for fænomenologisk

tilgang, som vi vælger at kalde nærværende læsning, hvor selve læseprocessen kvalificeres og prioriteret i fortolkningsarbejdet og i undervisningens tilrettelæggelse.

3. Metode og materiale

Vi har forsøgt at danne os et velfunderet billede af praksis gennem observationer i klasserummet i folkeskolen og i læreruddannelsen af en række tilfældigt udvalgte forløb om ældre tekster, med særligt henblik på at iagttage forudsætninger, læseprocesser og læreprocesser i arbejdet. Vi har iagttaget *udefra* i detaljerede observationer, og vi har iagttaget *indefra* i form af systematiske kvalitative interviews med lærere, elever og studerende med fokus på forventninger, erfaringer og vurderinger i arbejdet med læsning af ældre tekster. Observationerne har i vores bearbejdning af materialet karakter af *eksempelfortællinger*. Vi har opnået et situationsbillede af en begrænset del af virkeligheden. Det billede har vi reflekteret over i forhold til den teori, vi har udfoldet og i forhold til vores hypotese om nærværende fænomenologisk orienteret læsnings potentiale i arbejdet med ældre tekster. Gennem teori og empiri har vi kunnet danne os et indtryk af forholdet mellem folkeskole- og læreruddannelsesdidaktik; et forhold, som vi i sagens natur kun har haft mulighed for at undersøge indirekte ved at se på den praksis, der udfoldes af uddannede lærere, som er del af den samme tradition, og ved at se på den undervisning, som de studerende i deres oplæg tilrettelægger for hinanden, og på didaktiske forløb, de studerende udformer som del af deres uddannelse. Også i denne sammenhæng må vi betragte den indsamlede empiri som eksemplfortællinger, enkelstående virkelighedsbilleder, der sammen med vores almene erfaring og eksisterende teori på området kan bidrage til en samlet forståelse.

Vi vurderer, at det brede empiriske materiale, dets begrænsede statistiske repræsentabilitet til trods, sammen med litteraturstudierne kan bidrage til at give et nuanceret indblik i karakteristiske træk ved gældende praksis omkring læsning af ældre tekster i skolen og i læreruddannelsen. Vi har tilladt os at bruge materialet som grundlag for at formulere muligheder og vanskeligheder i forhold til en undervisningspraksis med fokus på læseforståelse og på det nærværende møde mellem læser og tekst, og til at pege på nogle af de væsentlige forudsætningerne for at udvikle denne form for praksis.

Vore observationsbaserede refleksioner svarer metodisk til den tilgang, som Inger Jacobsen beskriver i sin artikel ”Læreren som reflekterende praktiker” med reference dels til Joseph F.

Trimmer 1997 *Narration as knowledge* og dels til Jens Christian Jacobsen 1997 ”Teori og mening – nogle forudsætninger for kvalitet i lærerens refleksioner” i *Refleksive Lærerprocesser – en antologi om tænkning og pædagogik*¹. Vi iagttager undervisningspraksis med en antropologisk tilgang, som et udtryk for - og del af en gældende skole- og uddannelseskultur og fagforståelse. Det indebærer krav om en bredt funderet beskrivelse og om inddragelse af deltageres perspektiv. Denne tilgang udfoldes i artiklen ”Klasseværelset under observation – en introduktion til klasseværelsesforskning” med henvisning til kriterierne for kvalitativ forskning i Alvesson og Skölberg 1999 *Tolkning og refleksion – vetenskabsfilosofi og kvalitativ metode* s. 358ff..² Der ligger således et *fortolkningselement* i vores metode. Vi kan ikke bruge det indsamlede materiale til at konkludere om årsagssammenhænge eller formulere metoder til best practice, men vi kan iagttage en skole- og uddannelseskultur og en fagforståelse i sin fremtrædelsesform i konkrete forløb om læsning af ældre tekster, og ud fra vores fortolkning af det iagttagne kan vi reflektere over forudsætninger og udviklingsmuligheder i undervisningen i skole og læreruddannelse.

Materialet, som indgår i projektet er:

- Observationer fra tre forløb på læreruddannelsen, hvoraf ét er vores eget forløb.
- Interviews med de to involverede læreruddannere før og efter forløbet med fokus på de studerendes læsekompetence i forhold til læsning af ældre tekster.
- Skriftlige interviews med studerende før og efter forløbet
- Observationer fra 4 forløb i folkeskolen
- Interviews med de 4 involverede lærere før og efter forløbet
- Interviews med elever fra de 4 klasser før, under og efter forløbet
- Litteratur om læseforståelse, litteraturteori, litteraturpædagogik, om danskfaget i læreruddannelsen og om læreruddannelsesdidaktik³

4. Projektets indhold og resultater

Det må understreges, at nedenstående gengivelse er et sammendrag. For en udførlig fremstilling af grundlag, argumentation og konklusioner findes i artiklen ”Nærværende læsning – veje til en procesorienteret praksis i arbejdet med ældre tekster i undervisningen” LUP 2009.

¹ Holmen m.fl 1999

² Ibid.

³ Materialet er alene tilgængeligt i bearbejdet form i artiklen ”Nærværende læsning, veje til procesorienteret praksis i arbejdet med ældre tekster i undervisningen” tidsskriftet LUP NVL 2009. Den anvendte litteratur kan ses på litteraturlisten til denne rapport.

Som det første har vi på grundlag af egen erfaring og teoretiske studier forsøgt at indkredse de primære udfordringer i forhold til læsning af ældre tekster i skolen:

Arbejdet med ældre tekster i skolen finder sted i en uddannelseskultur, som rummer en række modvindsfaktorer i forhold til det nærværende møde mellem tekst og læser. Der er en mangeårig tradition for at adskille læseundervisning og litteraturpædagogik i undervisning i både skole og læreruddannelse. Det har ført til at læseundervisning ovevejende varetages med en instrumentel tilgang, og at læseprocessen og læseoplevelsen bliver overset i et litteraturarbejde, som primært har karakter af diskursiv begrebsliggørelse af tekstens virkemidler eller målrettet læsning med henblik på at uddrage og sammenfatte tekstens budskab eller med henblik på at karakterisere teksten som eksemplarisk i forhold til en litteraturhistorisk periode⁴.

Læsning af ældre litteratur finder desuden sted i en uddannelseskultur, som har forladt opfattelsen af litteratur som en formidling af menneskelig erfaring gennem kunst og læsning af litteratur som møde med denne erfaring.⁵ Litteraturen anvendes i vid udstrækning som eksempel materiale til udvikling af teoretiske, retoriske eller didaktiske kompetencer⁶, og der gives hverken rum eller anseelse til læsning som æstetisk erfaringsproces i undervisningen.

Vi har forsøgt på at imødegå disse modvindsfaktorer ved dels at fokus mod læseprocessen i litteraturarbejdet, ved at fokusere på litteraturen som æstetisk udtryk og litterær læsning som æstetisk erfaringsproces.

Til at opnå en nuanceret forståelse af læseprocessen i forhold til litterær læsning har vi benyttet os af Ivar Bråten's dialektiske definition af læseforståelse

Læseforståelse handler om at uddrage og skabe mening ved at undersøge og interagere med en skreven tekst⁷

Til at opnå en operativ og nuanceret forståelse af selve læseerfaringen, og af hvordan den kan rammesættes og kvalificeres, har vi anvendt Hansjörg Hohr's⁸ definition af det æstetiske som symbolsk udtryk for oplevelsens erkendelsesniveau, som den sansende unikke erfaring, hvor formen er betydningsbærende, og vi benyttet os af Dorthe Jørgensens⁹ definition af det æstetiske som det, der har værdi i sig selv.

⁴ Karin Esman bruger begrebet "Institutionel læsning" Esman 2000 s. 295

⁵ Todorov i Justsen 2007

⁶ Hemmer 2003, Appendix 1

⁷ Bråten 2008 s. 13

⁸ Hohn 2004

⁹ Jørgensen 2008

Vores litteraturteoretiske tilgang er fænomenologisk og hermeneutisk. Vi tager afsæt i Hans-Georg Gadamer¹⁰ og Erik A. Nielsens¹¹ hermeneutiske litteraturforståelse og i Jørgen Vosmars¹² og Thomas Illum Hansen¹³ fænomenologiske tilgang og læsestrategi. Grundtanken er, at litterær læsning og analyse altid må opfattes som et samspil mellem del og helhed, og at værkets verden bliver til i læserens bevidsthed, i den sansede læseoplevelse, i samspillet mellem tekstens mønstre og læserens forforståelse. Litteraturen er formidling af menneskelig erfaring i kunstens sprog, og den er i sig selv, i sprogliggørelsen, en fortolkning.

Fortolkning *er* slet ikke noget, fortolkere prakker værket på, for alle digteriske værker er selv i elementær forstand fortolkning. Digteriske værker er kunstnerisk stiliserede og rendyrkede billeder af de fortolkningsbilleder, der lever i den menneskelige bevidsthed.¹⁴ Den litterære fortolkningsproces er derfor en *læseproces*. Det handler ikke om at komme bag om teksten, men at komme ind i det og forstå den i sin helhed.

Målet må være ved hjælp af en højt udviklet semantisk lydhørhed at få værkets verden til at stå i forestillingen med en klarhed, der rummer forståelsen i sig¹⁵ Den litterære analyse og fortolkning kan opfattes som en omsætningsproces fra et æstetisk til et diskursivt sprog. Den lydhøre læsning kræver nærvær og opmærksomhed, ikke mindst sproglig opmærksomhed, så begrebsliggørelsen i et kunstfremmed sprog ikke overdøver værkets stemme og helhed. Læsestrategier, som imødekommer denne præmis er tidligere formuleret af bl.a. Thomas Illum Hansen og Bodil Hedeboe¹⁶. Virkningen af tekstens lag og elementer erfares alene i læseoplevelsen, og derfor må den have en fremtrædende placering og værdsætning i fortolkningsprocessen i undervisningen såvel som i den individuelle læsning.

Mødet mellem tekst og læser stiller særlige krav til formidlingen i arbejdet med ældre litteratur. For at kunne leve sig ind i en tekst kan det være nødvendigt, at læseren får kendskab den intenderede læsers kulturelle koder, og som en del af læserkontrakten indvilger i et dobbelt rollespil¹⁷ og for en stund sætter sig i den intenderede læsers sted.¹⁸

¹⁰ Gadamer 2007

¹¹ Nielsen 2000

¹² Vosmar 1969

¹³ Illum 2004, 2008 og Illum i Møller 2008

¹⁴ Nielsen 2000 s. 19-20

¹⁵ Vosmar 1969 s. 98

¹⁶ Illum 2008 og Hedeboe 1997

¹⁷ Ordet spil eller rollespil er blevet brugt om den litterær læsning af bl.a. Birte Sørensen (2000, kap.9) Erik A. Nielsen (2000 s.31) Jørgensen i Gadamer (2007 s.14) og Penne(2007)

¹⁸ Aabenhuus 2000

I en undervisningssammenhæng er læserens oplevelser og tanker i forbindelse med læsning i vid udstrækning bestemt af det, Ivar Bråten kalder ”opgavekonteksten”¹⁹. Ud over den begrebsliggende analyse og den tema- eller budskabsorienterede fortolkning, er det primært den litteraturhistoriske kontekstualisering, som styrer læsningen af ældre tekster i undervisningen, og som gør, at tekstens eget udsagn ofte overhøres eller reduceres for at passe ind sammenhængen.²⁰ En alternativ opgavekontekst for historisk læsning med henblik på *insigt* frem for *overblik* er udvikling af kulturel læsekompetence, hvor sansen for det genkommende opøves gennem nærværende læsning af mange tekster.²¹

5. Læsning af ældre tekster i praksis

Analysen af vore praksisobservationer kan i hovedtræk sammenfattes i tre dilemmaer. Det første dilemma handler om at forene den nærværende læseoplevelse med den distancerede iagttagelse af værkets æstetik. Det indebærer en fordring om tilpasning af stofvalget, og i folkeskolens praksis så vi dilemmaet imødegået i tilpasning af selve læsningen til elevernes abstraktionsniveau og i lærerens aktive medvirken som dialogpartner undervejs i læsningen.

Det andet dilemma handler om at forene den nærværende og den historiske læsning. I folkeskolens praksis så vi forsøg på at imødegå dette dilemma gennem arbejde med en stærkt adapteret tekst, hvilket udelukkede både nærværet og den æstetiske oplevelse. I et andet forløb så vi problemstillingen imødegået gennem fælles udforskning af centrale ords betydning i teksten og i tiden. Graden af tekstnærhed og afsæt i læseoplevelsen var i den undervisning, vi observerede, uafhængig af elevernes alder eller niveau, men alene et spørgsmål om lærerens stofvalg, rammesætning og tilpasning af læseprocessen. I læreruddannelsen observerede vi blandt de studerende en stor tilbøjelighed til at læse teksterne ind i en litteraturhistorisk opgavekontekst på bekostning af den nærværende læsning af den konkrete tekst.

Det tredje dilemma handler om, hvordan man yderliggør det, som i princippet foregår i læserens bevidsthed. Hvordan kvalificeres og konsolideres læseoplevelsen, og hvordan gøres den til genstand for et fortolkningsfællesskab? Både i folkeskole og læreruddannelse observerede vi, hvordan tidsfaktoren var et problem i denne sammenhæng. Læseprocessen blev forlagt til forberedelsen eller levnet meget kort tid i undervisningen, og fortolkningsarbejdet, den

¹⁹ Bråten 2008 s. 15

²⁰ Aabenhus 2000

²¹ Erik A Nielsen kalder det ”at læse arketyrisk”, Nielsen 2000 s. 12

fokuserede og dokumenterede læsning, var sporadisk. Det sidste havde, ud over tidsfaktoren forskellige årsager. I folkeskolen blev fortolkningen sporadisk i et forsøg på at undgå at kede eleverne, og i læreruddannelsen handlede det primært om, at teksterne blev læst med henblik på tilegnelse af metode, og derfor ikke blev gennemført i sin fulde udstrækning. Det interessante i vores sammenhæng er, at de studerende opfattede det, der foregår i undervisningen, som eksemplarisk, både på det metodiske og på det basisfaglige niveau.

Alle de tre dilemmaer samler sig om det æstiske, om den æstetiske erfaring af værkets verden, om iagttagelsen af værkets æstetik, og om forholdet mellem erfaring og iagttagelse. Den æstetiske erfaring blev i den praksis, vi observerede, opfattet som en form for praktisk-musisk bearbejdning, der ligger ud over analyse og fortolkning, og ikke som selve kernen læseprocessen. Vi opleve en tøven i forhold til at rammesætte forbindelsen mellem en oplevelsesorienteret læsning og et bevidst fokus på værkets æstetik.

6. Nærværende læsning i undervisningen – en fremgangsmåde

På baggrund af observationer, erfaring og teoretiske studier har vi formuleret et forslag til en fremgangsmåde til læsning af ældre tekster i undervisningen. Fremgangsmåden rummer forslag til konkret rammesætning, men er også tænkt som en mulig individuel læsestrategi i forhold til en lærerfaglig litterær analyse af ældre tekster. Vi har valgt at gengive den i sin helhed her²², fordi den står som en fremfrettet opsamling af projektets hovedkonklusioner.

Samlet ser vi fire niveauer eller faser i den litterære læsning,

- Værkets verden - oplevelse, tænke- og iagttagelseslæsning
- Værkets æstetik - fokus og dokumentationslæsning
- Værkets holdning – helhedslæsning af teksten som livsbillede
- Værkets konteks – læsning af teksten som del af en intertekstuel/genremæssig, stil-, ide- og socialhistorisk sammenhæng

Så snart man begynder at opstille læseprocessen i faser, indebærer det forestillinger om kronologi, progression og adskillelse i elementer. Hele denne artikel har haft værkets og læseprocessens helhed som fokus, og det er en præmis for den læsemodel vi formulerer, at der

²² Afsnittet er citeret i sin helhed fra artiklen ”Nærværende læsning – veje til en procesorienteret praksis i læsning af ældre tekster i undervisningen” LUP 2009

altid er tale om et samspil, og at alle læsningens elementer hele tiden indgår i den lydhøre læsning, der bærer forståelsen i sig.

Inspireret af Bodil Hedeboes procesorienterede læsemodel og af Thomas Illums fænomenologiske læsestrategi vil vi uddybe de 4 punkter i en model for procesorienteret læsning af ældre tekster på et fænomenologisk grundlag. Modellen er en fremadrettet opsummering af de pointer og problemstillinger, vi er nået frem til i arbejdet med projektet og den rummer konkrete forslag til rammesætning i forhold til undervisning, men er også en læsemodel for den individuelle analyse og fortolkning.

Værkets verden – oplevende tænke- og iagttagelseslæsning

I denne fase findes den umiddelbare læsning. Ideelt set har vi her læsningens biografmørke, hvor læseren giver sig hen til oplevelsen og lever sig ind i værkets verden uden at foregribe analysens og fortolkningens konkluderende overvejelser. At etablere et mentalt og tidsmæssigt rum for denne fase i undervisningen kræver bevidst rammesætning. Læsning som forberedelse hjemme er sjældent tilstrækkeligt til at værkets verden er tilgængelig for nærværende læseoplevelse og fortolkningsfællesskab i undervisningen.

Det er en væsentlig overvejelse, om der er brug for faktisk viden som forudsætning for indlevelse, hvilken viden og i hvilket omfang, eller om de nødvendige forudsætninger allerede er til stede i værkets verden, så dét, der skal formidles i undervisningen slet og ret er elevens møde med teksten.

Undervejs eller i tilknytning til denne fase kan det være hensigtsmæssigt at lave karakteriserende iagttagelsesnotater, løst og fast, det man får øje på, med det sprog, som bedst beskriver det. Hvorvidt det er hverdagsprog eller fagsprog afhænger af sprogbrugeren; det vigtige er, at det er så tæt på teksten som muligt. Løse upræcise referater og beskrivelser laver støj og fordrejer forståelsen. I en undervisningssammenhæng kan denne fase afrundes med, at elevens eller studerendes iagttagelser noteres i fællesskab og organiseres i hovedkategorier. Der vil ofte ske det, at iagttagelserne falder i en lang række af de kategorier, som findes i den traditionelle analysemodel. I denne fase er det væsentligt, at underviseren byder ind med sine egne iagttagelser. Den rutinerede underviser har ofte iagttagelser, elever og studerende ikke har gjort ... og omvendt! I kategoriseringen af iagttagelser ligger en anledning til at udvikle elevens

og studerendes litterære begreber på et erfaringsbaseret grundlag, idet begreberne bliver brugt til at begribe det iagttagne med.

Denne fase i læsningen hører til det, Thomas Illum Hansen i den fænomenologiske læsestrategi har kaldt *konkretion og deskription*²³

Værkets æstetik – undersøgende fokus- og dokumentationslæsning

Denne fase har fokus på, hvordan værkets verden er blevet til. Gennem fokus- og dokumentationslæsning undersøges de elementer og mønstre, som blev iagttaget og karakteriseret i den første læsning og noteret i de umiddelbare iagttagelser. Undersøgende fokus- og dokumentationslæsning svarer til det, der i den fænomenologiske læsestrategi kaldes *reduktion*, og den svarer i en vis grad til det, man traditionelt kalder tekstanalysen.

Det er en vigtig pointe, at værkets verden er blevet til i læserens bevidsthed. Derfor handler det ikke om at udpege virkemidler, men om at karakterisere deres virkning. Læseren må hele tiden operere med spørgsmålet: ”hvad gør det ved udsagnet” i forhold til det, der iagttages, og det er læseoplevelsen, som er den reference, læseren har at svare ud fra. I praksis virker det ofte mere umiddelbart forståeligt at spørge ”hvad gør det ved historien?”. Det spørgsmål kan alle, der har læst teksten, svare på, til forskel fra spørgsmålet ”Hvad betyder det?”. Når der spørges til betydning, er det underforstået, at der er en betydning; at der er noget, der kan og skal tydes, så det skjulte, egentlige, kommer frem. I en fænomenologisk læsning handler det ikke om at komme bag om teksten, men derimod om at komme ind i den. Hvad virkemidlerne gør ved historien skal man ikke regne ud eller tænke sig til. Det kan man mærke.

Fokus- og dokumentationslæsning kan tage afsæt i en formulering af spørgsmål eller antagelser ud fra de iagttagelser læseren gjorde i den umiddelbare læsning. Her er det helt centralt at spørgsmål er åbne og undersøgende, og at antagelser ikke opstiller kunstige modsætninger, som forhindrer læseren i at få øje på paradokser i teksten. Man kan vælge at begrænse sig til et udvalg af de indsamlede iagttagelser, ud fra en vurdering af at særlige elementer er relevante i netop denne tekst eller, som underviser, ud fra mål om at skærpe opmærksomheden på bestemte sider af den litterære læsning. I et fortolkningsfællesskab i klasserummet kan man vælge at fordybe sig i forskellige undersøgelsesområder, så bidragene til den fælles forståelse bliver autentisk formidling af noget, de andre ikke ved i forvejen.

²³ Illum 2008 s. 114

I den undersøgende fokus- og dokumentationslæsning kan de traditionelle analysemodeller inddrages som pejlemærker i forhold til genretypiske æstetiske elementer. Det ligger ikke i denne tilgang, at teksten nødvendigvis skal bibringe læseren al den viden, som skal i spil. De fleste læsere har den erfaring, at tekstens komposition er bærende i det bygningsværk, som hedder værkets verden, og at fortælleren i en prosatekst og ordvalget i et lyrisk digt er konstituerende elementer. Den indsigt er udtryk for kulturel læsekompetence. De traditionelle analysemodeller er genreskemaer, oversigter over genrens karakteristiske virkemidler, og for både elever og studerende og lærere udgør de en tryghed og fornemmelse af at sikre fagligheden i analysen, ligesom de, ret beset, giver både begreber og overblik over, hvilke grundbestanddele af teksten, det ofte er værd at undersøge. Analysemodeller kan bruges til at kaste et blik tilbage og sikre sig, at der ikke er noget, man har overset.

Værkets holdning – helhedslæsning af teksten som livsbillede

Målet må være ved hjælp af en højt udviklet semantisk lydhørhed at få værkets verden til at stå i forestillingen med en klarhed, der rummer forståelsen i sig²⁴

Fortolkning *er* slet ikke noget, fortolkere prakker værket på, for alle digteriske værker er i elementær forstand fortolkning.²⁵

Fortolkningen er det billede af verden og tilværelsen, som opstår i læsningen i sin helhed.

Dermed er fortolkningen det samlede udbytte af den læseproces, som fandt sted i oplevelses- og fokuslæsning. Bevægelsen begynder i helheden, i *oplevelse 1* og gennem en undersøgelse af tekstens elementer med stadigt udblik til helheden ”hvad gør det ved historien?”, når læseren frem til en skærpet helhedsforståelse i *oplevelse 2*. Det er bevægelsen i den hermeutiske cirkel, og denne skærpede helhedsforståelse er fortolkningen. Fortolkningsarbejdet er en nærmen sig tekstens helhed, ikke en opgaveløsning, hvor analysen skal frembringe dokumentation for et konkluderende facit. Fortolkningen må være lige så åben og paradoksal og mangetydig som teksten. I praksis opsøger elever og studerende ofte det entydige, opstiller temaer i modsætningspar og tyder tekstens holdning eller budskab som et enten-eller. Man kan sammenligne tekstens mønstre med stjernerne på nattehimlen. Jo skarpere kikkert, des mere mangfoldigt er billedet; det hele er ikke sagt ved at konstatere, at her har vi Karlsvognen.

²⁴ Vosmar 1969 s. 13

²⁵ Nielsen 2000 s. 19-20

Fortolkningens mål er det nuancerede billede, helheden med det, som ikke fjører sig ind i et entydigt facit. Hvor fokuslæsningen var udtryk for en reduktion, en undersøgelse af mønstre og elementer i helheden, så er fortolkningen en tilbagevenden til det hele billede, ureduceret. Fortolkningsprocessen er den opmærksomme læsning, og fortolkningen er ikke udtryk for, hvad værket egentlig *betyder*, men for, hvad det egentlig *siger*. I praksis rummer denne forståelse af fortolkning et formidlingsproblem. Hvordan og hvor formulerer man fortolkningen. Den almindelige formulering ”analyse og fortolkning” læses almindeligvis som en toleddet størrelse, som skal munde ud i en kronologisk og logisk følge, hvor det første begrunder det sidste. Det kan håndteres ved eksplicit at afstå fra facittænkning og lade fortolkningen være del af den løbende læseproces, og ved at spørge til teksten som livsbillede. ”Hvad siger denne tekst om det at være menneske i verden?”. Det er der som regel mange svar på, ikke kun fordi læsningerne beror på læseren, men også fordi den gode litteratur har sprækker, der bliver ved med at kaste mening af sig, uanset hvor meget de analyseres og fortolkes.

Værkets kontekst – læsning af teksten i sin sammenhæng

Værkets kontekst er en del af teksten og dermed også en del af læsningen: I værket er underforstået en læser med en tids sprog og tilværelsesforståelse, og værket indgår i en tradition for fortolkning af tilværelsen i kunstens sprog, og refererer til den. Litteraturhistorien er den sammenhængende fortælling om denne tradition og kan spille en rolle som overblik og pejlemærker, man som læser kan orientere sig efter på vej ind i teksten. Andre tilværelsestolkninger og andre tekster klinger med tekstens intertekstuelle referencer hos den læser, der kender dem.

Der kan være behov for at kende til tidens samfundsmæssige forhold, kulturelle koder og sprog forud for læsningen. Det er værd at overveje, hvor mange af disse kontekstuelle forhold, læseren faktisk kan møde i værkets verden, og i hvilket omfang vejen til det møde går over forhåndsviden. Man kan aldrig vide for meget (!), men det er vigtig at præsentation af samfundsforhold, den litteraturhistoriske periodes karakteristiske eller intertekstuelle referencer ikke resulterer i, at læsningen kommer til at handle om at opsøge disse elementer. Samfundsforhold, kulturelle koder og sprog kan ofte undersøges og udfoldes undervejs i læseprocessen, og teksten kan være en vej til indsigt i kultur og historie.

Samtidig med at forforståelsen ofte prioriteres højt ser vi en tøven i forhold til at bringe viden og begreber i spil i en læserorienteret litterær tilgang, og det kan betyde, at man forholder sig selv og sine elever og studerende forståelses- og udviklingsmuligheder som læsere. Man kan ikke vide for meget, så længe det er teksten, der er stoffet, og så længe det er den enkeltes læseroplevelse, med den viden, han eller hun nu har, som er den autoritative reference i fortolkning.

Lidt polemisk kunne man runde af med at spørge: ”Hvad gør teksten ved litteraturhistorien?”

6. Afrunding

Vi tog fat på dette projekt med noget på hjerte. Lars Handesten spurgte polemisk, som overskrift på sit foredrag på Daneklærerforengens årsmøde i 2006: ”Går Johannes V Jensen i 9. klasse”, og hans svar var modfaldent og pessimistisk. Pessimismen svarer ikke til vore erfaringer, og derfor var vores udgangspunkt at finde ud af, hvad er det der gør, at det alligevel kan lade sig gøre. Det ville vi gerne formulere og formidle. Vi håber, at vi med artiklen ”Nærværende læsning – veje til en procesorienteret praksis i arbejdet med ældre tekster i undervisningen”, hvis indhold er gengivet her i meget korte træk, har vist veje til, hvordan nærværende læseoplevelse af ældre tekster er mulig på ethvert niveau, i folkeskole og i læreruddannelse, og af, hvordan erfaringen med nærværende læsning er en forudsætning for formidlingen.

Kernen i litterær forståelse og fortolkning er den nærværende opmærksomme læseoplevelse, og kernen i litteraturhistorisk indsigt er kulturel læsekompetence. Spørgsmålet er, om der er mod og vilje til at flytte fokus fra læsning med henblik på afledte afkast, til læsning som det lydhøre møde med teksten, der bærer værdien i sig selv, og om der er mod og vilje til at lade det tage den tid det tager. Johannes V. Jensen går fint i 9 klasse, men han går langsomt.