

**Helle Rørbech**

# Mærkværdiggørelse som en litteraturpædagogisk strategi

*Artiklen tegner konturerne af en litteraturpædagogisk strategi, der tager afsæt i et af avantgardekunstens greb, det surrealistiske møde eller øjeblik. Med dette eksperiment ønsker den at argumentere for et nyt perspektiv på forholdet mellem litteraturundervisning, dannelse og fremmedhedserfaring og at pege på, hvordan tankemåder inden for nyere litteraturteori kunne udmøntes i en litteraturpædagogisk strategi, som fokuserer på tekstens elementer af ubestemt-  
hed og potentialitet.*



## Dette er ikke en pibe, Billedernes bedrag (1928)<sup>1</sup>

Billedet er tilsyneladende enkelt. På en beige flade er placeret en stor brun pibe med sort skaft og under den står med en sirlig, lidt barnlig skråskrift: Dette er ikke en pibe (*Ceci n'est pas une pipe*). Men der er flere forhold, der forstyrrer beskueren: Pibens størrelse (billedet måler 60 x 81 cm.), dens placering på fladen: Ligger den? Svæver den? Og er der overhovedet dybde i billedet? Pibehovedet antyder tredimensionalitet, men skriften under piben binder den til fladen. Det er altså tvivlsomt, om den kan opfattes som et naturalistisk fremstillet objekt. Der er snarere tale om et billede af et billede, en illustration, som man finder dem i ældre skolebøger, pegebøger eller leksika. Læst i forlængelse af disse genrer får skriften under piben en belærende tone, men sætningens nægtelse undergraver denne læsning. "Dette er en pibe" eller blot "pibe" ville være en rimelig tekst under en illustration i en sådan type bog.

Sætningen forankrer ikke billedet, tværtimod forstyrrer nægtelsen forbindelsen mellem skift og billede på billedfladen. For hvad henviser det demonstrative pronomen "dette" til? Til sætningen selv; det vil sige skriften er ikke en pibe? Til den store svævende pibe ovenover – altså dette er ikke en pibe, men blot et billede af en? Eller til den helhed skrift og pibe tilsammen udgør? Michel Foucault har i *Dette er ikke en pibe* (Foucault 1973/1998) vist at alle tre tolkningsmuligheder er tilstede i billedet på én gang.

Ved at parodiere leksikonet, ordbogen eller pegebogen sår billedet tvivl om vores forestillinger om verden. Sætningens nægtelse kiler sig ind mellem ord og ting og ødelægger den forbindelse mellem sprog og verden, vi tilsyneladende ubesværet bygger op, hver gang vi taler eller skriver. Billedet møder mine fortolkninger med ubestemthed, en art tom- og mulighedsrum, hvori stumper af mening og sammenhænge hvirvler afsted. Det er med dette fravær af sammenhæng, mening og orden, og med de utallige nye muligheder for betydningsdannelser som følger, at billedet fastholder beskueren. Samtidig vækker det min forundring over genstanden. Ikke det afbillede billede af en pibe, men en virkelig fraværende pibe. Dén pibe, som gennem billedets negationer, bliver bragt i spil som forestilling på en foruroliggende, nærmest sanselig måde.

Gennem sine manipulationer har billedet forrykket den velkendte pibe fra dens position blandt hverdagens ting og trukket den ind i det fremmedes, fascinerende og utilnærmelige sfære. Den er forvandlet til en mærkværdig og fremmedartet genstand, som må undersøges og gives betydning på ny.

Artiklens omdrejningspunkt er den oplevelse af fremmedhed<sup>2</sup>, som *Billedernes bedrag* konfronterer beskueren med. Men emnet er litteraturpædagogik og læsemåder.

Ved at tegne konturerne af en litteraturpædagogisk strategi, der tager afsæt i avantgardekunstens greb<sup>3</sup>, ønsker artiklen at argumentere for et nyt perspektiv på forholdet mellem litteraturundervisning og fremmedheds erfaring.

Projektet udspringer af en frustration over den kløft, der tegner sig mellem dele af nyere litteraturteori og litteraturpædagogisk praksis, når opmærksomheden rettes mod størrelser som tekst og læsning. Hvor den poststrukturalistiske litteraturteori opererer med begreber som forhalelse og spil, er litteraturundervisningens mål oftest den samlede forståelse, en helhedstolkning, som ligger fjernt fra læseoplevelsen. For at bygge bro over denne kløft må litteraturpædagogikken i højere grad interessere sig for, *hvordan man kan fastholde oplevelsen af ubestemthed og bevægelse, som grundlag for arbejdet med teksten i klassen*. Artiklen er et forsøg på at besvare dét spørgsmål. Den tager afsæt i en formodning om, at undervisning baseret på æstetiske strategier kan fastholde litteraturens oplevelses- og erkendelsespotentialer. Eller at æstetiske strategier kan åbne for andre oplevelses- og erkendelsesmuligheder end dem, vi når med strategier, som sigter mod mening, forståelse og overblik.

Derved bliver det også muligt at pege på andre former for dannelsesformidling end dem, litteraturundervisningen traditionelt har været forpligtet på.

## Dannelse og fremmedheds erfaring

Litteratur er traditionelt i undervisningssystemet blevet forbundet med dannelse: den klassiske, den nationale (jvf. kanondiskussionen) og den personlige. Den sidstnævnte dannelsesforestilling udspringer af en romantisk dannelsesstænkning og lægger vægt på læserens identitets- og selvdannelse. Her er det litteraturen som katalysator for den personlige dannelse og erkendelse, som er i fokus. Flere danske litteraturforskere (se f.eks. Tygstrup (2000), Toft (1998) og Mortensen (1999)) har beskæftiget sig med litteraturens fremmed- og andethed i et dannelses- og erkendelsesperspektiv. I artiklen: „Litteratur, dannelse og selvfordobling - litteraturundervisning i det senmoderne“ siger Klaus P. Mortensen om præmisserne for dannelsen:

*”Identitetsdannelsen er en proces, i hvilken jeg’et konfronteres med det fremmede uden for sig selv - og i sig selv- og derfor bestandig må skifte ham, som Henrik Pontoppidan formulerede det i sine erindringer. Mennesket må bestandig overskride sig selv for at blive sig selv, og dette hamskifte er en smertefuld proces” (Mortensen: 1999: 152).*

En af Klaus P. Mortensens pointer er, at litterære tekster bl.a. qua deres raffinerede brug af kognitive grundformer som metaforen og fortællingen og gennem deres

refleksioner over egne fortolkninger og formuleringer indeholder en art refleksionsmekanisme som videregives til læseren i læsningen. Litteratur er således "et redskab" til selvrefleksion og selvdannelse og spiller derfor, i følge Mortensen, en vigtig rolle i danskfagets dannelsesformidling. En lignende pointe finder man i Herdis Tofts lærervejledning til Læs for livet 1.

*„Litteratur kan henholdsvis bekræfte og betvivle vores forhåndsforståelse. Som forfatteren Kim Fupz Aakesson siger det, er grundlaget for mental vækst mødet med det uforståelige. Børnene må kunne gå i dialog med litteraturen, må gøre noget ved den for at finde ud af, hvad den gør ved dem. Og her får læreren en vigtig og uerstattelig rolle som den, der sikrer, at dialogen er åben, fordomsfri og vedkommende for alle“ (Toft: 1998).*

Begge forskere peger på forbindelsen mellem fremmedhedserfaring og personlig vækst. Mødet med "det andet" i litteraturen er dannelsens forudsætning; det er i mødet med det uforståelige og fremmede, at læseren tvinges til at overskride sig selv for at blive sig selv.

Når fremmedhedserfaringen er så central for danskfagets dannelsesformidling, er det nødvendigt at stille en række didaktiske spørgsmål: Hvordan kan det uforståelige eller fremmede medtænkes i litteraturundervisningen, hvad forstår vi ved „det andet“/„det fremmede“? Og hvilken praksis lægger en sådan forståelse op til? Først vil jeg se på, hvordan bekendtgørelserne for dansk i grundskolen og gymnasiet stiller sig til disse spørgsmål. I den nye undervisningsvejledning for dansk i gymnasiet står der i forbindelse med periodelæsning:

*„ (...) at man i beskæftigelsen med periodens samfundsforhold, kunstneriske udtryk og bevidsthedsliv overskrider elevernes egen normbevidsthed ved at forsøge at etablere en forståelse af periodens typiske træk ud fra dens egne historiske betingelser. Eleven møder således andre livsopfattelser og bringes dermed ud over sin egen tids (indforståede) normsæt, som således sættes i relief“ (Dansk A - Stx, Undervisningsvejledning, august 2006).*

Og i *Fælles Mål* (bekendtgørelsen for grundskolen, undervisningsvejledning, ældre tekster) hedder det:

*„ (...) Eleverne vil også opdage, at de (i litteraturen) møder nogle andre og noget andet end sig selv, andre tænkemåder, bevidsthedsformer og fantasier, betinget af andre livsvilkår og samfundsformer“ (Fælles Mål: 99).*

Det andet forstås i begge tilfælde som andre bevidsthedsformer eller tilværelses-tolkninger. Både i *Undervisningsvejledningen* for gymnasiet og i *Fælles Mål* er der fokus på det, man kunne kalde det historisk, kulturelt, klasse- eller kønsmæssigt fremmede. Opfattelsen lægger op til en praksis, som bygger på en helhedsopfattelse af teksten, hvor målet med litteraturarbejdet, som i en nykritisk læsning, bliver at fremlæse tekstens *livsbillede*, *idé* eller dens *samlede udsagn*<sup>4</sup>.

Ikke, at der ligger et gennemført nykritisk tekstsyn bag bekendtgørelsernes anvisninger. Begreber som oplevelse og samtale i *Fælles Mål* vidner om inspiration fra fænomenologiske og læserorienterede teoridannelser, mens *Undervisningsvejledningen* for gymnasiet anlægger en redskabs- og metodeorienteret tilgang. Men målet med litteraturundervisningen er stadig den samlede forståelse af teksten kombineret med et kulturhistorisk overblik, som skal opbygges bl.a. gennem periode-læsninger og perspektiveringer. Mødet med andre bevidsthedsformer eller tilværelsestolkninger, som er centralt i forbindelse med litteraturundervisningen i begge citater, vidner om en hermeneutisk tankegang. I den hermeneutiske dannelses-tænkning er fremmedhedserfaringen funderet i mødet mellem læserens bevidsthed og tekstens. Gennem analyse og fortolkning når læseren/fortolkningsfælleskabet ideelt set til en forståelse af den fremmede bevidsthed, og en horisontsam-mensmeltning kan finde sted (se Gadamer 1960/1990). I fortolkningsprocessen over-skrider læseren således sin tidligere forståelse, indoptager tekstens og dannes der-ved. Læseren forsones så at sige med "det andet" ved at se sig selv i det fremmede. Derved bliver "det fremmede" en integreret del af det kendte.

Men er litteraturens dannelsespotentiale dermed kortlagt? Jeg vil påstå, at littera-tur rummer andre muligheder for erfaring af „det andet“ end de ovenfor skitserede. "Det andet" kan således antage andre former end en strukturerende bevidsthed og mødet kan få en helt anden karakter.

Derom vidner bl.a. den surrealistiske kunst, som opererer med et møde, der hver-ken bygger på forståelse af eller forsoning med "det andet".

## Et tilfældigt møde

Mødet spiller en vigtig rolle i den surrealistiske billedkunst og litteratur. Den franske digter Comte de Lautréamont (alias Isidore Ducasse) (1846 - 1870), som surrealis-terne tog til sig, taler således om at søge: "*Skønheden i det tilfældige møde mellem en symaskine og en paraply på et dissektionsbord*". Surrealisterne yndede at lade ufor-enelige størrelser mødes i deres fundne objekter, *objets trouvés*, i collager, digte og malerier. Bestræbelsen på at blande højt og lavt, unikke objekter med masseprodu-cerede genstande og hverdagens ting med genstande fra fremmede "primitive" kul-turer var at bringe uorden, at konfrontere beskueren med en indre og ydre fremmed-

hed og dermed gengive tingene deres fascinationskraft. Man kan betragte bestræbelsen som en form for sammenbrudspædagogik, fordi dens sigte var at få ordner af både semantisk, kulturel og institutionel art til at vakle. Ved at sætte det tilsyneladende uforenelige sammen søgte de surrealistiske kunstnere at gøre opmærksom på begrænsningerne i den måde, vi sædvanligvis opfatter og ordner virkeligheden på og derved sætte beskuerens eller læserens fortolkninger af verden i spil. Strategien minder bemærkelsesværdigt om de russiske formalisters beskrivelse af sprogets poetiske funktion. Roman Jakobson peger således på, at i poesien stræber: "(...) enhver kæde af semantiske enheder efter at danne lighedsrelation. Lighed overlejret berøring giver poesien dens gennemgribende symbolske, komplekse, polysemantiske væsen (...) sagt mere teknisk: alt sekvent er en sammenligning" (Jakobson: 1967: 48)<sup>5</sup>

Det surrealistiske møde bygger ikke på forståelse af eller forsoning med det andet. Det skal fremstå tilfældigt og vilkårligt og finder sted øjeblikket før, vi begynder at søge ligheder og danne meningsfulde forbindelser mellem to vilkårlige objekter. Et øjeblik, eller en tøven foran et fortolkningsmæssigt tom- og mulighedsrum. Eller som etnografen James Clifford beskriver det i "On Ethnographic Surrealism":

*The surrealist moment in ethnography is that moment in which the possibility of comparison exists in unmediated tension with sheer incongruity. This moment is repeatedly produced and smoothed over in the process of ethnographic comprehension. But to see this activity in terms of collage is to hold the surrealist moment in view - the startling co-presence on Lautréamont's dissecting table. Collage brings to the work (here the ethnographic text) elements that continually proclaim their foreignness to the context of presentation. (...) The procedures of (a) cutting out and (b) assemblage are of course basic to any semiotic message; here they are the message" (Clifford 1988: 146).*

"Det andet" kan i den forbindelse ikke beskrives som en anden bevidsthed eller tilværelsestolkning, men snarere som en oplevelse af tegn i bevægelse. Mødet mellem de vilkårlige genstande og mellem genstande og beskuer forekommer på en gang meningsløst og absurd, en oplevelse af de kendte fortolknings sammenbrud og samtidig en oplevelse af potentialitet, af hidtil usete muligheder for at danne betydning. "Det andet" er i denne version ikke-noget-bestemt og kan derfor ikke formidles som en viden eller begrebsdannelse i en undervisningssituation. Erfaringen af "det" er snævert forbundet med *oplevelsen* af "det surrealistiske øjeblik"<sup>6</sup>.

Surrealisternes leg med uforenelige genstande kaster lys over de ordner, vi almindeligvis orienterer os efter, f.eks. de lingvistiske systemer, som René Magrittes *Billedernes bedrag* forsøgte at undergrave. Også inden for litteraturforskningen be-

stemmer forskellige klassifikationssystemer, hvordan vi forstår og omtaler de litterære tekster. Størrelser som genre, tema, motiv, periode og isme er udtryk for og affødt af bestemte ordningsprincipper, der sætter deres præg på undervisningssystemets bekendtgørelser og på den litteraturpædagogiske praksis. En fare ved at basere sin undervisning på disse kategorier er, at de bliver et mål i sig selv og tekstlæsningen en rutine, som gør litteratur til en tam og kedsommelig affære. Man underviser i genrer, perioder osv., dvs. formidler viden(skab) om litteratur, og forbigår de oplevelses- og dannelsespotentialer, som er forbundet med "fremmedheds-erfaringen".

Det er uægteligt vigtigt at indføre elever på forskellige trin i litteraturhistorie, analyseredskaber og i litteraturanalysens begrebsdannelser. Dels for at have et fælles sprog at samtale om teksterne i, dels for at udvikle elevernes kulturhistoriske viden. Men det er mindst lige så vigtigt at forsøge at fastholde det erkendelsespotentialer, som læseoplevelsen besidder, før den forankres i litteraturanalysens kategorier og begrebsdannelser. Det burde ikke være umuligt at forene de to bestræbelser. Kunsten er at finde en balance mellem at holde en tekst åben, flertydig og ubestemt og lukke den i en fortolkning. Men hvordan kan en sådan balanceakt praktiseres? Gængs praksis er, at eleverne læser teksten hjemme eller i klassen (evt. højt), og at den egentlige litteraturundervisning først begynder med den fælles samtale om teksten, som skal gøre den meningsfuld og forståelig for eleverne.

Men i forbindelse med en hel del tekster er forståelse ikke en rigtig eller brugbar litteraturpædagogisk målsætning. Her ville forundring, fascination og refleksion være mere adækvate mål, som bedre kunne nås, hvis litteraturundervisningen tog afsæt i æstetiske frem for i videnskabelige strategier. Man kunne f.eks. tage afsæt i de surrealistiske greb og udnytte de erkendelses- og dannelsespotentialer, som foreløbige, vilkårlige og metonymiske strategier måtte indeholde. En sådan bestræbelse ville være helt i overensstemmelse med tendenser i nyere litteraturteori, hvilket jeg kort vil argumentere for i det følgende.

### ***Spil uden ende***

Mellem en poststrukturalistisk tekst- og tegnforståelse og de litteraturpædagogiske praksiser som bekendtgørelserne for danskfaget lægger op til, er der en vis uoverensstemmelse. Hvor bekendtgørelserne bygger på en forestilling om, at den litterære tekst skal sammenfattes i en helhedstokning: en tilværelsesforståelse, fremhæver flere retninger inden for nyere litteraturteori betydningsdannelsen som en bevægelse i læsningen, en transaktion eller et spil mellem tekst og læser alt efter hvor i det teoretiske landskab, vi befinder os. Nogle litteraturpædagogiske positioner, primært de, som er inspirerede af receptionsteoriene, betoner, at læseren eller fortolkningsfællesskabet træffer nogle valg, der skal argumenteres kvalificeret



for (Steffensen: 2001: 319). På den måde giver de et bud på, hvordan læsningen kan lykkes. Dermed kan de godt forenes med bekendtgørelsernes krav om en samlet fortolkning. Andre (primært teoretiske positioner) fremstiller spillet med teksten som uendeligt. Det er læsningen af teksten og ikke den overordnede fortolkning, som er i fokus. Til den sidstnævnte position hører også den franske semiotiker Roland Barthes. I artiklen "Fra værk til tekst" (Barthes:1981/1970) forsøger han at skrive sig omkring fænomenet tekst som han modstiller værket:

*"Teksten (...) praktiserer en uendelig vægring mod indholdet, teksten er forhalende, dens område er udtrykkets. Udtrykket skal ikke ses som "meningens første led", dens materielle forgemak, men tværtimod som dens efterslæt; på samme måde henviser udtrykkets uendelighed ikke til en eller anden idé om det uudsigelige (det navnløse indhold), men til ideen om spillet."* (Barthes: 1981: 38)

Barthes tekstbegreb er tidsligt. Han viser, at udtrykket halser foran meningen, som når man siger sætningen: "Han slog sig på flasken" højt for sig selv i langsomt tempo og opdager, at ordenes betydning forandres undervejs. Tekst er i følge Barthes ikke en periodespecifik størrelse. Det er noget læseren støder på i sin læsning af både nye og ældre værker. Fænomenet lader sig ikke indkredse eller afgrænse. Det overskrider såvel de kategorier, vi baserer litteraturvidenskaben på, som skribentens forsøg på at bestemme det.

Den franske forfatter og litteraturfilosof Maurice Blanchot kredser også i sine essays om en erfaring af ubestemthed og fremmedhed i forbindelse med den litterære tekst:

*"(...) i litteraturen er tilintetgørelsen af den kendte verden vedvarende, og som sådan åbner den et dimensionsløst og fremmedartet univers, som ikke skal overvindes eller overstås, og som vi kun akkurat, mener Blanchot, er på nippet til at kunne erfare. Negativiteten i denne erfaring ændrer for Blanchot selve kulturens forudsætninger, den griber ind og stiller spørgsmål til betingelserne for erfaring, viden og lovmæssigheder i al almindelighed."* fra Carsten Madsens og Frederik Tygstrups forord til *Orfeus Blik og andre essays*. (Blanchot: 1994: 15).

Hverken Barthes eller Blanchot leverer en opskrift på, hvilke metodiske konsekvenser deres refleksioner over fænomenerne "tekst" og "den litterære erfaring" bør have, tværtimod forekommer en fast metodik umulig. De to teoretikere interesserer sig for erkendelser, der er forbundet med læsningen og ikke for tekstens samlede tilværelsesforståelse. Mig bekendt er der ikke gjort forsøg på at omsætte en



sådan tænkning til en bredere litteraturpædagogisk praksis, der gør op med fordommene om det elitære, svært tilgængelige eller håbløst banale i forestillingen om den litterære tekst som noget ubestemmeligt og bevægeligt. Jeg vil heller ikke lancere en litteraturpædagogik, der ligger direkte i forlængelse af det dekonstruktive tankegods, men blande inspirationen herfra med avantgardekunstens beslægtede æstetiske strategier. Begge positioner har sat sig for at overskride skellet mellem teori og praksis, oplevelse og tænkning og er derved velegnede inspirationskilder til en litteraturpædagogik, som ønsker at fastholde litteraturoplevelsens erkendelsespotentialer.

Når "det andet", som i surrealisternes og de to teoretikers fortolkninger, fremstår som en ubestemthed, der stiller spørgsmål ved vores forestillinger om sprog, litteratur og identitet, kan fremmedhedsoplevelsen ikke forbindes med fortolkningsaktiviteten. Den finder sted i læsningen. En praksis, som tager afsæt i en litteraturoplevelse, der allerede har fundet sted, kan derfor ikke fange sådanne erfaringer. De kan kun blive en del af litteraturundervisningen gennem en *geniscenesættelse af læsningen*.

### ***Mærkværdiggørelse som en litteraturpædagogisk strategi***

Med begrebet *geniscenesættelse* vil jeg tegne konturerne af en tilgang til eller forholds måde over for litteratur, som kan udmøntes i forskelligartede konkrete iscenesættelser. Intentionen med geniscenesættelsen er at bryde med de rutiner, som litteraturundervisningen nødvendigvis må bygge på. Thomas Ziehe taler i artiklen "Om prisen på selv-relationel viden - Afmystificeringseffekter for pædagogik, skole og identitetsdannelse" om en uundgåelig rutinisering af undervisningen i det reflektive moderne. Som en konsekvens af den kulturelle diversitet i skolen og i samfundet generelt påpeger Ziehe, at når underviseren ikke længere selvfølgeligt kan henvise til et fælles sæt af normer og værdier, må der opbygges fælles rutiner i undervisningssituationen. Et modtræk til denne nødvendige rutinisering er *produktive undtagelsessituationer*, "(...) en intensitetens  $\emptyset$ , en  $\emptyset$  midt i rutinehavet. (...) [hvor man] ind imellem [kan] glemme, at man er i skole" (Ziehe: 1997: 34).

Mærkværdiggørelsesstrategien bruger geniscenesættelsen til at skabe en sådan  $\emptyset$ , hvis geografi hverken lærer eller elever kender, før de går i land.  $\emptyset$ en må derfor opdages og udforskes før en eventuel fortolkning kan finde sted. Det kræver noget af lærerens faglighed og fantasi, og derfor kan det være en god idé at søge inspiration blandt kunstens æstetiske strategier.

Dekontekstualisering er en af de strategier, surrealistene ofte benyttede. I denne operation, hvor en genstand eller en tekst præsenteres i en fremmed kontekst indgår både elementer af de klippe- og sammenstillingsteknikker, som Clifford refererede til (se s. 114). Et berømt eksempel på en sådan dekontekstualisering er

Stanley Fishs eksperiment med at præsentere en litteraturklasse for en række navne på lingvister og litteraturkritikere, som står på tavlen fra den foregående undervisning og foregive, at der er tale om et religiøst digt fra det 17. århundrede (Fish: 1980: 322- 323). Det lykkes, som bekendt, Fishs studerende at tolke ordene på tavlen efter anvisningen. Og heraf udleder han, at læsere ikke afkoder digte, de skaber dem. Genre bliver dermed et spørgsmål om læsemåde og ikke om objektive strukturer eller tekstinterne koder. Det bemærkelsesværdige ved Fishs eksperiment i denne sammenhæng er den håndfaste måde, han griber tekstlæsningen an på. Han formår at styre klassens læsning uden om den absurditet og meningsløshed, som navnene på tavlen udskriger og uden om alle andre muligheder for betydningsdannelser og sammenbrud. Det forekommer desuden problematisk, at han er så hurtig til at udlede en metafysik, et helt tekst- og litteraturbegreb ud af dette ene eksempel på dekontekstualisering.

Fish overser i sin iver efter at bevise sit tekstbegreb absurditeten i forehavendet og de muligheder en sådan dekontekstualiseret tekst lægger op til. Frem for at fastlægge spillereglerne på forhånd kunne en sådan fremmed "tekst" være med til at genåbne spillet i et fortolkningsfællesskab, hvis fælles rutiner, Fish blot vil demonstrere, fungerer næsten mekanisk regelret. De studerende forventer, at "teksten" er et digt og ved at anvende de strategier, de plejer, læser de den som digt.

Fishs eksperiment kan betragtes som et eksempel på en mærkværdiggørelse, hvis muligheder negligeres. For hvorfor ikke læse telefonbøger som digte, som dadaisterne gjorde eller udnytte de tilfældige øveord til en diktat til et hurtigt rapnummer. Ikke for at bevise, at det er muligt at gøre det, men for at rykke betydningsdannelsen fri af genre og kontekst og udnytte mulighederne i det tilfældige indfald som momentan læsestrategi. Det kan give afkast lige nu og her men ikke nødvendigvis på en anden tekst eller i en anden sammenhæng.

Som pædagogisk strategi er mærkværdiggørelse ikke en nyopdagelse. Artiklen prøver blot fra en teoretisk/æstetisk position, at argumentere for en praksis, som allerede er i brug og har været det længe. Rundt omkring på landets skoler arbejder opfindsomme lærere på at gøre bl.a. litteraturen vedkommende og ny for eleverne. Et eksempel er Johannes Vig, hovedpersonen i Martin A. Hansens *Løgneren*, der gør sig følgende refleksioner over sin undervisningspraksis:

*"Ja, jeg holder af at sidde i Skolestuen om Morgenens. Det skal være en god Dag, fin Dag siger man da til sig selv. En overraskende Dag. Hvad skal man nu finde på? Jeg kan lide at finde paa et eller andet nyt om Morgenens. Til Børnene. Lidt overraskende at hænge op paa Væggen. Et nyt Billede. Men der maa gøres lidt, saa Forundringen vækkes. Da duer selv de kedsommeligste Billeder der frem-*

*stilles til Skolebrug. Man hænger saadan et Billede op med et Klæde foran, saa Billedet er skjult. Lader det hænge Dagen igennem saadan. Hvad da? Nogen kikker i Smug under Klædet. I frikvarteret bliver det ordentlig studeret. Nu ser de det, og vi kan tale om det". (Hansen: 1950/61: 26).*

I litteraturundervisningen kan den surrealistiske dekontekstualiseringsstrategi og andre æstetiske greb anvendes på forskellige måder og med forskelligt sigte. Kommunikationssituationen omkring teksten kan mærkværdiggøres fx ved at læreren indtager en ironisk position<sup>7</sup>, der kan eksperimenteres med formålet med tekstlæsningen, mødet med teksten kan mærkværdiggøres parallelt med Johannes Vigs eksperiment eller genstande og andre kunstarter kan inddrages i arbejdet med litteraturen. I rapporten fra kanonudvalget: *Dansk litteraturs kanon* nævnes en række beslægtede ideer i forbindelse med undervisningen i litterære klassikere (*Dansk litteraturs kanon*: 2004). Faren ved den slags eksperimenter er, at de, hvis de ikke er begrundet i didaktiske overvejelser, en raffineret litteraturanalyse og en vanskelig definerbar evne til at skabe en spændt og forventningsfuld stemning i klasserummet, bliver hittepåsom cirkuspædagogik.

Det surrealistiske øjeblik opstår *ikke* nødvendigvis i det tilfældige møde mellem to vilkårlige objekter, men i det usædvanlige møde mellem *dekontekstualiserede* objekter (se s. 113).

Sigtet med mærkværdiggørelsen er at åbne for betydningsspillet, at skabe en undtagelsessituation, så litteraturundervisningen vristes fri af sine nødvendige rutiner, at fremmedgøre mødet med teksten, men også at fremmedgøre undervisningssituationen. Mærkværdiggørelsen sigter således både mod at iscenesætte elevernes møde med teksten, så den vækker forundring og fascinerer, men også gennem at sætte en usædvanlig undervisningssituation i scene, at reflektere den sædvanlige tekstlæsningspraksis og derved stille spørgsmål ved fagets metoder og kulturelle konventioner og - derved tydeliggøre dem.

Mærkværdiggørelsesstrategien er et redskab læreren kan bruge til at udsætte øjeblikket, hvor tekstens betydningsdannelse lukkes. Den er således ikke umiddelbart beslægtet med meddigtningstraditionen inden for litteraturpædagogikken, som også tager afsæt i elevernes oplevelse og kreativitet. Hvor intentionen med meddigtningen er, at eleven på baggrund af et fragment eller tekstuddrag skal fuldende værket, skabe helheden, er sigtet med mærkværdiggørelsen at etablere en situation, hvor kommunikationen om teksten genåbnes og nye muligheder for betydningsdannelser opstår.

I forhold til de læserorienterede litteraturpædagogikker fra 1990'erne marke-

rer mærkværdiggørelsesstrategien en fokusændring. Med afsæt i receptionsteoriene (bl.a. Iser, Eco og Fish) tager disse litteraturpædagogikker (se bl.a. Steffensen 1993 og Hetmar 1996) afsæt i elevernes forforståelse, erfaringer og kompetencer, mens mærkværdiggørelsesstrategien gennem *geniscenesættelser af læsningen* vil stille spørgsmål til elevernes forforståelse, deres erfaringer og fortolkningsfællesskabets tekstlæsningspraksis.

Ved at genåbne betydningsspillene appellerer strategien til den enkelte elev og til fortolkningsfællesskabet, som må skabe betydning, sammenhænge og mening på ny. Derved iscenesættes en situation, som i følge Anthony Giddens (Giddens 1991/2002) er et alment vilkår i det senmoderne. Hvor samfundets institutioner, i følge Giddens, er kendetegnet ved en tvivlen om grundlaget for viden, betyder en kompleks global virkelighed for det enkelte menneske, at dets fortolkninger hele tiden støder mod andre verdensbilleder og må revideres.

Men spørgsmålet er, om ikke Giddens forestillinger om selvdannelse som en stadig fortolkningsproces er en lovlig optimistisk vision. Thomas Ziehe påpeger (Ziehe 1997), at det modsatte i ligeså høj grad kunne tænkes at være tilfældet: At den enkelte elev under indtryk af en uoverskuelig kompleks verden holder fast i sin fortolkning, vender det fremmede ryggen og afviser at forholde sig til abstrakte problemstillinger og andre forståelseshorisonter. I en sådan situation kunne mærkværdiggørelsesstrategien være et nyttigt pædagogisk værktøj. Med *geniscenesættelsen* af læsningen forskydes fokus fra tekstens mening og fortolkning til dens betydningsmuligheder og fremmedhed; oplevelse og erkendelse bliver to sider af samme sag.

Man kunne sætte tingene på spidsen og sige, at hvor eleverne gennem 1990'erne har stillet spørgsmål til teksten, vil de mærkværdiggjorte tekster (billeder og genstande) stille spørgsmål til og ved elevens medbragte tekster i form af kulturelle og personlige verdensbilleder - og forventninger til litteratur og litteraturundervisning.

## Summary

The article suggests a strategy for teaching literature that takes its inspiration from the principles of avantgarde art. In this connection the article argues in favour of a new perspective on the issues of teaching literature, bildung and defamiliarization.

The starting point of the article is the following question: *how can the experience of indeterminacy and change be maintained as a basis for working with the text in the classroom?* The article claims that teaching based on aesthetic strategies opens up to other ways of experiencing and perceiving than strategies of interpretation that focus on meaning, understanding and knowledge. Using the concepts of *de-familiarization* and *re-enactment* the article attempts to convert tendencies in recent theories of literature into an aesthetic approach to teaching literature. The aim of defamiliarization is to open up to a play with meaning, to create a state of exception that frees the teaching of literature from its necessary routines and brings an element of estrangement into the textual encounter and the teaching itself. Thus, the strategy of defamiliarization both aims at enacting pupils' encounter with the text in a way that surprises and fascinates learners, but also to reflect on the usual practice of reading texts through the enactment of an unusual teaching situation, and in this way to question the methods and cultural conventions of the school practice. Whereas in the 1990s pupils were generally asked to wonder about the text, the strategy of defamiliarization aims at questioning the texts that pupils bring with them into the classroom, i.e. the personal and cultural perspectives on and ideas of literature and literature teaching.



**Helle Rørbech**

Cand.mag., videnskabelig assistent

Institut for Curriculumforskning

Danmarks Pædagogiske Universitetsskole ved Aarhus Universitet

hero@dpu.dk

## Referencer

- Barthes**, Roland (1971/da.1981). Fra Værk til Tekst I: *Kultur og Klasse* nr. 4, 1981.
- Blanchot**, Maurice (1994). *Orfeus' blik og andre essays*. København: Gyldendal.
- Brandt-Pedersen**, Finn (1967). *Tekstlæsning*. København: Gyldendal.
- Clifford**, James (1988). *The Predicament of Culture: Twentieth-Century Ethnography, Literature, and Art*. Cambridge, Massachusetts, and London, England: Harvard University Press.
- Fish**, Stanley (1980). How to recognize a Poem When you see one. I: *Is there a Text in This Class?* Cambridge, Massachusetts, and London, England: Harvard University Press.
- Foucault**, Michel (1973/ da.1998). *Dette er ikke en pibe*. København: Hans Reitzels forlag.
- Gadamer**, Hans-Georg (1960/1990). *Warheit und Methode*. Tübingen: J. C.B. Mohr.
- Giddens**, Anthony (1991/2002). *Modernity and Self-Identity*. Cambridge: Polity Press.
- Hansen**, Martin A. (1950/1961). *Løgneren*. København: Gyldendal.
- Hejlsted**, Annemette (2007). *Fortællingen – teori og analyse*. København: Samfundslitteratur.
- Hetmar**, Vibeke (1996). *Litteraturpædagogik og elevfaglighed*. Emdrup: Danmarks Lærerhøjskole.
- Jakobson**, Roman (1967). "Lingvistik og poetik". I: Vindrosen 7, 1967.
- Jansen**, F. J. Billeskov, Hakon Stangerup og P. H. Traustedt (1974) red. *Verdenslitteraturhistorie*. København: Politikens Forlag.
- Jensen**, Johan Fjord (1962). *Den ny kritik*. København: Berlingske Forlag.
- Mai**, Anne-Marie (1998), "Unika" I: *Midt i ræset* (red.) Inge Dalsgaard, Marianne Hansen og Gitte Ingerslev. København: Dansklærerforeningen.
- Mortensen**, Klaus P. (1999). Litteratur, dannelse, selvfordobling – litteraturundervisning i det senmoderne. I: *Forskningstidskrift for DHL* 3. årg. nr. 4. Emdrup: Danmarks Lærerhøjskole.
- Møller**, Lis (1999/1995). "Om figurativt sprog" I: Lis Møller (red.) *Om litteraturanalyse*. Århus: Systime.
- Steffensen**, Bo (1993). *Når børn læser fiktion*. København: Akademisk Forlag.
- Steffensen**, Bo (2001). "Receptionsæstetik" I: Johannes Fibiger m.fl. ( red.) *Litteraturens tilgange*. København: Gads Forlag.
- Tesch**, Jurgen og Eckhard Hollmann (red.) *Kunst i det 20. århundrede*. København: Kunstbogklubben.
- Toft**, Herdis (1998). *Læs for livet 1*. Lærervejledning.
- Tygstrup**, Frederik (2000). *På sporet af virkeligheden*. København: Samlerens bogklub.

**Undervisningsministeriet:** Dansk A – Stx, undervisningsvejledning, august 2006 (www.uvm.dk) og Fælles Mål, Dansk, uddannelsesstyrelsens håndbogsserie nr. 9 - 2003. Grundskolen.

**Undervisningsministeriet:** Uddannelsesstyrelsens temahæfteserie nr. 11 - 2004. *Dansk litteraturs kanon*. Rapport fra kanonudvalget.

**Ziehe,** Thomas(1997). Om prisen på selv-relationel viden – Afmystificerings-effekter for pædagogik, skole og identitetsdannelse. I: Jens Christian Jacobsen (red.) *Refleksive læreprocesser*. København: Forlaget politisk revy.

**Aagesen,** Dorthe (2002) red. *Avantgarde i dansk og europæisk kunst 1909 -19*. Statens Museum for Kunst.



## Noter

- 1 René Magritte: *Billedernes bedrag*, 1928 (*Ceci n'est pas une pipe*). Olie på lærred, 60x81cm. Los Angeles County Museum of Art, Los Angeles.  
Se f.eks. *Kunst i det 20. århundrede*. Jurgen Tesch og Eckhard Hollmann (red.) København: Kunstbogklubben.
- 2 Grebet i *Billedernes bedrag* og i den strategi, jeg vil præsentere i det følgende, har visse ligheder med Bertolt Brechts "Verfremdungseffekt" se f.eks. *Verdens litteraturhistorie* bd. 11, s. 437. Men hvor Brecht ønsker en illusionsafsløring, der appellerer til fornuften og gør tilskueren til kritisk iagttager, peger artiklen på, at fremmedhedserfaringen også rummer sansebårne erfaringer som fascination, angst eller opløftelse.
- 3 Der hersker uenighed om, hvordan man skal definere Avantgardebevægelsen, se f.eks. Dorthe Aagesens redegørelse for problemstillingen i introduktionen til *Avantgarde i dansk og europæisk kunst 1909-19*, museumskatalog, Statens Museum for Kunst (2002). Her vil jeg nøjes med at henvise til grupperinger og konkrete kunstnere fra begyndelsen af det 20. årh.
- 4 René Wellek og R. P. Warren operer i deres *Litteraturteori* med en digterisk normstruktur, som består af 4 strata eller lag: lydstratum'et, stratum'et af meningsenheder, livsbilledestratum'et og endelig et idéstratum, digtets metafysiske, religiøse, etiske eller filosofiske overbygning (se Fjord Jensen: 1962: 112). I *Tekstlæsning*, som kan opfattes som en litteraturpædagogisk formidling af nykritikkens ideer, udvider Finn Brandt-Pedersen stratumtænkningen til en lagmodel med 8 niveauer. Det sidste lag kalder han tekstens *samlede udsagn*. (Brandt-Pedersen: 1967).
- 5 Begrebet *mærkværdiggørelse* (ostranenie) anvendte de russiske formalister til at beskrive spillet mellem *fabula* (story) og *sjuzet* (plot) i den litterære tekst. Fabula betegner begivenhederne i kronologisk rækkefølge, mens sjuzet betegner den rækkefølge, de præsenteres i i fortællingen. At begivenhederne eller motiverne, som de russiske formalister kaldte det, ikke følger den kronologiske rækkefølge vækker læserens opmærksomhed: "fordi organiseringen strider mod det vante. Organiseringen af motivernes rækkefølge på sjuzetniveau udgør således i sig selv en mærkværdiggørelse (ostranenie)" skriver Annemette Hejlsted (Hejlsted: 2007: 21).
- 6 Clifford bemærker om betegnelsen surrealisme: "I am using the term surrealism in an obviously expanded sense to circumscribe an aesthetic that values fragments, curious collections, unexpected juxtapositions - that works to provoke the manifestation of extraordinary realities drawn from the domains of the erotic, the exotic, and the unconscious". Som Clifford bruger jeg betegnelsen surrealisme uden at forbinde den snævert med André Bretons gruppe og dens manifester. Jeg mener imidlertid ikke som Clifford og surrealistene, at den ekstraordinære realitet, som sammenstødet eller mødet fremprovokerer, er forbeholdt det erotiske og eksotiske domæner. Jeg betragter det bredere som et semiotisk tom- og mulighedsrum.
- 7 Her tænker jeg ikke på den type ironi, hvor læreren blot siger det modsatte af, hvad hun mener, men en ironisk position, "hvor det er umuligt at få fast grund under fødderne" Møller 1999:179. Argumentationen og tænkningen overlades ved sådan en positionering til eleverne.



Denne artikel er et uddrag af CURSIV #2:

## Positioner i danskfagets didaktik

### CURSIV

En skriftserie om didaktik, pædagogik, læring og uddannelsesvidenskabelig forskning. CURSIV udgives af Institut for Uddannelse og Pædagogik (DPU), Aarhus Universitet.

CURSIV er et tilbud til alle, som gerne vil følge med i den seneste forskning inden for didaktik, pædagogik, læring og uddannelsesvidenskabelig forskning. Skriftet henvender sig til forskere, lærere, pædagoger, studerende og politikere.

CURSIV er et peer-reviewed tidsskrift og er pointgivende i det bibliometriske system.

Indholdet i de enkelte numre kan enten være organiseret omkring et tema eller handle om et enkelt fagområde.

### Redaktion

Ansvarshavende redaktør: Hanne Løngreen, institutleder, Institut for Uddannelse og Pædagogik (DPU). Chefredaktør: Mads Haugsted, lektor, Institut for Uddannelse og Pædagogik (DPU). Bag skriftet står herudover en redaktionsgruppe af medarbejdere fra Institut for Uddannelse og Pædagogik (DPU), samt gæsteredaktører. Redaktionen kan kontaktes på email: [mads@dpu.dk](mailto:mads@dpu.dk)

### Kontakt og adresse

Iben Nørgaard  
Institut for Uddannelse og Pædagogik (DPU)  
Aarhus Universitet  
Tuborgvej 164, 2400 København NV.

[ibno@dpu.dk](mailto:ibno@dpu.dk)  
Tlf.: 8716 3565, <http://edu.au.dk/cursiv/>

Alle rettigheder forbeholdes. Mekanisk, fotografisk eller anden gengivelse af eller kopiering fra denne skriftserie eller dele heraf er kun tilladt i overensstemmelse med overenskomst mellem Undervisningsministeriet og Copy-Dan. Enhver anden udnyttelse er, uden skriftseriens- og forfatterens skriftlige samtykke, forbudt ifølge gældende dansk lov om ophavsret. Undtaget herfra er korte uddrag til brug for anmeldelse.

© 2012, CURSIV, Institut for Uddannelse og Pædagogik (DPU) samt forfatterne.

CURSIV nr. 2-10 kan (så længe lager haves) bestilles i trykt form på nettet: [edu.au.dk/cursiv](http://edu.au.dk/cursiv) eller ved henvendelse til:

Danmarks Pædagogiske Bibliotek, Aarhus Universitet  
Tuborgvej 164, Postboks 840  
2400 København NV  
[dpb@dpu.dk](mailto:dpb@dpu.dk)

Alle titler (nr. 1-10) kan frit downloades på:  
[edu.au.dk/cursiv/](http://edu.au.dk/cursiv/)