

Læserstyret litteraturpædagogik

Af Bo Steffensen, læreruddannet, cand. mag i dansk og kultursociologi og dr.pæd. i udviklingspsykologi og børns læsning. Udgever: Forlaget Dansksiden.dk 2019. © Forfatteren og forlaget.

Indholdsfortegnelse:

Resume	1
Metodeintroduktion. Om grundlaget. Historisk baggrund	2
Om metoden. Grundlæggende synspunkter, begreber, vurderinger	8
Generelle kognitive forudsætninger og specifikke litterære konventioner	15
Metoden '5 spørgsmål'	20
'Dårlige' og 'gode' spørgsmål	21
Eksemplarisk analyse af H.C. Andersen: <i>Hyrdinden og Skorstensfejeren</i>	23
Underviserlæseren	23
Spørgsmål 1	24
Spørgsmål 2	25
Spørgsmål 3	26
Spørgsmål 4	28
Spørgsmål 5	30
Konklusion	31
Elevlæseren	31
Elevlæserens 5 spørgsmål – og svar	32
Konklusion	33
Litteratur	34

Resume

Læserstyret litteraturpædagogik går ud fra det empiriske faktum at meningen med en tekst bliver til i mødet mellem tekst og læser. Det indebærer at tekstens betydning ikke for altid er fikseret af forfatteren, men at teksten har brug for en læser for at blive bragt til verden. Der er imidlertid tale om en interaktion mellem en given tekst og en aktuel læser, så man skal ikke tro at alle subjektive oplevelser og fortolkninger er lige rigtige. Læseren må altid begrunde læsningen i teksten. Der

foretages med dette udgangspunkt en dobbeltanalyse af H. C. Andersens eventyr 'Hyrdinden og Skorstensfejeren' ved hjælp af metoden 5 spørgsmål.

Metodeintroduktion. Om grundlaget. Historisk baggrund

Læserstyret litteraturpædagogik og -metode bygger på en læserstyret litteraturteori, receptionsteori, der blev introduceret i Danmark omkring 1990 som 'den ny litteraturpædagogik' (Krabbe & Strøm 2010). Teorien tager udgangspunkt i undersøgelsen af hvad en læser foretager sig, og i det hele taget hvad det vil sige at læse en tekst.

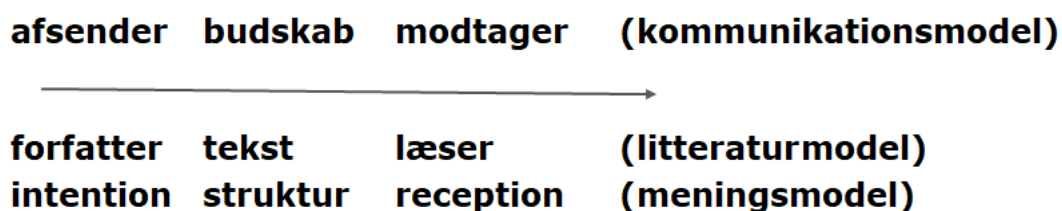
Før man kan læse, virker alle tekster som uforståeligt krimskrams, hvilket kan være svært at forstå når man først kan læse. Så for at illustrere påstanden, har vi her et stykke krimskrams:

比較的研究されている語族の一覧

Hvis man kan læse japansk, er det let at forstå, men for andre må man først finde ud at krimskramset er skrevet af eller om den japanske forfatter Haruki Murakami – og at man ikke bruger bogstaver på japansk og desuden læser fra højre mod venstre og oppefra- og ned. Man kan ikke bare læse automatisk, men må få krimskramset til at betyde noget. Så læsning er en oversættelse – fra krimskrams til mening. Når man læser skønlitterære tekster, kalder man oversættelsen for en fortolkning, og indholdet i fortolkningen giver mening. Det afgørende spørgsmål i den læserorienterede teori er derfor: Hvor kommer meningen fra, og hvem ejer meningen med en tekst? Hvem bestemmer? Vi læser normalt ud fra udtalte forudsætninger, der foregår ubevidst og automatisk, både perceptuelt og kognitivt, så hvis man skal kunne svare på disse spørgsmål, er det nødvendigt med en bevidst analyse af læsernes rolle i fortolkningsprocessen.

Hvis læseren skal finde meningen, må man spørge sig: Hvor findes meningen?

Hvor findes meningen?

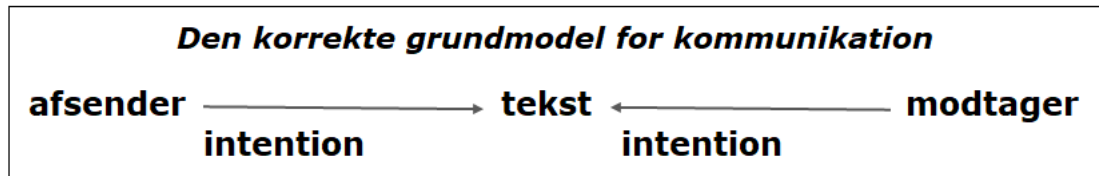


I den klassiske kommunikationsmodel har vi en afsender der sender et budskab til en modtager. Når dette anvendes på litteratur, har vi en forfatter som afsender der skriver en tekst der læses af en læser. Det kan i en model for mening oversættes til, at forfatteren har en intention (vil noget med teksten) der har nogle egenskaber (en struktur) der aflæses (reception) af en læser. Meningen kan derfor findes enten i forfatterens intention, i tekstens struktur eller i læserens reception. Men hvordan kan man finde ud af hvor tekstens mening så findes hende? Det har været det afgørende spørgsmål i litteraturteoriens og -fortolkningens historie.

Vi må først give den traditionelle model for kommunikation et serviceeftersyn: Den udsiger at afsenderen har en *intention*, som i form af et budskab bliver stopper ind i en tekst, som modtageren så afkoder som afsenderens mening. Den kaldes også for *transportmodellen*, fordi tanken er at afsenderen transporterer sin mening som i et rør via teksten til modtageren, der så modtager afsenderens mening helt uden problemer. Meningen transporteres problemløst fra a til b.

Det er klart at denne klassiske model ikke holder. Den kan slet ikke forklare hvordan misforståelser kan være mulig. Alle ved at kommunikation er vanskelig i en verden fyldt med uklarhed, modsatrettede interesser og fake news. Den helt uproblematisk forståelse af en kommunikation mellem a og b er ikke det sædvanlige. Det gælder især når man kommunikerer på afstand, hvor de kommunikerende kan tage udgangspunkt i meget forskellige kontekster.

Kommunikationsmodeller



Den korrekte model for kommunikation skal derfor ifølge receptionsteorien se sådan ud: Det er ikke kun afsendere der har intentioner. Det har alle mennesker. Så *alle* forsøger at finde ud af hvad meningen er med teksten og livet. Alle mennesker har interesser og dagsordener og vil bruge teksten til hvad de er interesseret i – ude på. Teksterne er krimskrams der skal fortolkes for at give mening. Og alle fortolker ud fra sin egen situation, kontekst. Hvad betyder det for litteraturteorien?

En diskussion af kommunikationsmodellen med vægt på hvordan man finder meningen med en tekst, bliver også en gennemgang af litteraturhistoriens mere eller mindre implicite opfattelser af fortolkningens teori og praksis, og med udgangspunkt i den læserstyrede teori en kritik af tidligere teori og fortolkningspraksis. Det kan man se af denne opstilling (Steffensen 2005, side 91):

Oversigt over metoder og metodehistorie		
Afsenderstyret	Tekststyret	Modtagerstyret
Biografiske metoder	Strukturalisme	Receptionsteori
Psykologiske metoder (fx psyko-analytisk metode)	Nykritik	Læser-respons (fx procesorienteret litteraturpædagogik og læserstyret litteraturpædagogik)
Sociologiske metoder (fx ideologikritik)	Klassisk narratologi	Dekonstruktion

Her har vi så tre udgangspunkter for de litteraturteoretiske metoder. De afsenderstyrede er de ældste, mens de læserstyrede er de nyeste. Vi tager en kort gennemgang af dem for at forstå baggrunden for kritikken af de tidligere. De konkrete eksempler bliver selvfølgelig meget kortfattede. Der bruges så vidt muligt teksteksempler af H.C. Andersen fordi hans tekster er korte og kendte. De er samtidig også gennemanalyserede og derfor findes mange eksempler på fortolkninger af dem.

De afsenderstyrede metoder bygger på den teori at det er forfatteren der ved hvad meningen er med teksten, da det er ham/hende der har skrevet den. *De biografiske litteraturteorier* mener derfor at den bedste metode til at finde ud af meningen med teksten er at gå til forfatterens biografi. Når Andersen skriver et eventyr som 'Den grimme ælling' der handler om en grim ælling der bliver moppet, men bliver til en smuk svane, så er det Andersens egen historie han beskriver – og meningen med historien er, at trods det miljø han er vokset op i, betyder det mere at han er født kunstner, har ligget i et svaneæg.

Tilsvarende er Andersens miljø blevet givet som *sociologisk forklaring* på hans tekster. I 'Gartneren og herskabet' forstår herskabet ikke den kreative gartners arbejde i haven, og i 'Skyggen' kan man *dybdepsykologisk* forstå Andersens dobbelte identitet som kunstner og borger. I alle tilfælde ligger forklaringen på meningen i teksten hos afsenderen - hos Andersen. Det er ham man må undersøge, ikke teksten.

Det er **de tekststyrede teorier** ikke enige i. De er enige i at forfattere (afsendere) har intentioner, men ikke i at meningen med en tekst findes i forfatterens biografi. Det skyldes først og fremmest at i mange tilfælde er der ikke sammenfald mellem intentioner og realisering. Måske vil jeg skrive verdens smukkeste kærlighedsdigt, men det er bestemt ikke sikkert at det er det jeg har gjort. Det kan også være at jeg ikke lige ved hvad jeg mente eller også har glemt det. Endelig er mange forfattere ukendte som i folkeeventyr. Der er ingen at spørge. Pointen er, at uanset om der er sammenfald mellem forfatterens mening og tekstens budskab er det teksten der skal læses og analyseres, fordi der ligger en mening gemt inde i teksten, som er den der gør teksten interessant. Forfatteren kan være død for længst eller have glemt alt. Meningen ligger gemt inde i teksten, i tekstens struktur, fordi teksten har revet sig løs fra sin afsender og har sine egne egenskaber.

De strukturalistiske metoder deler sig i to. Metoder som *nykritikken* der mener at enhver tekst er unik og har sin egen struktur. Fortolkningen bygger derfor på at finde tekstens særlige struktur fordi der er sammenhæng mellem form (struktur) og indhold (mening). I eventyret 'Den lille havfrue' finder man fx en række modsætninger mellem nede i dybet og oppe i luften, havfolkets rige og menneskenes verden hvor man har en udødelig sjæl. Men havfruen der tilhører dybet, frelses fordi hun ofrer sig for prinsen.

Andre metoder som *narratologien* søger at finde fællesstrukturelle træk ved tekster som fx aktanter. Hos Andersen som hos andre kan man i de mange eventyr godt se en struktur der lyder: En prins (eller noget der ligner) søger en prinsesse, men nogen er imod (den onde stedmor), mens andre hjælper (den gode fe). Projektet kan så lykkes eller ej. Ulempen er at sådanne modeller der lægges ned over en tekst, gør dem ens. Som man spørger, får man svar.

Det er påfaldende at den tekststyrede teori både har metode der gør alle tekster unikke og andre der gør alle tekster ens. Det ser ud som om det hverken er forfatteren eller teksten i sig selv, der giver svar på spørgsmålet om hvor tekstens mening findes henne. Netop dét er udgangspunktet for de læserstyrede (eller modtagerstyrede) metoder.

De modtagerstyrede metoder tager alle udgangspunkt i at det er læsernes aktivitet som læser der skaber meningen for læseren. Men der er også her mange teorier om hvordan man skal undersøge det. *Læser-respons* lægger vægt på *hvordan* læserne reagerer, enten empirisk i forhold til hvordan forskellige grupper læser eller hvordan den enkelte læser pædagogisk forholder sig til en tekst (meddigtning, dialogisk læsning). *Dekonstruktivismen* benægter helt at teksten har nogen indflydelse på fortolkningen. Der er ikke nogen tekst, men kun os som fortolkere, idet vi, der tilhører det samme fortolkningsfællesskab, opfatter meningen med teksten ens. Og der er forskellige fællesskaber, der er enige med sig selv om at tingene betyder det samme, selvom andre fællesskaber opfatter de samme tekster helt anderledes. Det svarer til den aktuelle situation hvor fællesskaber på de sociale medier lever i ekkokamre, hvor sandheden for nogen er 'fake news' for andre.

I relationen mellem afsenderens og modtagerens autoritet i søgen efter meningen med en tekst er der nået en kontrast mellem afsenderbiografiens autoritet i form af *mesterfortolkningen*¹ – den sande fortolkning uden hensyn til læseren og så den totale *fortolkningssubjektivisme* hvor afsenderen eller teksten ingen betydning har for meningen. Der er kun vores mening.

I dette spænd mellem objektive sande fortolkninger og subjektive oplevelsesfællesskaber findes **receptionsteorien** som er den læserstyrede teori der lægger *vægt på interaktionen mellem tekst og læser*. Inden for denne teori findes der ikke tekster der kan fortolkes autoritativt uden læsernes medvirken, – og der forekommer heller ikke læsere der kan finde en teksts betydning uden hensyn til tekstens egenskaber. Receptionsteorien forsøger at beskrive relationen mellem tekst og læser.

Kommentar til ovenstående oversigt over metoder og metodehistorie:

Man skal forstå at oversigten gerne skulle forenkle en kompleks problemstilling og gøre den mere overskuelig. Det betyder at den bygger på nogle grundforudsætninger, som er oversigtens logik. Som andre oversigter og modeller falder nogle metoder derfor udenfor og kan ikke placeres i dens forudsatte rammer.

Oversigten opfatter litteraturlæsning som en kommunikativ handling, sådan at den fortolkning der foregår når man læser svarer til den situation man er i når man i øvrigt kommunikerer med andre. En fortolkningssituation er en kommunikationssituation, der lægger vægt på forholdet mellem en afsender og en modtager.

Det betyder at en række 'metoder' ikke kan rummes i denne oversigt. Litteraturhistorisk har man læst før litteraturvidenskaben begyndte at reflektere over fortolkningens problem. I læsningens tidligste dage har man opfattet tekster normativt, dvs. som budskaber der var sande og dermed bare tilegnes. Der var ikke noget at fortolke. Det gælder især religiøse tekster (Biblen og salmer), hvor man ikke kunne stille spørgsmål ved teksternes sandhed. De betød kun én ting, og det var grunden til at de skulle læses.

¹ En mesterfortolkning bygger på den antagelse at der i sidste ende kun findes én gyldig fortolkning af en litterær tekst.

En række nyere litteraturmetoder falder også uden for denne models rammer, fordi de ikke tager udgangspunkt i kommunikationssituationen. *Feminisme og postkolonialisme* er teorier der tager udgangspunkt i læsernes identitet, mens *procesorienteret litteraturpædagogik* lægger mere vægt på lærerens arbejdsproces der går på tværs af fortolkningsituationen.

Men ellers er det en god idé at tænke på afsender-, tekst- og læserkategorier som overbegreber der kan rumme flere underkategorier.

Om metoden. Grundlæggende synspunkter, begreber, vurderinger

Udgangspunktet for metoden er at man i en fortolkning skal finde meningen med en tekst. Den bygger desuden på den forudsætning at der ikke findes strukturer i teksten der entydigt kan afkode forfatterens intentioner (*den intentionelle fejlslutning*), ligesom strukturerne i sig selv heller ikke er tilstrækkelige til at finde meningen med teksten. Når teorien når frem til den holdning, skyldes det dels en række empiriske undersøgelser af faktiske læsers adfærd, dels viden fra en række andre fagområder (Steffensen 2008a).

Der findes empiriske undersøgelser af faktisk læseradfærd fra begyndelsen af 1900-tallet, som er interessante fordi de, selvom de interesserer sig for faktiske læsers adfærd, alligevel bruger resultaterne til at skelne mellem rigtige og forkerte fortolkninger. I.A. Richards undersøgte fx forskellige grupper af engelske elever og studerendes læsning og fandt ud af at de varierede meget i forhold til alder og social gruppe. Det viste sig at den sociale gruppe der lignede Richards mest, fortolkede teksterne som Richards mente de skulle fortolkes. Han opfattede derfor de andre grupperes fortolkninger som fejlfortolkninger og sin egen som den rigtige, i stedet for at problematisere fortolkningsituationen og relationen mellem tekst og læser. Denne opfattelse at der findes en og kun en rigtig fortolkning, kalder receptionsteorien for *mesterfortolkningen*.

Biografiske metoder og strukturteorier fører ofte til mesterfortolkninger der enten knytter sig til forfatterens autoritet (da han har skrevet den, må han vide hvad meningen med den er) eller til ideen om at der findes en objektiv mening gemt inde i teksten som alle kompetente læsere kan nå

frem til. Men enhver empiri viser at det ikke er tilfældet. Der er ofte stor uenighed om fortolkninger af den samme tekst. Receptionsteorien starter derfor med at undersøge hvad dét skyldes og lægger vægt på at analysere forholdet mellem tekst og læser i *fortolkningssituationen*. Hvad er det der gør at læsere opfatter tekster forskelligt og ikke ens?

Empirisk kan man som nævnt se at læsere opfatter og fortolker tekster forskelligt. Nogle mennesker vil mene at skabelsesberetningen i Biblen der fortæller at verden blev skabt på syv dage, er den rene sandhed, andre at det bare en god historie.

Man vælger ofte at læse teksten på en bestemt måde, fordi man tilhører et bestemt fortolkningsfællesskab, som er enige om at have den samme forståelse af hvad det er for en slags tekst der læses. Hvis man mener at teksten er en historisk beskrivelse af hvordan det faktisk er gået for sig, vælger man *den faktive læseform*², hvilket har den konsekvens for fortolkningen at man videnskabeligt kan bygge naturhistoriske museer der viser hvordan verden så ud på skabelsens forskellige dage, som man har gjort i en amerikansk delstat. Hvis man omvendt mener at teksten bare er en god historie og dermed har valgt *en fiktiv læseform*³, må man finde ud hvad meningen med teksten så kan være.

Når man kan vælge læseform, skyldes det egenskaber ved tekster som gør det muligt at læse dem på forskellige måder der kan give forskellige gode fortolkninger. Interaktionen mellem tekst og læser viser sig i praksis at kunne skabe flere 'rigtige' dvs. flere meningsfulde fortolkninger af den samme tekst.

Det virker ved at man skifter indstilling til teksten på samme måde som man kan se noget forskelligt når man skifter briller (fx +/- briller, 2D/3D briller eller VR-briller). Men brillerne er kun en metafor. Man skifter jo ikke briller i virkeligheden, kun *indstilling* til teksten og dermed holdning til hvad man skal lede efter i teksten.

² En faktiv læsning går ud fra at det der er skrevet, er en gengivelse af virkeligheden

³ En fiktiv læsning går ud fra at teksten er opdigtet og derfor vil noget andet end virkelighedsgengivelse.

Hvordan kan tekst-læser-relationen være sådan at man blot ved at ændre indstilling kan finde forskellige meningsfulde budskaber? Hvordan kan man få krimskramset til at betyde flere forskellige meningsfulde ting, blot ved at se på teksten på forskellige måder, *læsemåder*: Hvordan skaber vi som mennesker mening i verden og i tekster? Svar: Ved det vi kalder *fortolkning*.

Som nævnt s. 2 er tekster jo i princippet krimskrams som i første fase genkendes som bogstaver og ord. Men ord er bare tegn på papir eller skærm. Ser vi ordet KO eller COW får det først mening når vi danner eller har et forestillingsbillede af hvad en ko er. Skrifttegnene er helt abstrakte. De får først betydning når de bliver konkrete. Skrifttegn skal konkretiseres ved dannelse af forestillingsbilleder for at give mening. Det er helt afgørende.

Det viser sig imidlertid, at der ofte ikke er nok informationer i tegnene til at de kan konkretiseres entydigt. Det kaldes **tomme pladser**. Læsning og fortolkning kræver udfyldning af de tomme pladser. Lad os tage et par eksempler. Først nogle lette:

Der var engang mand

SK L V G Å E TR

Vi kan læse begge tekster uden besvær, fordi det der mangler, er ord og bogstaver som de fleste kan udfylde automatisk uden besvær. Det viser at vi selv forsøger at udfylde det der mangler, de tomme pladser.

Følgende sætning er anderledes:

Der kom en soldat marcherende hen ad landevejen

Her mangler hverken bogstaver eller ord, så man skulle tro sætningen var let at konkretisere. Mange danske skolebørn vil sikkert forestille sig en asfaltvej med en jægersoldat i fuld oppakning. De læsere der kan genkende starten på Andersens eventyr 'Fyrtøjet', vil se en gammeldags soldat med tornyster og bjørneskindshue på en jordvej. Pointen er at der slet ikke er nok informationer i

ord som 'soldat' og 'landevej', og at det derfor er muligt at forestille sig dem på mange forskellige måder.

Når dette er et problem, skyldes det to ting:

1). Ordet 'soldat' giver i dag oplysningen om, at det 'måske' er et menneske, der er eller har været i krig. Men normalt vil det stille en lang række af spørgsmål om dette menneske, som man ikke kan få svar på (køn, alder, udseende, robot, animeret, ...) og for hvert svar dukker der mange nye mulige spørgsmål op.

2) Disse svar styres normalt af den forforståelse som læseren bringer med sig i form af sin receptions kontekst⁴, sådan at der dannes et verdensbillede af teksten, der kan være meget langt væk fra forfatterens produktions kontekst⁵.

I dag kan der fx også være kvindelige soldater. Men når man først har konkretiseret 'soldat' til en moderne jægersoldat eller en gammel tegneserielignede figur, har man dannet en kontekst der gør at man udfylder kommende tomme pladser så de passer på den første fortolkning af 'soldat'.

Når man udfylder de tomme pladser forskelligt, dannes der af læserne forskellige receptions kontekster, der kan give helt forskellige fortolkninger af teksten. Det skyldes at forfatterens oprindelige kontekst (produktions konteksten) enten ikke er stærk nok til at sætte sig igennem eller bare bliver overset.

Mange læsere og især børn læser alt ind i den konkrete kontekst de lever i (se fx fortolkningen af 'Tetid' (Steffensen 2005), hvor produktions konteksten henviser til en primitiv landbefolkning, der

⁴ *Receptions konteksten* er den bestemte personlige, kulturelle og historiske sammenhæng der styrer hvordan en læser fortolker tekster. Da forskellige mennesker er opvokset i forskellige miljøer, kulturer og i forskellige historiske perioder, vil en fortolkning af den samme tekst kunne være vidt forskellig.

Hvor en teksts produktions kontekst altid er den samme (fordi den er knyttet til en bestemt forfatter i en bestemt kultur i et bestemt år i den historiske periode, teksten blev udgivet), ændrer receptions konteksten sig hele tiden, fordi tiden og læserne forandrer sig: Læsere, der læste Johannes V. Jensens roman 'Kongens Fald' i 1901 da den udkom, fortolkede ikke romanen på samme måde som læsere i 1970 gjorde eller som læsere vil gøre i 2020.

⁵ *Produktions konteksten* er den tid og situation en tekst er skrevet ind i, forfatterens tid, mens *receptions konteksten* er læserens tid. En romans produktions kontekst skifter ikke som dens receptions kontekster gør, for produktions konteksten er knyttet til én bestemt forfatter og den bestemte kultur og historie som herskede på den tid hvor værket blev udgivet.

drikker te ved at tænde bål, mens læserne i en moderne receptions kontekst forestiller sig en krig med højteknologi og 'special effects').

Det at udfylde 'tomme pladser' i tekster er ikke en fejl, men en absolut nødvendighed, og vi udfylder tomme pladser hele tiden. Principperne for udfyldning af tomme pladser kommer fra perceptionspsykologi, kognitiv psykologi og hjerneforskningen. Lad os se på nogle generelle principper.

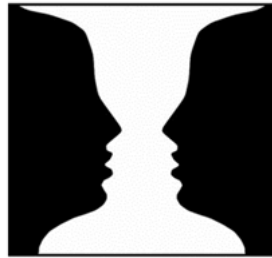
Viden fra perceptionspsykologien stammer oprindeligt fra Gestaltpsykologien, der har beskrevet de grundlæggende visuelle principper for perception. De kan bruges til at illustrere hvordan man kan skabe mening i et percept ved at fokusere på nogle elementer frem for andre og hvordan man med det som udgangspunkt udfylder tomme pladser så en visuel figur giver mening.

Perception
Figur – Grund
Forgrund – Baggrund
Manglende elementer
Good Continuation

Når man ser et billede, må man vælge hvad man vil fokusere på, hvilket medfører at andre elementer kommer i baggrunden. Billedet på næste side af 'Rubins vase' er et godt eksempel på at man kan opfatte billedet på flere måder og at man ikke kan sige at den ene konkretisering er rigtigere end den andet. Men hvis man ser billedet i en samling af portrætter, vil man nok komme til at se ansigter og ikke vase. Receptions konteksten kan styre perceptionen, men undertiden kan man ikke selv vælge hvad man ser, fordi meget perception sker automatisk, så man skal kæmpe for at ændre indstilling.

De følgende figurer er alle standardillustrationer fra perceptionspsykologien der dækker området fra Gestaltpsykologien i 1930erne til moderne kognitiv neuropsykologi. Pointen er at hjernen

tvinger os til at opfatte på bestemte måder og at disse opfattelser også påvirker vores måde at tænke på.

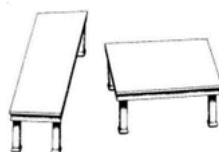


Illustrationen herunder 'tvinger' i højere grad modtageren til spontant at se billedet som vase end Rubins vase gør. Nogen ser det dog først som to ansigter, men pointen er at man ikke kan se det som begge dele på én gang.



Perceptioner er styret af processer i hjernen og det betyder at der er biologiske grænser for hvordan vi kan opfatte billeder. Forskningen vrirler med eksempler på visuelle illusioner der viser at vores perceptuelle opfattelse af virkeligheden er konstruktioner dannet i vores hjerne og ikke en direkte afbildning af hvordan virkeligheden ser ud. Selvom vi tankemæssigt (kognitivt) ved at et billede burde opfattes anderledes end vi faktisk gør det, kan vi ikke tvinge vores perception til det.

De to borde der vises nedenfor, ser meget forskellige ud, men er de nu også det? Selvom det at måle sidernes længde på de to borde burde få dem til at skifte udseende, gør de det ikke. Det er et eksempel på at der findes en række gestaltlove, der tvinger os til både perceptuelt og kognitivt at opfatte verden på bestemte måder. Det gælder også når vi skal udfylde tomme pladser i tekster.



Når noget trækkes i forgrunden, kommer andet i baggrunden, og når man opfatter noget som en figur, er resten af billedet forudsætningen for, *grunden* til, at man kan opfatte figuren.

Kognitivt har vi brug for at opfatte og genkende i mønstre (dvs. finde noget vi synes vi har set eller hørt før eller ligner noget vi kender. Vi har derfor også brug for at forestille os mønstre, eller sagt på en anden måde: vi har brug for at udfylde tomme pladser med henblik på at skabe figurer eller helheder.

Vi bruger gestaltprincipperne til at danne helheder, hvor der ingen er: Denne figur består af fire linjer, men vi vil hurtigt opfatte billedet som en firkant, selvom der ikke findes nogen hjørner.

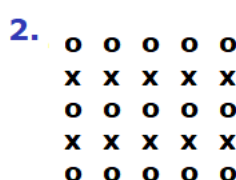


Good continuation: vi ser en firkant selv om dens hjørner mangler.

De følgende fire tegninger er eksempler på at vi finder mønstre der følger gestaltlovene. Vi ser spontant figurerne (helhederne) på bestemte måder. Den ene måde er ikke mere rigtig end en anden. Man kunne have udfyldt de tomme pladser på andre måder, men ens forventninger om bestemte mønstre fører til at man ser bestemte figurer med for- og baggrund.



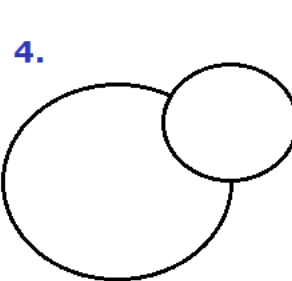
Proximity



Similarity



Good continuation



Closure

Kommentarer til de fire figurer:

- 1) **Figur 1:** Vi har her en figur der består af fire smalle søjler med tre store mellemrum imellem, fordi vi følger forventningen om at ting der er tæt på hinanden, hører sammen. Men den kunne også forestille tre brede søjler med smalle mellemrum imellem. Figur og grund skifter plads.
- 2) **Figur 2** viser fem vandrette linjer fordi elementer der ligner hinanden, hører sammen. De kunne også opfattes som fem lodrette linjer.
- 3) **Figur 3** viser en ret linje og en kurvet fordi vi følger princippet om at foretrække den gode, naturlige fortsættelse. Den kunne også godt forestille to kurvede linjer.
- 4) **Figur 4** viser en lille cirkel foran en større cirkel. Den lille cirkel er forrest fordi vi foretrækker helheder frem for ufuldstændige mønstre. Den kunne forestille en stor, lukket cirkel der ikke er oval og en åben kurvet linje.
Figur 4 viser også at den perceptuelle opfattelse medfører at noget kommer i forgrunden, mens andet kommer i baggrunden.

Disse eksempler er alle visuelle og dermed perceptuelle, men principperne gælder for alle forsøg på at konstruere helheder ved udfyldning af det der mangler.

Principperne er både styret af hjernens måde at fungere på (og dermed biologisk) og af den viden og de forventninger vi har i forvejen (og dermed kulturelt). I alle tilfælde er det nødvendigt at konkretisere tegnene, hvad enten de er visuelle, lydige eller skriftsproglige fordi de ikke i sig selv indeholder alle de informationer vi har brug for for at skabe mening.

Generelle kognitive forudsætninger og specifikke litterære konventioner

Når vi kognitivt søger mening i en tekst, anvender vi en form for systematisk søgning efter mønstre som empirisk kan fremanalyseres. En sådan kollektiv praksis kaldes for *konventioner*, ikke i betydningen vedtaget ved en fælles aftale, men som en erkendelse af at det er den adfærd som de fleste har – uanset om det foregår automatisk eller man har lært det på en uddannelse. Vi kan så

skelne mellem generelle *tekstlæsningskonventioner* og mere specifikke *fiktionskonventioner*, som er den adfærd de fleste anvender når de læser skønlitteratur.

Her er eksempler på generelle tekstlæsningskonventioner som er de bevidste eller ubevidste antagelser eller forventninger vi møder alle tekster med.

Generelle tekstlæsningskonventioner (Steffensen 2008 side 338):

1. **Betydningskonventionen** (signification): Læseren vil gå ud fra at teksten har en mening og at læserens opgave er at finde ud af hvad den er.
2. **Sammenhængskonventionen** (coherence): Læseren vil gå ud fra at der er hoved og hale i teksten, og vil forsøge at genskabe dens sammenhæng.
3. **Konfigurationskonventionen** (configuration): Læseren vil gå ud fra at teksten skal se ud på en bestemt måde og at den form teksten har, er af betydning for meningen.
4. **Relevanskonventionen** (relevance): Læseren vil gå ud fra at teksten handler om noget der er relevant for ham – ellers ville han næppe have opsøgt den eller være blevet præsenteret for den (fx i en dansktime)

Kommentarer til konvention 1-4

- 1) Betydningskonventionen: Når man starter med at læse noget der bare er krimskrams eller, når man har lært at læse, bare er linjer og streger (bogstaver og ord), er det fordi der skjuler sig en mening bag ved tegnene, som det er værd at finde.
- 2) Sammenhængskonventionen: Måske er der en grund til at noget står først i en tekst og andet står til sidst. Det kan være at afsenderen har skrevet det tidligste først og det seneste til sidst, som man finder det i en dagbog. Så er teksten skrevet kronologisk og rækkefølgen i tid betyder noget. Man har dermed også fundet et mønster der giver mening.
- 3) Konfigurationskonventionen: Mange pop-up tekster på skærmen vil tiltrække sig opmærksomheden fordi du skal gøre noget, fx klikke og/eller købe noget. Omvendt består et digt i kortere strofer, der gør at du skal læse langsommere og tænke over hvad du læser.

- 4) Relevanskonventionen: Når du vælger at læse en tekst, må det være fordi du tror det er umagen værd. Undertiden forsøger afsenderen at gøre tekster relevante fx ved personlige henvendelser (Kære Sofie), selvom det bare er en algoritme der henvender sig. Din lærer kan også forsøge på at motivere dig til at læse en tekst fordi hun tror den vil være relevant for dig. Og hvis du er heldig, kan den også vise sig at være det.

Når man skal læse skønlitterære tekster eller tekster hvor man vælger at bruge den fiktive læseform, indebærer det at man kender og bruger de relevante fiktionskonventioner og anvender den måde at læse på der gør tekster til fiktion.

Her er en række centrale fiktionskonventioner:

1. Teksten er opdigtet
2. Teksten har ingen *direkte* reference til den aktuelle verden der er suspenderet
3. Afsenderen er ikke en forfatter, men en fortæller
4. Fortælleren har den absolutte autoritet
5. En fiktionslæsning skaber en fordobling⁶ der giver teksten en merbetydning
6. Man kan vælge at læse en tekst som fiktion

Fiktionskonventionernes grundlæggende udgangspunkt er at teksten er opdigtet og ikke bare en gengivelse af virkeligheden. Det kan forfatteren signalere ved at skrive 'Roman' uden på teksten. I mange tilfælde kan der imidlertid være usikkerhed om hvordan man skal forholde sig til en tekst fx hvis man ikke kender forfatteren. Det er så læserens valg hvilken læseform der skal anvendes, hvilke briller man skal tage på. Men dette valg har en række konsekvenser hvis læseren vil følge konventionerne og få en samlet mening ud af teksten.

Hvis man læser teksten som opdigtet, har den ingen direkte reference til virkeligheden og er ikke forpligtet på en korrekt gengivelse af virkeligheden i modsætning til dagens nyhedsreferat i medierne eller en undervisningsbog i historie. Det betyder også at afsenderen, dvs. den stemme

⁶ Med begrebet *fordobling* menes i litterær sammenhæng at læse (fortolke) en udvidet mening ind i en tekst ud over den bogstavelige mening. Også kaldet konnotationslæsning.

der taler gennem teksten, ikke er en biologisk forfatter, men en fortæller der fortæller os en historie.

Fortælleren kan skrive 'Jeg myrdede min bror i går' og vi kan læne os tilbage i stolen og tænke 'Hvor spændende' i stedet for at ringe til politiet.

Denne reaktion har også den konsekvens at vi undlader at spørge om det er sandt, om det nu også passer. Det kaldes også '*the willing dispense of disbelief*'. Fortælleren har den absolutte autoritet og taler sandt inden for rammerne af den fiktive verden. Det giver ikke nogen mening at spørge om fortælleren nu er sikker på det var hans bror og ikke hans søster han dræbte. Hvis vi ikke tror på fortællingen i den fiktive verden, bryder den sammen – i modsætning til den virkelige verden, hvor vi hele tiden er optaget af om noget er sandt eller 'fake news'.

Det har den interessante konsekvens at den historie vi læser som fiktion, skaber en såkaldt *fordobling*. Der er to meninger med historien. Vi forstår godt hvad det betyder at en person har dræbt sin bror, men hvorfor bliver det fortalt i historien, når det ikke er sket i virkeligheden? Den fiktive læsning skaber således også en *merbetydning*. Der er en grund til at forfatteren har skabt en fiktiv verden, hvor fortælleren siger han har myrdet sin bror. Hvad er meningen med det? For at svare på det spørgsmål, hjælper det ikke at finde ud af om påstanden er sand eller 'fake news'.

Vi kan tage en tekst som Biblen som et eksempel: Der har vi netop to brødre, hvor den ene bror Kain dræber den anden Abel. Der står også at jorden blev skabt på syv dage og mange andre ting der har været vigtige for vores kultur. Er vin og brød faktisk Jesu blod og legeme eller bare levnedsmidler? Fortolkningen af Biblen har ført til religionskrige i hundreder af år. Er det der står sandt eller falsk eller bare 'gode historier'. Diskussionen fortsætter stadig, som nyligt i tv-serien 'Herrens veje'. Hvordan kan man læse Biblen? (Bjerre 2017).

Alle disse eksempler viser at læsning ikke er en 1:1 oversættelse fra tekst til mening, men en kompliceret konstruktion der indebærer en lang række bevidste og ubevidste valg, der medfører at man kan fortolke en tekst på mange forskellige måder.

Faktionskonventioner:

Man kan tilsvarende opliste en række faktionskonventioner når vi fortolker omverdenen i vores dagligdag;

1. Teksten er en intenderet gengivelse af virkeligheden
2. Teksten har en reference til virkeligheden, dvs. at den handler om den virkelige verden
3. Afsenderen er et virkeligt menneske med motiver
4. Afsenderen kan lyve
5. Man skal læse teksten bogstaveligt (selvom man godt kan forstå metaforisk tale)
6. Man kan vælge at læse en tekst bogstaveligt

I praksis viser det sig at man ofte blander konventionerne sammen (*blending*).

Når fortolkninger ikke bygger på forestillingen om at der findes en mesterfortolkning, hvordan griber man så litteraturundervisningen an? Hvilke metoder findes der inden for den læserstyrede litteraturpædagogik? Der findes principielt flere muligheder:

- Man kan lade læserne (eleverne) i høj grad selv styre fortolkningerne og se hvad der kommer ud af det.
- Helt ustruktureret kan man anvende en form for litteratursamtale, hvor forældre eller undervisere taler med børnene om deres oplevelse eller forståelse af en tekst.
- I mere struktureret form finder man 'Poetisk leg' eller 'Meddigtning' hvor læseren bliver bedt om at forholde sig til tekster ud fra et koncept. Man kan fx blive bedt om selv at skrive slutningen på en historie.

Ulempen ved de nævnte metoder er at fokus ofte kommer til at dreje sig om noget andet end den tekst der var udgangspunkt for arbejdet.

Metoden '5 spørgsmål'

Metoden '5 spørgsmål'⁷ der beskrives her, forsøger at holde balancen mellem læsernes mulige fortolkninger og tekstens egenskaber, sådan at der er tale om en interaktion mellem tekst og læser.

Det er måske en overdrivelse at kalde '5 spørgsmål' for en metode (jf. Steffensen 2005 side 213). Det er en model der både kan bruges som udgangspunkt for en litteratursamtale i klasseværelset og til en fuldstændig fortolkning af en litterær tekst som et værk.

Men det er fejlagtigt at tro at det er en mekanisk model som man kan følge slavisk og dermed opnå succes i sin litteraturundervisning. Det er en ganske vanskelig metode fordi den fordrer at også læreren sætter sin læsning på spil. Hun må være åben over for at acceptere andre fortolkninger end sin egen samtidig med at hun må være rustet til fingerspidserne med viden om teksten og dens betydning - uden at forfalde til den gode gamle pædagogik der går ud på at eleverne skal gætte hvad læreren tænker på. Spørgsmål må accepteres som ægte forundringsspørgsmål, og også underviseren må kunne undre sig og blive klogere på teksten samtidig med at hun har en viden der ikke gør alle spørgsmål og svar lige relevante.

Metoden ser sådan ud:

- 1) Læs teksten.
- 2) Find de fem ting som du synes er vigtigst at få svar på, for at du synes du rigtig har forstået teksten.
- 3) Formulér de fem ting som spørgsmål.
- 4) Diskutér de forskellige foreslående spørgsmål med klasse/hold/gruppe. Specielt hvilke begrundelser der er for at det er de vigtigste spørgsmål.
- 5) Diskutér svarene.

⁷ Metoden 5 spørgsmål findes bl.a. i Bo Steffensen: *Når børn læser Fiktion*, 3, udgave (2005) fra side 212. Metodens kendetegn er at det er eleven der skal stille spørgsmål til teksten. Ikke læreren der skal stille spørgsmål til eleven.

- A) Metoden går i al sin enkelthed ud på at få læseren til at fokusere på teksten og finde ud af hvad der er mest mærkeligt, uforståeligt, undrer mest (forundringsspørgsmål). Dét er motivationen der får læseren til at fordybe sig – komme ind i teksten.
- B) Når man formulerer noget som spørgsmål, vil man også gerne have svar på det. Teksten fremstår nu som et mysterium eller en gåde som man gerne vil have svar på.
- C) Endelig skal læseren både forholde sig til hvad der er vigtigst at finde ud af i teksten, og hvad der tæller som et argument (svar) i en litterær fortolkning, herunder hvilke briller (læsemåder) der giver den mest meningsfulde læsning.

De grundlæggende hensigter med metoden '5 spørgsmål' er at føre læseren ind i teksten - ikke ud af teksten, at lære læseren at undre sig over den. I første omgang ved at undres over de andre elevers anderledes undren. (Man kan med stor fordel inddele finde-fasen i tre dele: alene, i en mindre gruppe og fælles i klassen). Til sidst ved erhvervelse af den principielle åbenhed - der også skal gælde underviseren - der gør det muligt, at man til sin overraskelse opdager at teksten kan sige noget andet og mere end man har forestillet sig.

Metodens ulempe er at det kan være svært at få uinteresserede læsere til at undre sig over noget som helst, fordi de slet ikke lader sig opsluge af teksten. Omvendt: Hvis man først undrer sig over en god tekst, kan man blive fanget af dens mysterier, gåder og mening. Bider man først på krogen ved sætningen: 'Der var så dejligt ude på landet' i H. C. Andersens eventyr: "Den grimme ælling" og undrer sig over, hvordan det skal forstås at der er så dejligt i en verden hvor svaneungen bliver moppet, fordi den er grim, så er man i gang med en interessant fortolkning.

'Dårlige' og 'gode' spørgsmål

Vil man bruge spørgsmålene til at komme i dialog med en litterær tekst, er næsten alle spørgsmål anvendelige. Erfaringerne viser dog (Steffensen 2005, s. 220-221), at man kan opstille følgende liste over hvad der er dårlige og gode spørgsmål:

Dårlige spørgsmål kan være:

- spørgsmål, der kan besvares med et ja eller et nej
- helt perifere, så de kun oplyser en enkelt detalje i teksten
- tekniske spørgsmål
- spørgsmål der går efter et bestemt facit eller forudsætter en bestemt fortolkning
- spørgsmål der fører helt ud af teksten, eller som kun kan løses ved at man går ud i verden for at undersøge noget
- spørgsmål der er så generelle at de dårligt er spørgsmål til teksten og kan besvares

- metaspørgsmål, fx generelle fortælle tekniske spørgsmål.

Gode spørgsmål er ofte:

- spørgsmål der befinder sig på hverdagslivets niveau og som kan knyttes til læserens erfaringer
- spørgsmål der rummer eller opsummerer andre gode spørgsmål i sig. Når man får svar på hovedspørgsmålet, får man også svar på andre spørgsmål
- spørgsmål der kombinerer konkrete spørgsmål med muligheden for at få svar på fordoblingsspørgsmål (symbolske spørgsmål).

Eksemplarisk analyse af H.C. Andersen: *Hyrdinden og Skorstensfejeren*

Når man skal lave en læserstyret fortolkning af en tekst i en pædagogisk kontekst, har man et særligt problem. Ganske vist er vi alle læsere, men i rollen som lærer/underviser kommer vi også til at tage rollen som professionel ekspertlæser på os – og udføre en form for mesterfortolkning. Fordi vi ikke kan (eller skal?) glemme den faglige viden vi har i forvejen. For at illustrere denne problemstilling er der derfor valgt en klassisk (kanonisk) tekst der er analyseret mange gange i forvejen. Klassiske tekster er så gode fordi de har den egenskab at de kan blive ved med at være aktuelle for nye generationer: deres tomme pladser kan udfyldes og give mening i stadig nye receptions kontekster. Gamle tolkninger bliver brugt som afsæt i læsernes nye kontekster, der skaber endnu en merbetydning. Det er derfor de gamle tekster stadig læses og spilles ("Hyrdinden og Skorstensfejeren" er bl.a. analyseret i Steffensen 2008b).

Analysen bliver grebet an på den måde (som pædagogisk illustration) at underviserlæseren fortolker teksten med de konventioner og den fiktionskompetence⁸ der hører til professionen og almen litteraturhistorisk viden. Det betyder at opmærksomheden rettes mod teksten, men ikke mod tidligere mesterfortolkninger. Samtidig undersøges ved en dobbeltlæsning hvordan en elevlæser anno 2018 kunne tænkes at forholde sig til teksten, og hvilke pædagogiske problemer der opstår når flere typer læsere samtidig udfylder tomme pladser forskelligt og måske kommer til forskellige analyser. I metoden er hverken forfatteren eller tekstens struktur den endelige autoritet til hvad teksten betyder.

Underviserlæseren

Ingen læsere starter på bar bund og da slet ikke en dansklærer. Lærerens rolle er derfor ikke at slette sine forudsætninger (at lade som ingenting), for det kan man ikke, men man må heller ikke søge elevfortolkninger der bekræfter den viden om forfatteren og dennes tekster som man har i forvejen. Der skal hele tiden være rum for at teksten kan komme til at betyde noget man ikke

⁸ *Fiktionskompetence*: Evnen til at læse med *fordobling*, dvs. til at læse (fortolke) en udvidet mening ind i en tekst ud over den bogstavelige mening. Også kaldet konnotationslæsning.

havde set før. *Det afgørende kriterie for accept af en fortolkning er om man kan henvise til sammenhænge i teksten.* Det er en afgørende litteraturhistorisk pointe, at tekster er kommet til at betyde nye ting gennem tiden fordi læsernes receptions kontekster har ændret sig. Og vel at mærke: betydninger der kan begrundes i teksten.

Det følgende afsnit er udtryk for artikelforfatterens forforståelse, så læseren kan se i hvor høj grad det har påvirket læsningen:

Hyrdinden og Skorstensfejeren er skrevet i 1845 som et eventyr for børn og hører til de såkaldte 'tingseventyr'. Andersen levede i den romantiske periode, hvor det var almindeligt at opfatte hele naturen som besjælet. Der var en åndelighed i naturen, og alt levende (biologisk) havde en form for antropomorf (menneskelignende) karakter. Andersens tingsfigurer er derimod menneskeskabte døde ting, der også har menneskelignende egenskaber.

Andersen selv er et fattigbarn der kommer frem i verden ved at skrive litteratur bl.a. eventyr og som får understøttelse af adel og højere borgerskab (mæcenat). Han forventes at underholde med at fortælle historier for børn og voksne når han er indbudt som deltager i det sociale 'high society liv'. 'Tingene' i eventyrene findes i hjemmene og kan bruges i underholdningen.

Andersen var hele livet igennem pinligt klar over sin opvækst i bunden af samfundet og kæmpede altid for at blive anerkendt.

Spørgsmål 1

Hvorfor har en af figurerne, et træudskåret gedebukkevesen, et meget langt, mærkeligt navn?

Det er stærkt påfaldende at der allerede i starten optræder et ord på 55 bogstaver der lidt senere yngler et ord på 57 bogstaver.

Navnet falder i øjnene allerede i første afsnit af historien, fordi det er et navn man aldrig har mødt før og som helt sikkert er opfundet til lejligheden. Historien giver den forklaring at det er børnene i stuen der kalder geden det, med den begrundelse at det er svært at sige, altså en form for sproglig begrundelse. Men senere i historien bruges navnet som begrundelse for at hyrdinden skal gifte sig

med geden, fordi hun så gifter sig til det endnu længere og mærkelige kvindelige navn med den prestige det indebærer.

Det ser ud til at være karakteristisk for eventyret at det i højere grad er sproget og den måde det bruges på der skaber meningen end personerne og handlingen.

Selve plottet kan strukturalistisk vises i en elementær aktantmodel der ofte anvendes på eventyr. En skorstensfejer ønsker at få en hyrdinde, der modarbejdes af gedebukken som vil have hende til kone. Onklens forfængelighed hjælper med til at gedebukken ikke får sin vilje, så det unge par får hinanden. Denne beskrivelse er ikke forkert, men intet af det væsentlige i historien fanges af denne model.

Svar på spørgsmål 1:

- a) Navnet betyder ikke noget, men er bare for sjov og for at få børnelæseren til at more sig.
- b) I historien (det udsagte) betyder navnet noget alligevel! Den beskriver det naragtige sociale hierarki i eventyret ved hjælp af et latterligt sprog, og ved hjælp af ironi og sarkasme. Hierarkiet viser sig via sproget og overdrivelsen ved at gøre sproget latterligt. I et hierarki kan man ikke både være over og under på en gang. Sproget viser hen til et både overdrevet (for mange trin) antal trin og meningsløs sproglig karakteristik af de enkelte trin. Men det virker alligevel og får en selvstændig eksistens i historien. Gedebukken har ikke bare en fin titel, men er nok også lavet af mahognitræ. Hyrdinden bør gifte sig med gedebukken fordi børnene vælger at navn til den, fordi det er svært at sige!! Hvad er det for et sprog der findes i historien?

Delkonklusion: Læseren trækker et mærkeligt navn i forgrunden og finder et mønster hvor der opstår en sammenhæng mellem gedebuk, hierarki og mahognitræ.

Spørgsmål 2

Hvilken betydning har det mærkelige sprog for meningen med historien? Det er ikke kun gedebukkens titel der er mærkelig, men mange af ordene i historien.

Det er ikke kun dette ene ord der fungerer mærkeligt i historien. Der findes mange småord der antyder at de giver forklaringer på hvad der sker (for= fordi), (da= fordi), derfor, alene i de første afsnit. Ordene foregiver at beskrive forholdet mellem årsag og virkning, og dermed giver forklaringer. Men ordet 'for' (= fordi) til at forklare gedebukkens magt giver ingen mening, ligesom ordet 'da' (=fordi) ikke kan beskrive at det er en logisk følgeslutning at det unge par blev forlovede.

Der er en grundlæggende henvisning til en sprogligt formuleret logisk fornuft i hele historien, som giver handlingen en tilsyneladende rationel diskurs. Den gamle kineser siger at han er bedstefar til hyrdinden og derfor nikker ja til ægteskabet med gedebukken. Men samtidig får vi at vide at han ikke kan bevise slægtsskabsforholdet, selvom hans evne til at nikke (som er det eneste han kan) ikke har noget at gøre med bevisførelse. Sproget (også det nonverbale) bruges derfor både ironisk og sarkastisk, samtidig med at den logiske diskurs undermineres. Det har ikke nogen betydning hvad der siges.

Er denne form for sprog, enten logisk eller ironisk, gennemgående i hele historien og hvad betyder det? Er sproget og historien bare for sjov – eller er der en mening bagved ironien?

Delkonklusion: Læseren finder at der er en lighed i brug af sproget, sådan at mange normale logiske relationer er suspenderet eller vendt om.

Spørgsmål 3

Hvilken form for verden findes de forskellige figurer i, og hvad fører handlingen frem? Er der både en verden for du'et, børnene og figurerne?

Det ser ud som om der er flere verdener i denne korte historie:

- Som udgangspunkt er der et jeg der taler til et du, og en verden i bedstemors stue hvor der står gamle møbler med træudskæringer og porcelænsfigurer og hvor børnene befinder sig.
- Der findes tilsyneladende også en selvstændig verden for figurerne bagom ryggen på børnene, hvor man som skorstensfejer kan kravle op gennem skorstenen.
- Endelig er der en verden for sig selv i skuffen, hvor der spilles et skuespil der spejler problemer i figurverdenen.

Verdenerne ser både ud til være selvstændige, men de hænger også sammen og har flydende grænser. Hvordan navigerer figurerne og læserne rundt i disse amorfe omgivelser?

Det er tydeligt at fortælleren ikke ønsker at være til megen hjælp. Fortælleren spørger i en talesprogsagtig henvendelse om modtageren (du) kender til en gammel dagligstue og fører dernæst både 'du'et' og læseren ind i den række af verdener der dukker op styret af en tvetydig fortælling og dens ironi. Man kan derfor godt bestemme teksten som et simpelt eventyr for børn, hvor fortælleren leder børnene ind i en barneverden fyldt med eksotiske figurer og sproglige påfund, der skal fascinere med så mange litterære tricks som muligt. Men som ikke er skrevet for andet end underholdningens skyld. Det er imidlertid ikke en tilfredsstillende forklaring ifølge relevanskriteriet⁹. Hvis det hele bare er for sjov, er det uforståeligt at forfatteren har gjort sig sådan umage med så mange litterære finesser, som uden tvivl går hen over hovedet på de fleste børnelæsere. Uanset om det var Andersens hensigt eller ej, kan det ikke undgås at teksten kommer til at betyde noget mere. Man må derfor spørge om der er et mønster i hvordan de forskellige verdener optræder og hvordan figurerne og læserne kommer fra den ene til den anden. Fortælleren spørger først om 'du' kender et gammelt træskab og hurtigt zoomes der ind på 'stuen'. I stuen står 'skabet' og på skabet finder vi træfigurerne verden. Træfiguren ser grinagtig ud og griner. På bordet finder vi endelig porcelænsdukkerne, kæresteparret og pigens bedstefar. De er alle karakteriseret på måder der undergraver beskrivelsen af dem. Bedstefaren kan ikke bevise han er bedstefar. og skorstensfejeren var ikke skorstensfejer men bare noget han forestiller, mens som nævnt gedebukken ikke har et navn, men kaldes noget fordi det er svært at sige.

Det er alt sammen spil og forestilling. Figurerne er både ting og samtidig er de animationer, der aktiveres, men kun når de bliver bragt i spil. Det virker som om de både er menneskelige med nogle få stereotype tanker og følelser og samtidig med funktioner der knytter sig til deres tingsegenskaber.

⁹ Relevanskriteriet er det med, at læseren vil gå ud fra at teksten handler om noget der er relevant for ham – ellers ville han næppe have opsøgt den eller være blevet præsenteret for den (se s. 16).

Hvornår er de funktioner, og hvornår de er menneskelignende? De forskellige verdener dukker tilsvarende op, kunne man næsten sige, når de passerer revy:

- I skabets verden har gedebukken en masse guld og 11 koner gemt og hyrdinden er tænkt at skulle være nr. 12.
- I skuffens verden findes der en række spillekort, der karakteriseres ved ikke at være komplette. De spiller (ikke kort), men en komedie der kunne ligne kæresteparrets ulykkelige historie.
- I 'krogens' verden finder vi en potpourrikrukke, der har været kæreste med den gamle kineser.

Så alle figurer og verdener er forbundne med hinanden med 'menneskelige relationer', men ligner samtidig tableauer i et narrespil. Figurerne har enkle mekaniske og praktiske funktioner og har samtidig nogle få sociale følelser (længsel, forlegenhed, magtfølelse).

Hvordan får læseren disse fragmenter til at blive sammenhængende og forståelige i tekstens helhed?

Delkonklusion: Læseren opdager der findes en række adskilte verdener der alligevel ser ud til at have samme type af egenskaber.

Spørgsmål 4

Hvad er logikken der karakteriserer figurerne og deres handlinger? Det virker ikke klart hvad de får tingene til at ske.

Selvom teksten grundlæggende er tvetydig, er der dog ét element der bringer sig i forgrunden og dermed resten i baggrunden. Fortælleren har valgt titlen 'Hyrdinden og skorstensfejeren', og det er også disse to figurer hvis bevægelse gennem de forskellige landskaber vi følger. Landskaberne popper op når figurerne kommer forbi, og de kaster lys på dem og bringer dem til live for et øjeblik (som fx 'skuffen').

Men hverken figurerne eller deres handlinger undgår fortællerens ambivalens. Skorstensfejeren beskrives med et ansigt som en pige, rødt og hvidt. 'Og det var egentlig en fejl'. Pigen var ganske vist 'yndig', men også vægelsindet. Først siger hun overtalende: 'Jeg bliver ikke

glad før vi er ude i den vide verden'. Men de kommer ikke ret langt før hun med en omvending siger: 'nu har jeg fulgt dig ud til vide verden, nu kan du gerne følge mig hjem igen'. Han lader sig overtale med fortællerkommentaren, 'skønt det var galt'. Rejsen slutter med at pigen føler sig skyldig over at den angivelige bedstefar er gået i stykker: 'gamle bedstefar er slået i stykker, og vi er skyld deri! Det kan jeg aldrig overleve'.

Rejsen er da ligeså mislykket som figurerne. I en klassisk forløbsmodel kan man se at rejsen de begiver sig ud på, ikke er et projekt, men en flugt. Alligevel vender de tilbage uden at være kommet nogen steder, endsiage at være blevet klogere af rejsen. Hvilket også får skorstensfejeren til at sige: 'der kunne vi have sparet os al denne ulejlighed'. Når de alligevel opnår at være sammen, skyldes det ikke deres aktive handling, men udelukkende at bedstefaren har mistet evnen til at nikke og skammer sig over det (selvom de plejer at kunne kommunikere verbalt), hvilket endnu engang gør hele situationen absurd.... Så de holdt af hinanden til de gik i stykker.

Selvom figurerne er animerede, har de kun nogle ganske få menneskelige egenskaber ud over deres figurfunktioner: Skorstensfejeren er hjælpsom og eftergivende, mens hyrdinden er klynkende og forurettet. Der er derfor en logisk nødvendighed i tekstens udvikling og figurerne handling, men logikken har ikke karakter af udvikling af menneskelige egenskaber, men snarere i at et mekanisk værk er sat i gang.

Ser man på de verdener det unge par møder på deres rejse er der flere fællestræk. Det er verdener der kan sættes i bevægelse på et øjeblik. Og det er verdener der er uhyggelige (11 koner gemt i et skab) og en verden med ufuldstændige kortspil der spiller en tragisk kopi af den virkelige, kunstige verden. Kakkellovnsrørets verden er mørk og uhyggelig, hvilket får fortælleren til at fyre endnu en brandert af. 'Det ser sort ud, sagde hun' (hyrdinden). Endelig ser den vide verden heller ikke for godt ud. 'Det er alt for meget, sagde hun, det kan jeg ikke holde ud'.

Verden er alt for stor og alt for farlig og uhyggelig, men fremstilles i et sprog fyldt med vittigheder og absurde påstande. Hvad er læserens rolle i denne kontekst?

Delkonklusion: Læseren opdager at både eventyrets figurer og det sprog der bruges til at fortælle om dem, har samme usædvanlige træk af absurditet.

Spørgsmål 5

Hvordan kommer fortælleren og læserens verden ind i billedet? Hvem er den der taler, og hvem er det du der tales til? Du'et optræder kun én gang og aldrig mere, mens jeg'et aldrig dukker op.

Historien fortælles af en skjult fortæller der dog en enkelt gang i begyndelsen træder frem med en henvendelse til et du. Hvem er denne fortæller, og hvem er dette 'du' der tales til som læser? Og hvordan forholder de sig til historien, det fortalte?

I første omgang ser det ud til at du'et er en modtager der forventes at kende et gammelt skab, og når man ser på sproget, en voksen der pædagogisk fortæller eller forklarer for børn: 'Har du nogensinde set...', 'han var rigtig nok grinagtig at se på'.

Ellers er teksten fyldt med småadverbier som 'nok' og 'jo', som bruges i uformelt talesprog. Man kan godt se for sig, at det er den voksne fortæller, der tegner og fortæller for børn, sådan at det implicitte 'jeg' er Andersen, der fortæller for børnene i stuen. Fortælleren er Andersens stand-in, og historien er et uskyldigt eventyr for børn.

Men nu er teksten ikke en underholdningstekst fortalt efter middagen på et gods omkring 1850, men et eventyr i en tekstsamling, så hvordan kommer vi til tekstens 'du' år 2017? Vi befinder os i dag i en helt andet receptions-kontekst. Teksten viser sin dobbelthed og fortælleren sin ambivalens ved på den ene side at gøre det ret nemt for nutidens voksenlæser at se mere end Biedermeier-idyl i det fortalte og på den anden side formulere sig sådan, at den uskyldige barnelæser kan opfatte teksten som en pudsigt historie, der er mere sjov end farlig og hvor det er klart at hovedpersonerne lever lykkeligt til deres dages ende, som det hører sig til med en happy end i et eventyr for børn.

Den 'barnlige' læsning kan lade sig gøre fordi en stor del af tekstens uhygge og farlighed ligger gemt i sprogets ironi, som det er muligt for børnene at læse hen over. Det unge par bliver ganske vist sammen, men det er ikke til de dør, men til de går i stykker – og som man lige har erfaret, er det let at blive knust, så '... ryggen var gået af i en klump og hovedet lå trillet hen i en krog'. Og som man hører om parret: 'De var unge folk ... og begge lige skrøbelige.'

Det 'du' der læser historien, er derfor en læser, der nok kan se den falske idyl, men også ser at fortælleren har plantet en grundlæggende meningsløshed, fare og ondskab i verden, og

håber på, skønt der er smurt honning på overfladen, at det nok skal blive opdaget af den villige og fiktionskompetente læser: Dette er et eventyr for voksne.

Delkonklusion: Læseren konkluderer at du'et i historien er placeret i starten for at lokke læseren til at tro at man skal læse et eventyr for børn. Men dette 'du' har ingen steder hjemme (hører hverken sammen med sproget eller det fortalte) og skal blot skjule, at eventyr ikke er for børn.

Konklusion

På den ene side fremstår teksten som en endog meget uskyldig leg hvor nogle porcelænsfigurer kortvarigt rejser ud i den vide verden, men kommer tilbage og bliver sammen til deres dages ende, næsten som i en klassisk Disney-tegnefilm. Men den indbyggede modsigelse i historien viser samtidig en farlig og ulogisk, nærmest antilogisk fortælling i en farlig verden, hvor alt kan ske og de stærkeste tyranniserer de svageste med skorstensfejeren i bunden af hierarkiet.

Det forunderlige ved denne meget korte tekst er at man kan blive blev med at stille nye spørgsmål til den *samtidig* med at man har på fornemmelsen at forfatteren ikke har tænkt nær så langt som læseren. Hvis den fornemmelse står til troende, illustrerer det ganske godt at teksten har revet sig løs fra forfatterens intentioner, som man ser det i nykritikkens idé om den autonome tekst, men også at der modsat de strukturalistiske fortolkningsteorier (som nykritikken også kan opfattes som en del af) ikke kun findes én rigtig fortolkning. De strukturalistiske fortolkningsmetoder passer ikke særlig godt til denne tekst.

Denne har søgt at holde sig nøje til teksten som argument for hvad der gælder som en litterær fortolkning.

Elevlæseren

Man kan ikke forvente at elevlæseren af i dag vil undre sig særlig meget over denne historie, der både har et gammelt miljø og sprog og en yderst begrænset handling. Man ved desuden fra mange empiriske undersøgelser at børnelæsere lægger vægt på handlingen (action) og læser så bogstaveligt (faktivt) som muligt ved anvendelse af 'den mindste afvigelses princip' (Steffensen

1991, 2005). Teksten bliver modtaget i en moderne receptions kontekst der er over 170 år senere end produktionskonteksten. Man kan derfor forestille sig at de mange tomme pladser i teksten bliver udfyldt meget selektivt, og at de gestaltprincipper der anvendes, gør mange tekstdele usynlige og andre mere fremtrædende end ved en professionel læsers tilgang.

Det bliver spændende at se om elevlæseren (her repræsenteret ved en folkeskoleelev i 7. kl.) kan skabe en interessant læsning der kan integreres i en mere professionel læsning og i hvor høj grad de to læsninger tilsammen kan give teksten en merbetydning der kan begrundes i Andersens eventyr.

Elevlæserens 5 spørgsmål – og svar

1) Hvorfor kalder kineseren sig for onkel? Hvorfor: Når han ikke er det, dvs. kan bevise det?

Svar: Fordi han vil have magt over hyrdinden.

2) Hvorfor prøvede kineseren at stoppe parret? Hvorfor: Hvad er de ude på? Styrer gedebukken og kineseren det hele?

Svar: De har lavet en sammensværgelse, fordi gedebukken vil have hyrdinden ned i skabet til de 11 andre koner.

3) Hvad foretager kortene sig i skuffen? Hvorfor: Hvad skal de gøre når de ikke er fuldtallige?

Svar: For ikke at kede sig spiller de et skuespil.

4) Hvad ligner figurerne? Hvorfor: Selvom det er mærkeligt og gammelt, ligner det nogen jeg kender i forvejen?

Svar: Sådant noget som 'Toy Story' eller 'Nat på museet' hvor døde ting bliver levende (har menneskelige egenskaber) når menneskene ikke er der. Men ikke så meget 'Counter Strike', som jeg spiller på nettet, fordi man skal skyde hinanden hele tiden. Der sker ikke så meget i historien.

5) Jeg ved ikke rigtig hvem der læser sådan noget? Hvorfor: Det er ikke noget man ser på nettet.

Svar: Jeg tror det mest er godnathistorier for børn, der får det læst højt – eller for voksne fordi det er så gammelt og skal læses på papir. Ellers ligner det mest en gammeldags film.

Konklusion

Elevlæseren griber hurtigt fat i handlingselementer i starten af historien og søger at få dem til at give meningen i historien. En sammensværgelse er i gang, der skal få hyrdinden tvangsgiftet med den meget ældre gedebuk, der bedriver flerkoneri og har tænkt sig at gøre hyrdinden til kone nr. 12 i skabet. Hermed standser interessen for plottet, og opmærksomheden rettes mod figurerne. Først i forhold til deres psykologiske motiver: De er strategiske, søger magt, vil have flere koner, vil undgå kede sig, - ligesom hyrdinden (implicit) flygter af angst for sin skæbne. Handlingen søges forklaret ud fra et strategisk perspektiv og den menneskelige psykologi.

Men figurerne er også menneskelige, dvs. er animerede karakterer der har menneskelige egenskaber, men de skjuler deres menneskelighed for menneskene, måske fordi de er homonoider.

Elevlæseren henviser til 'Toy Story', mens underviserlæseren kommer til at tænke på 'Blade Runner 2049'. Grænsen mellem robotter med menneskelignende følelser og mennesker med robotlignede træk bliver flydende. Hvornår er man menneske, og hvornår er man ting eller robot? Kineseren siger ikke ja til brylluppet mellem hyrdinden og skorstensfejeren, fordi han ikke kan nikke (teknisk fejl), men han kunne tale (hvorfor gør han ikke det?), så er det følelserne der styrer ham?

Strategi betyder rigtige handlinger i forhold til et mål (nikke eller ikke nikke). Er målet styret af en følelse eller en algoritme? Elevlæseren kan se strategien, men ikke tekstens tvetydighed formidlet gennem sproget.

Det kan være svært at imponere den digitalt indfødte læser med figurer der hverken som mennesker eller robotter er særligt interessante. De foretager sig egentlig ikke ret meget, fordi historien styres af fortælleren og den måde der fortælles på. Men i en verden hvor robotter kommer til at ligne mennesker mere og mere (interaktive, sociale robotter) og mennesker får

robotlignende egenskaber, kan det være væsentligt med tekster der kan problematisere hvad det vil sige at være et menneske. Det er nu næsten 10 år siden det blev påvist at personer uden tid til fordybelse (fx ved dybdelæsning) kan besidde en form for emotionel neutralitet, fordi de ikke har tilegnet sig de sociale emotioner som er nødvendige for at kunne udvise empati (Steffensen 2010).

Man kan derfor spørge om ikke Andersens tingseventyr får en yderligere meningsdimension ved at blive læst ind i digital kontekst? Underviserens kontekst og elevkonteksten kan samlet skabe en receptions-kontekst, der kan gøre Andersens litteratur endnu mere relevant i en hypermoderne, digital verden hvor meningen med livet kan blive at være 'online'.

Litteratur

Steffensen, Bo (2005): *Når børn læser fiktion*. 3. udgave. Akademisk forlag

En pædagogisk udgave af doktordisputatsen fra 1991 *Fiktion som teksthåndling*. (Akademisk forlag). Heri findes empiriske undersøgelser af børns læsning af tre børnetekster. Metoden 5 spørgsmål introduceres for første gang i 1993.

Steffensen, Bo (2008a): "Receptionsæstetik". I *Litteraturens tilgange*. (Red. Fibiger et al)

2. udgave. Academica

Beskriver også de internationale, læserorienterede teorier og metoder. Her findes en analyse af Henrik Pontoppidan: Havfruens sang.

Steffensen, Bo (2008b): "H. C. Andersen som kanonforfatter midt i en testtid". I *Litteraturhistorie i en kanontid* (red. Møller et al.) Alinea

Her findes en analyse af H.C. Andersen: Kejserens nye klæder.

Møller Hans Henrik, Poulsen Henrik, Steffensen, Bo (2010): *Litteraturundervisning*.

Samfundslitteratur

Litteraturpædagogisk analyse af bl.a. Herman Bang: Den sidste balkjole.

Krabbe, Line & Strøm. Lotte (2010): *Er der en tekst tilstede? Introduktion til moderne litteraturpædagogik*. Akademisk forlag

Fremstilling af den moderne litteraturpædagogik i Danmark fra 1990.

Steffensen, Bo (2010): 'Om at læse med hjernen eller hjertet' i *Læselyst og læring*. (Red. Madsbjerg et al.) Dansk psykologisk forlag

Kombinerer viden fra hjerneforskningen med litteraturlæsning.

Bjerre, Marlene (2017): "At tro er at læse livet som en roman". Kronik: Politiken 8/10

Bjerre bruger begreber fra receptionsteorien til at diskutere tv-serien: Herrens Veje.

Om Bo Steffensen

Bo Steffensen (f. 1945) er læreruddannet, cand. mag i dansk og kultursociologi og dr.pæd. i udviklingspsykologi og børns læsning. Bo Steffensen er forsker og forfatter og har tidligere været blandt andet lektor mv. ved professionshøjskolen UCC, videntcenterleder, og underviser og forsker ved bl.a. Aarhus Universitet (DPU), Københavns Universitet og Syddansk Universitet. Han har især forsket i børns læsning og hjernen og læring og har udgivet en lang række bøger og artikler.

En artikel af Bo Steffensen, læreruddannet, cand. mag i dansk og kultursociologi og dr.pæd. i udviklingspsykologi og børns læsning. Udgiver: Forlaget Dansksiden.dk 2018.