

---

**Man skal i hvert fald ikke overfortolke**  
**- Om litteraturpædagogik og danskundervisning på seminariet**  
*Af Hans Henrik Møller, lektor, Blaagaard Seminarium*

Når man underviser i litteratur på seminariet, er der en holdning man ofte støder på hos de studerende. Det sker som regel i starten af forløbet, i forbindelse med et analysearbejde og før de studerende endnu har fralagt sig deres tidligere erfaringer, og holdningen går slet og ret på hvorfor man ikke bare engang imellem kan lade teksterne være som de nu er, uden absolut at skulle skille dem ad eller forholde sig analytisk og kritisk til dem. Spørger man dem direkte om hvorfor de har det på denne måde, viser det sig for en stor dels vedkommende at det er fordi de på et tidligere tidspunkt i deres uddannelsesforløb har haft en dansklærer der altid skulle overfortolke. Resultatet er blevet hvad man kunne kalde en freudiansk fobi: Ikke bare er teksten blevet analyseret sønder og sammen og altså "overfortolket", nøglen til at forstå den har også altid været noget med Freud – og den har været lærerens personlige, skjulte ejendom. De studerende har med andre ord været underlagt et magtforhold og en pædagogik hvor de har skullet gætte sig frem, uden at de for alvor har kunnet være sikre på om de nu også har gættet rigtig før læreren til allersidst har nikket og præmieret én af dem med et smil

Den Store Dansklærer er et spøgelse i undervisningen, det er en af de afgørende forhindringer der skal overvindes før en relevant læring kan finde sted, men selv når det lykkes, kan det ofte vise sig at en del af den fortidige ballast alligevel slipper med ombord. Når man arbejder med litteraturpædagogik, er det således ikke svært at få klarlagt de magtforhold der knytter sig til den måde man spørger til teksten på, heller ikke til de stiltiende teoretiske forudsætninger der ligger bag, eksempelvis i denne prototypiske, kun lettere karikerede spørgeteknik:

1. Hvad ønsker forfatteren at fortælle os?
2. Hvilke virkemidler bruger forfatteren for at understøtte dette budskab?<sup>1</sup>

At der er tale om et biografisk udgangspunkt og at forholdet mellem idé og udtryk er 1:1 og suverænt under forfatterens kontrol, det volder det ikke vanskeligheder at få de studerende til at se, heller ikke at hele den litteraturpædagogiske grundposition kommer til at fungere som en understregning af lærerens magt: Hvad forfatteren vil sige, det er det i sidste ende kun læreren der kan vide, for det er kun læreren der har læst i lærervejledningen. Men når det kommer til de studerendes egne, praktiske tiltag, stiller tingene sig alligevel ofte anderledes.

Den litteraturpædagogiske viden er en tavs viden. Dele af den kan tydeliggøres i undervisningen på seminariet, herunder også de studerendes egne erfaringer fra praktikken og fra tidligere uddannelsesforløb, men langt hen ad vejen er den resistent overfor forsøg på begribelse og ændring. Det skyldes uden tvivl at den er så dybt forankret at den opleves som en anden natur, selvfølgelig og uden behov for at blive udspurgt, og hvis den oven i købet skulle være blevet fremelsket allerede i løbet af folkeskolen og i form af en kryds-af-liste, er dens metodik så uomgængelig som et åndedræt. I censor-sammenhæng er jeg stødt på en analyseopgave der demonstrerer dette med al ønskelig tydelighed: "Personkarakteristik", skrev den pæne og flinke studerende, "Handling" og "Tid, sted og miljø", alt sammen i betitlede afsnit, men under det sidste punkt skrev hun kun: "Tid, sted og miljø spiller ikke nogen rolle for denne tekst, derfor vil jeg ikke komme mere ind på det". Jamen, hvorfor så overhovedet skrive det – om ikke netop fordi det forventedes, fordi den studerende selv har haft en indre kryds-af-liste der krævede at blive fulgt, en tavs og håbløs viden der ikke selv lod sig udspørge?

Det er i forhold som disse at den store udfordring for litteraturarbejdet på seminariet ligger gemt: At overvinde fortidens spøgelse og fobier, at bearbejde de studerendes egne erfaringer og at bygge bro mellem lærerfaglig analyse, didaktisk praksis og teoretisk refleksion, sådan at den tavse viden kan blive italesat og blive til en reel handlemulighed for de studerende i deres egen fremtidige undervisning. Man kunne også formulere det anderledes: Det handler om at bygge bro mellem seminariefaget og folkeskolefaget dansk, sådan at de studerende ikke behøver overtage tidligere tiders praksis ("sådan gør vi nu her", "sådan gjorde min gamle lærer") eller opleve forskellen mellem seminarium og folkeskole som en nærmest paradigmatisk forskel:

"Det man lærer på seminariet, det er det teoretiske, ikke hvad der lader sig gøre i virkeligheden"<sup>2</sup>.

Har undervisningen på seminariet da ikke noget med virkeligheden at gøre? *Lærer* man overhovedet noget af at gå der?

### **Den empiriske undersøgelse**

*I efteråret 2004 gennemførte jeg en undersøgelse af litteraturpædagogikkens omfang og placering i danskundervisningen på seminariet.<sup>3</sup> Det overordnede mål var at nå frem til en beskrivelse af mødet mellem faget og de studerende, og undersøgelsen blev derfor tilrettelagt så den i ligelig grad kunne indfange undervisningen (tilrettelæggelse, tekstvalg, teoretiske referencer, arbejdsformer) og de studerendes egne erfaringer og forventninger. I praksis udmøntede det sig i indsamling af undervisningsplaner og - materialer, i overværelse af undervisningen og i interviews med lærere og studerende.*

*Af praktiske grunde blev undersøgelsen begrænset til Blaagaard Seminarium. Sammenholder man dét med det faktiske omfang af undersøgelsen, nemlig i alt fem hold fordelt på 2. og 3. årgang, er der selvfølgelig al mulig grund til at stille sig tvivlende overfor den videnskabelige signifikans. Selvom jeg senere har haft mulighed for at sammenkæde undersøgelsens resultater med udsagn fra lærere på Københavns Dag- og Aftenseminarium, vil man sagtens kunne forestille sig at undersøgelsen ikke vil være repræsentativ i et videre, nationalt perspektiv; andre steder vil man muligvis have andre studerende med andre forudsætninger, ligesom undervisningen vil kunne være organiseret på en anden måde end den jeg har observeret.*

På trods af disse forbehold er det alligevel min opfattelse at undersøgelsens resultater er så tilpas repræsentative at langt størstedelen af dansklærerne på landets seminarier vil kunne nikke genkendende til den. Jeg skal senere vende tilbage til den konkrete undersøgelse og her nøjes med at opregne de generelle problemer der synes at være forbundet med undervisningen i litteraturpædagogik.

Følgende forhold gør sig gældende:

- Mange studerende udtrykker modvilje mod at skulle analysere, typisk fordi de forbinder det med et overgreb mod deres egen opfattelse af teksten. Udfordringen for faget består derfor i at betone lærerfagligheden som en særskilt dimension der adskiller sig fra den praktiske undervisning og i at udvikle redskaber der vil kunne forene den personlige oplevelse af teksten med en dybere analytisk forståelse; kan oplevelsen ikke netop blive større, når og hvis man kan forstå og sætte ord på den?

- Når de bliver spurgt direkte, har mange studerende svært ved at definere hvad litteraturpædagogik er. Måske af samme grund overtager de tidligere tiders praksis, sådan at forholdet mellem seminariefaget og folkeskolefaget dansk stadig fremstår som ubearbejdet. Det må derfor være en opgave for seminariefaget at tydeliggøre sine egne operationer, sådan at de studerendes tavse viden kan blive gjort synlig og bearbejdet; skal undervisningen i litteratur nødvendigvis være noget man gør *enten* med forstanden *eller* med følelserne?
- Til trods for deres egen usikkerhed overfor det faglige felt er mange studerende ikke blege for at udtrykke store ambitioner når det gælder deres egen fremtidige undervisning. Også hér har seminariefaget derfor en stor opgave at løse: I egentligste forstand at bygge bro mellem teoretisk forståelse og praktisk tilrettelæggelse, sådan at den fremtidige danskundervisning i folkeskolen ikke bliver reduceret til hvad der kan lade sig gøre, men at de studerende fastholdes i deres ambition om at gøre en forskel.

### Det litteraturpædagogiske felt

Hvis man ser på det litteraturpædagogiske felt som det tager sig ud i dag, tegner der sig groft sagt to hovedpositioner – og det gælder på seminarieret såvel som i folkeskolen. De to positioner ligger i klar forlængelse af faghæftets indbyggede og modsigelsesfyldte differentiering mellem på den ene side at fordre traditionelle færdigheder, på den anden side at bidrage til at udvikle den enkelte elevs personlighed. Hvis den ene position kan siges at ligge i forlængelse af et nykritisk eller strukturalistisk syn på teksten, så har den anden omvendt sit afsæt og sin begrundelse i receptionsteorien, hovedsageligt i den del af den der går under betegnelsen transaktionsteori;<sup>4</sup> den anden del af den, konstruktivismen<sup>5</sup>, har ikke nydt samme fremgang, måske fordi den i højere grad har flyttet fokus fra selve tekstarbejdet til udviklingen af elevens egen faglighed og på dén måde har kunnet opleves som upræcis i sit tekstbegreb eller vanskelig at arbejde med i den didaktiske praksis; med Birte Sørensens formulering: Problemet med den er

”at eleverne i den (-) konstruktivistiske tænkning kan fastholde deres første, ofte selvbekræftende og derfor projektive tekstreception”<sup>6</sup>

og dermed reelt står i fare for ikke at blive klogere på netop teksten.

Den traditionelle litteraturpædagogik er ofte blevet beskyldt for at være en mesterfortolkningens pædagogik eller en gættepædagogik. For så vidt som den sætter færdighedstræningen i højsædet, betoner den også lærerfagligheden som et mål i sig selv, principielt adskilt fra den konkrete didaktiske udformning; faget i sig selv er givet på forhånd, det er blot en aflægger af den faglighed man også kan støde på, på universitetet; hvad det handler om på seminarieret, er blot at servere denne faglighed på en måde så de studerende selv vil kunne omsætte den til deres egen praksis når de engang får brug for det. Beskrevet på denne måde, lettere karikeret, er det indlysende at en sådan form for faglighed ikke behøver bekymre sig om didaktisk fornyelse eller pædagogisk refleksion; når faget er givet én gang for alle, handler det jo blot om at lære at forstå hvad der står i teksten.

Anderledes tager det sig ud for den nyere litteraturpædagogik. Med sit afsæt i receptionsteorien handler

det for den ikke om at forstå hvad der står i teksten, men at lære at udfylde det der ikke står i den. Selvom det til dato stort set ikke er lykkedes at udvikle andre, praktiske redskaber til arbejdet med teksten end den "metode" Bo Steffensen i sin tid foreslog med sin "5 spørgsmåls-metode"<sup>7</sup>, så er det ikke desto mindre hér man kan finde en væsentlig del af seminariefagets nyere litteraturpædagogik forankret. Det gælder selvfølgelig ikke mindst hvis man spørger de studerende om hvordan de synes litteraturarbejdet i folkeskolen skal praktiseres: Begejstringen for den nyere litteraturpædagogik er omvendt proportional med den freudianske fobi og modviljen mod at skulle dissekere eller analysere tekster. De studerende tager gladeligt de dele af teorien til sig der handler om organiseringen af undervisningen i klasseværelset, samtalens dialogiske princip, udviklingen af elevernes egen faglighed og hele grundantagelsen om at den litterære tekst ikke rummer en entydig og endelig mening, men kun for så vidt som de herigennem selv endegyldigt kan lægge Den Store Dansk lærer på hylden og bare nøjes med at "opleve" teksten, sammen med eleverne.

De to litteraturpædagogiske grundpositioner – og dermed de to distinkte tekstsyn der ligger bag: At teksten rummer sin egen mening eller at meningen først skal skabes af læseren – er dét Scylla og Carybdis som undervisningen på seminariet må bevæge sig imellem. På den ene side skal de studerende tilegne sig analytiske og teoretiske færdigheder der gør dem i stand til at navigere i også uforudsete farvande, på den anden side skal undervisningen på seminariet også rumme så tilpas mange praktiske redskaber at mødet med folkeskolens virkelighed ikke opleves som en uoverstigelig forhindring. De studerende skal hverken være magistre i litteratur eller simple håndværkere, de skal lære at forbinde begge dele og dermed opnå det helt tredje der om noget er det særlige kendetegn ved netop seminariefaget dansk: Den reflekterede udformning af en konkret, faglig praksis.

Lige præcis denne sammenkædning er imidlertid også det springende punkt. Birte Sørensen kan betone at der først for alvor er tale om litteraturundervisning når oplevelsen bliver kædet sammen med den dybere analyse, men skønt det er svært at være uenig i en sådan betragtning, er den åbenbart også lettere at udforme på skrift end at udføre i handling. Ser man på seminarieundervisningens praktiske udformning, falder den i hvert fald ofte i to adskilte dele: Først arbejder man traditionelt og analytisk med teksten, senere afprøver man så nogle af de didaktiske øvelser og aktiviteter der ville kunne komme på tale i folkeskolen. En sådan opdeling kan mime den opsplittning eller forskel mange studerende oplever mellem seminarium (teori) og folkeskole (praksis) og understreger endnu engang behovet for at bygge bro mellem de to verdener, men den kan – tendentielt – også være med til at underbygge forestillingen om at det didaktiske felt har sin helt egen logik, adskilt fra enhver teoretisk omklamring; okay, så lad os da analysere teksten, når nu læreren beder os om det – men når vi så skal til at omsætte analysen til adækvate øvelser, så kan vi godt glemme alt om den dybere forståelse, så handler det blot om at tegne hovedpersonen og give ham tøj på.

Tendensen til at de didaktiske øvelser bliver opfattet som selvstændige elementer uden forbindelse til hverken teori eller læringsmål, bliver kun forstærket hvis man ser på de undervisningsmaterialer som øvelserne typisk bliver hentet fra. Det gælder f.eks. Marianne Keinicke og Jonna Byrskov Nielsens "Læs bøger med hoved – hænder – hjerte" hvor man om forholdet til analyse og lærerfaglighed kan læse følgende:

"Eleverne skal lære at forholde sig analytisk, men udgangspunktet må være mødet med og oplevelsen af den enkelte tekst, og de analyseredskaber, der tages i brug, må indrette sig derefter. De forskellige analysemodeller bør efter vores opfattelse alene være noget, som læreren kender til og måske benytter sig af i sin forberedende tekstanalyse"<sup>8</sup>.

Umiddelbart virker et sådant udsagn jo tilforladeligt nok: Teksten selv er et eksperimentarium, som de

siger, det pædagogisk tilrettelagte arbejde med den er styret af intuition og sansning – men den egentligt faglige læring, hvad med den? Er faren ved den kreative og sansende omgang med teksten ikke netop at kreativiteten bliver til et mål i sig selv, at eleverne måske nok lærer at give udtryk for deres egne indtryk, men aldrig nogensinde opnår at blive klogere på lige netop teksten?

De aktiviteter og øvelser der på denne måde finder vej fra undervisningsmaterialer og ind i seminarieundervisningen, spænder lige fra læs-og-forstå-opgaver (Hvem er hovedpersonen? Hvor mange dage forløber handlingen over? Tegn en handlingskurve..) til opgaver af mere kreativt tilsnit hvor de studerende (eleverne) skal give udtryk for deres selvstændige bearbejdning af teksten. Boganmeldelsen er en klassiker indenfor dette felt, men er efterhånden blevet overhalet indenom af mere ”eksperimenterende” tiltag som ”den varme stol” og med- og moddigtning, til tider ledsaget af grafiske illustrationer der skal befordre forståelsen for de mindste (fortællingen som et fabeldyr med hoved og hale, handlingsgangen som en bro, historien som helhed som et ansigt der kan være enten glad eller bedrøvet).

Når det i praksis viser sig svært at forene den analytisk-begribende og den didaktisk-udformende position i seminarieundervisningen og at få dem omsat til en faglig virkelighed for de studerende, beror det på flere forhold.

For det første er der, som tidligere nævnt, de studerendes egne forventninger og forudsætninger. Hvis man én gang er udstyret med en modvilje mod at skulle analysere, er det kun alt for let at nøjes med at tilegne sig den praktiske side af sagen og så lade resten ligge.

For det andet er der tale om to adskilte, faglige felter der endnu ikke for alvor har fundet en fælles, teoretisk formulering. Enten begriber man teksten analytisk, sådan som der (altid?) har været tradition for det og med støtte i selvstændigt definerede teoridannelser, eller også kaster man sig på hovedet ud i en kreativtspædagogik der lader fem og syv være lige og i øvrigt kun bekymrer sig om hvordan man laver de bedste papmaché-figurer.

For det tredje, og til dels i forlængelse heraf, er der fra seminariefagets side en tendens til ikke i tilstrækkelig grad at præcisere de niveauer og paradigmer som arbejdet med litteraturpædagogik forløber ud fra. Når de studerende kan udtrykke at de har svært ved at få has på det faglige felt, kan det skyldes at de ikke har de tilstrækkelige redskaber til at skelne mellem det pædagogiske, det didaktiske og det metodiske niveau, dvs. mellem almene mål- og værdiforestillinger, valg af stof og organiseringsformer og praktiske arbejdsmåder og øvelser. Netop fordi denne paradigmatiske skelnen opleves som svær eller uklar, kan de studerende ende med at vælge øvelser der ikke har noget analytisk sigte og som savner enhver logisk forbindelse til den bagvedliggende, erklærede hensigt med undervisningen. Følgende type udsagn fra studerende er derfor ikke usædvanlige:

Vores elever skal udvikle sig til at være selvstændige, demokratiske borgere i et demokratisk samfund. Det er derfor vi har valgt en receptionsteoretisk tilgang til vores arbejde med teksten, men inden vi kommer i gang med den, forestiller vi os at læreren holder et oplæg om forfatterens biografi og hans samtid, sådan at eleverne får en idé om tekstens budskab. Bagefter kan de så selv lave en aktantmodel og afprøve den varme stol<sup>9</sup>.

---

## Undervisningen på seminarier

Arbejdet med litteraturpædagogik har siden 1997-loven fået sine egne, centralt fastsatte rammer. Et af de centrale kundskabs- og færdighedsområder fremhæver således direkte "litteraturteoretiske og litteraturpædagogiske grundsyn og metoder", men i øvrigt er det op til det enkelte seminarium at forvalte dette område som det nu finder bedst. Det medfører selvfølgelig en stor variation<sup>10</sup>. Sammenligner man eksempelvis studieordningerne for Blaagaard Seminarium og Københavns Dag- og Aftenseminarium (KDAS), er det påfaldende at det litteraturpædagogiske felt begge steder ganske vist bliver beskrevet som en del af den generelle fagdidaktik og knyttet til professionsorienteringen i uddannelsen, men derudover er der store forskelle i beskrivelsens omfang og i placeringen af det faglige område.

Blaagaards studieordning er kort og lakonisk og giver ingen retningslinjer for hvornår arbejdet med litteraturpædagogik skal placeres på studiet.

*"Litteraturpædagogik: Forskellige fagsyn og litteraturpædagogiske skoler, forskellige læsemåder samt børns brug af tekster i og uden for skolen"*<sup>11</sup>.

På KDAS er detaljeringsgraden større, noget der med hensyn til litteratur og medier afføder følgende formulering:

*"Litteratur- og mediepædagogik. Litteratur og medieteksters æstetiske, etiske og historiske dimensioner. Forskellige undervisnings- og tolkningsmuligheder i en tekst og øvelse i at tilrettelægge en undervisning, der fremmer elevernes læselyst og udvikler dem til kompetente tekstlæsere og mediebrugere"*<sup>12</sup>.

Samtidig anføres det at undervisningen skal tilrettelægges på en sådan måde at den studerende bliver præsenteret for problemstillinger der er knyttet til arbejdet med dansk på hhv. begyndertrin, mellemtrin og sluttrin.

De to studieordninger udtrykker en forskellig grad af omhu i beskrivelsen af det faglige område og lægger dermed også op til en forskellig grad af autonomi for den enkelte lærer med hensyn til at planlægge og gennemføre undervisningen. Selvom det ikke er anført direkte i studieordningen, er der på KDAS en præcedens for at placere litteraturpædagogikken i forbindelse med arbejdet med børne- og ungdomslitteratur og at lægge det i den sidste del af studiet. På Blaagaard er valget af placering af området samt graden af fordybelse i det tilsyneladende mere varieret.

Hvis man ser på valget af litteratur til undervisningen i litteraturpædagogik, er der tale om en del gengangere de to seminarier imellem, og imellem de lærere der direkte har været involveret i den empiriske undersøgelse. I mangel af en egentlig grundbog der ville kunne forene det generelt litteraturpædagogiske med det litteraturredidaktiske og -metodiske, nævner de interviewede lærere tekster af Bo Steffensen, Vibeke Hetmar, Birte Sørensen, Klaus P. Mortensen, Umberto Eco, Wolfgang Iser og Lars Handesten. Øvelsesmateriale bliver bl.a. hentet fra Keinicke og Byrskov, mens de litterære teksteksempler omfatter både voksenlitteratur og børne- og ungdomslitteratur og rummer forfattere som Blixen, Højholt, Ditlevsen, Pontoppidan, Holberg, Bødker, Louis Jensen, Lindgren og Reuter.

Indtrykket af denne bredde og variation går igen når man ser på den måde den faktiske undervisning bliver organiseret på. Betragtet som et hele spænder den fra læreroplæg til studenterarbejde, fra teoretiske redegørelser og fagdidaktiske diskussioner til afprøvning af praktiske øvelser og aktiviteter. Den observerede undervisning understøtter med andre ord den mangel på entydig fastlæggelse man også kan

---

læse ud af studieordningen; litteraturpædagogik, ganske som det fagdidaktiske felt i øvrigt, er på Blaagaard Seminarium ikke afgrænset til et særligt forløb, men bliver inddraget løbende som led i den generelle kvalificering og professionalisering af de studerende. Ikke desto mindre er det også påfaldende at der af samme grund er stor forskel på hvordan de enkelte hold så i praksis kommer til at arbejde med det faglige område. Alt andet lige synes to holdninger at gøre sig gældende: Den ene betoner de traditionelle faglige færdigheder som undervisningens mål, den anden har den didaktiske formidling som sit omdrejningspunkt.

I den observerede undervisning var der tale om i alt tre hold der alle arbejdede med litteraturhistorie. For de to hold hvor det var de faglige færdigheder der var i centrum – og det vil i dette tilfælde sige selve begribelsen af litteraturhistorien som genstand – kom de didaktiske tiltag til at fungere som et appendiks. I forbindelse med arbejdet med Holberg foreslog en gruppe studerende således, som deres bud på en didaktisering, at eleverne skulle have en introduktion til Holbergs biografi og derefter selv dramatisere en udvalgt scene fra "Jeppe på bjerget", ligesom en arbejdsgruppe i forbindelse med en tekst fra det moderne gennembrud lagde op til en nærlæsning af de enkelte personer mhp. en afklaring af forfatterens syn på forholdet mellem mænd og kvinder.

Anderledes forholdt det sig med det hold hvor det var didaktikken der var i fokus. Også hér kunne man observere en (lærer)introduktion til den pågældende periode og til forfatteren, men vægten lå mere entydigt på de studerendes udarbejdelse af egne undervisningsaktiviteter og øvelser. Med afsæt i en selvvalgt, analytisk indfaldsvinkel blev de således bedt om at udforme opgaver der ville kunne understøtte elevernes oparbejdelse af en historisk bevidsthed; indenfor en konsensual eklekticisme der indbefattede biografisme såvel som nykritik og receptionsteori, nåede holdet således frem til at afprøve indlevelsopgaver, collager, synsvinkel- og meddigtningsopgaver, kompositionsanalyse og fremstilling af de enkelte personer gennem papirklip.

Modstillingen af disse to former for undervisning må antages at være repræsentativ, også når man tager forbehold for undersøgelsens begrænsede omfang. Læst positivt kan den tages som udtryk for en mangfoldighed og for en respekt for den enkelte lærers og det enkelte holds ret til selv at vælge indfaldsvinkel og metodik. Mere kritisk betragtet kan den derimod også ses som udtryk for en mangel på fælles afklaring og holdning til hvad det litteraturpædagogiske felt i det hele taget dækker over, herunder forholdet mellem det alment fagdidaktiske og det rent metodiske niveau, sådan at resultatet ikke bare bliver en divergens de enkelte hold imellem, men først og fremmest kan medvirke til at forstærke de studerendes usikkerhed overfor hvad der forventes af dem. Den didaktisk orienterede undervisning vil af de studerende ofte blive oplevet som direkte relevant og brugbar, de vil føle at de her får redskaber og værktøjer som de uden videre vil kunne overføre til undervisningen i folkeskolen, men omvendt vil de være sårbare når det gælder evnen til at forbinde de praktiske øvelser med en begrundet, lærerfaglig analyse og generel viden om det faglige genstandsområde, in casu litteraturhistorien.

### **Lærernes opfattelser – og de studerendes**

Indtrykket af bredde og variation i undervisningen bliver bekræftet når man ser på lærernes egne udsagn. I forbindelse med de foretagne interviews svarer lærerne således at placeringen af arbejdet med litteraturpædagogik kan ske løbende eller som et særskilt forløb henimod slutningen af studiet, ligesom omfanget kan variere fra nogle få uger til et helt semester. Det er almindeligt for de interviewede lærere at placere arbejdet med litteraturpædagogik i forlængelse af en introduktion til litteraturteori, og arbejdet er da gerne underlagt en historisk dimension. De opgaver de studerende bliver præsenteret for når det gælder

det praktiske arbejde med skønlitterære tekster, vil hos alle de interviewede være forbundet med et krav om analytisk, metodisk og argumentatorisk refleksion. Selvom de studerendes konkrete praktik-erfaringer kun i begrænset omfang finder indpas i undervisningen, har alle interviewede lærere et klart indtryk af de forventninger og forudsætninger de studerende møder op med: De har på forhånd kun en vag og usikker fornemmelse for det faglige felt, og denne fornemmelse er direkte begrundet i deres egne skoleerfaringer: Ofte negativ, i retning af hvad jeg tidligere har kaldt den freudianske fobi, og med en ikke-reflekteret tendens til at ville gå nykritisk til værks. Til gengæld er det så også alle læreres opfattelse at de studerende gennem undervisningen på seminariet får ændret denne forforståelse; undervisningen må, med andre ord, siges at være lykkedes.

Et tilsvarende positivt og entydigt billede lader sig imidlertid ikke aflæse hvis man spørger de studerende selv<sup>13</sup>. Af i alt 15 interviewede på 2.årgang svarer hele 11 således at de ikke er i stand til at give en definition af hvad litteraturpædagogik er; for de 4 resterende går budet på at det er læren om litteratur og hvordan man griber den an. 2.årgangs-holdet er heller ikke i stand til at udpege præcise forskelle mellem deres tidligere litteraturundervisning og den de modtager på seminariet, de regner blot med at den – efterhånden – vil vise sig mere tilbunds gående og befinde sig på "et højere niveau" end i gymnasiet. Ikke overraskende er de derfor heller ikke i stand til at sætte ord på den undervisning de har mødt i forbindelse med praktikken; har den været god, så er det fordi den har involveret storyline og rollespil; har den været dårlig, så er det fordi den er foregået ved tavlen og har været kedelig. Alligevel er de studerende, som tidligere omtalt, altså ikke blege for at nære store ambitioner til deres egen fremtidige undervisning; det vil være vigtigt for dem at gøre den "spændende og relevant", deres elever skal læse gode og vedkommende tekster, men også tekster i et historisk og kanonisk perspektiv – og så skal man altså, nogle gange, bare have lov til at nyde en tekst uden at den absolut skal splittes ad.

Hos de studerende på 3.årgang er erfaringsgrundlaget og evnen til at reflektere over det straks større. Til spørgsmålet om at give en umiddelbar definition af litteraturpædagogik er 6 ud af 13 således i stand til at levere et svar, typisk i retning af at begrebet dækker over overvejelser og begrundelser for valget af litteratur til undervisningsbrug. Også hvad angår sammenligningen mellem deres tidligere litteraturundervisning og den de har mødt på seminariet, er de studerende i højere grad i stand til at sætte ord på; på seminariet er litteraturundervisningen "bedre", den er mere målrettet og didaktisk; der er ikke så meget analyse og fortolkning, siger én af de studerende, det handler mere om hvad man bruge litteraturen til personligt og i undervisningen.

De studerende på 3.årgang har i vid udstrækning selv prøvet at arbejde med litteratur i forbindelse med deres praktik. Alligevel svarer 8 ud af 13 direkte nej til at de i den sammenhæng skulle være stødt på undervisningsformer som de synes har været særligt gode eller dårlige; med- og moddigtning har været godt, ligesom engagement og overblik fra lærerens side også altid er af det gode, mens det dårlige har begrænset sig til når undervisningen har været traditionel og kedelig og når læreren har alle svarene. Adspurgte om hvordan de så på dén baggrund vil vurdere litteraturundervisningen på seminariet, når kun 5 ud af de 13 frem til en egentlig vurdering: Undervisningen på seminariet er "mere velovervejet" og rummer "nye metoder og idéer", lyder to af svarene, mens en tredje anfører at seminarieundervisningen ikke indbefatter nyere tekster. De to sidste svar er enige om at seminarieundervisningen er teoretisk, til forskel fra hvad der lader sig gøre i folkeskolen; "tingene er lettere i teorien end i praksis".

Til trods herfor er de studerende på 3.årgang om muligt endnu mere begejstrede og detaljerede når det gælder forventningerne til deres egen fremtidige undervisning: Den skal være "relevant, afvekslende og anderledes", den skal arbejde med tekstforståelse og afdække forfatterens hensigt, men den skal også relateres til elevernes virkelighed. Undervisningen skal give adgang til gode diskussioner og skal derfor ikke

---

være planlagt til mindste detalje på forhånd, der skal også være plads til improvisationer fra lærerens side; udgangspunktet må være at tekstvalget er interessant og vedkommende, sådan at eleverne får lyst til at læse mere.

## **Opsamling og perspektivering**

Det har ikke været undersøgelsens sigte at vurdere den faktiske, observerede undervisning. Stadig med forbehold overfor det begrænsede omfang og dermed for det repræsentative i undersøgelsen vil jeg derfor også afstå fra at komme med forslag til strukturelle og organisatoriske ændringer, for eksempel hvad angår udformningen af lokale studieordninger og hvad angår praktikkens tilknytning til netop det litteraturpædagogiske område; den brede divergens i indretningen af faget giver også plads for frihed for den enkelte lærer og det enkelte hold til at planlægge undervisningen som det nu vil være bedst i den konkrete situation.

Giver undersøgelsen ikke grund til at komme med egentlige anbefalinger, så må den dog omvendt antages at være så repræsentativ at visse generelle forhold lader sig opregne.

Det gælder for det første den ofte bemærkede afstand mellem undervisningen på seminariet og den virkelighed de studerende møder i folkeskolen. Så længe de studerende kan opleve et misforhold mellem teoretiske principper og hvad der "kan lade sig gøre i virkeligheden", er der ikke meget håb om at den erhvervede viden kan blive brugbar. Hvis det litteraturpædagogiske felt skal styrkes, må forbindelsen til praksis derfor gøres til en integreret del af undervisningen på seminariet.

Dette medfører for det andet at seminarieundervisningen i højere grad end hidtil må ekspliciteres forskellen mellem de tre niveauer der indgår i det litteraturpædagogiske område. Ét er de almene mål- og værdiforestillinger, noget helt andet de praktiske tiltag man så må gøre sig på det didaktiske og det metodiske niveau. Så længe forskellen mellem de tre niveauer ikke ekspliciteres, vil de studerende også have svært ved at forbinde den lærerfaglige analyse (og overhovedet at se berettigelsen af den) med en konkret organisering af den undervisning de selv skal forestå; "den varme stol" er jo nok god til visse ting, men bestemt ikke til alt, og skal en teoretisk eklekticisme kunne forsvares, må den først tænkes igennem, sådan at dens transformering til praksis ikke resulterer i et vilkårligt tag-selv-bord.

For det tredje er det nødvendigt at italesætte de studerendes egne erfaringer. Så længe arven fra fortiden ikke bliver brudt, vil Den Store Dansklærer stadig spøge i kulissen og de studerende blive fastholdt i en praksis-tænkning der ukritisk får dem til at videreføre tidligere tiders arbejdsformer, ikke mindst hvis de samtidig bliver udsat for et pres fra dem der allerede måtte have resigneret; så længe man blandt (ældre?) folkeskolelærere kan støde på en tendens til at ville patentere virkeligheden, på bekostning af hvad de studerende måtte have lært sådan "rent teoretisk" på seminariet, er der ringe håb om at nyuddannede lærere vil kunne fastholde deres ambition om at gøre en forskel.

Og det er vel dét det i sidste ende handler om:

*"Når jeg bliver lærer, så forestiller jeg mig at jeg vil prøve at gøre undervisningen spændende og vedkommende for eleverne. Forhåbentlig finder jeg nogle tekster som kan åbne en ny verden for dem og give dem lyst til selv at læse mere"<sup>14</sup>.*

---

**Noter:**

<sup>1</sup> Eksemplet er lånt fra Marianne Røskeland "Litteratur og læring", Norsk læreren 3/1995.

<sup>2</sup> Citeret fra spørgeskema-interview, 3. årgangs studerende.

<sup>3</sup> Undersøgelsen var en del af et udviklingsprojekt under CVU Storkøbenhavn. Indsamlingen af det konkrete, empiriske materiale, herunder overværelse af undervisning, blev foretaget af ph.d. Annemarie Vestergaard.

<sup>4</sup> Med afsæt i bl.a. Jauss og Iser, herhjemme repræsenteret ved f.eks. Bo Steffensen.

<sup>5</sup> Med afsæt i bl.a. Stanley Fish, herhjemme især repræsenteret ved Vibeke Hetmar.

<sup>6</sup> Birte Sørensen "Litteratur – forståelse og fortolkning" p.88, Alinea 2001.

<sup>7</sup> I "Når børn læser fiktion", Akademisk forlag 1993.

<sup>8</sup> "Læs bøger med hoved – hænder – hjerte" p.25-26, Dan sklærerforeningen 1995.

<sup>9</sup> Eksemplet er fiktivt og stykket sammen efter hukommelsen og erfaringen – men mon ikke en hel del dansklærere vil være stødt på noget tilsvarende?

<sup>10</sup> For en nærmere gennemgang af landets studieordninger, især med fokus på det fagdidaktiske felt generelt, henviser jeg til Ingelise Moos "Dansk fagdidaktik i læreruddannelsen", DPU 2002.

<sup>11</sup> Studieordningen for Blaagaard 2004 p.21.

<sup>12</sup> Studieordningen for KDAS 2004 p.26.

<sup>13</sup> De gennemførte interviews omfattede to hold på hhv. 2. og 3.årgang. Det skal bemærkes at de 3.årgangsstuderende ikke var identiske med nogle af de hold hvor undervisningen blev observeret; deres udsagn kan derfor ikke læses som en "korrektion" af de interviewede læreres udsagn, men må forstås bredere som et alment og umiddelbart bud på hvordan litteraturpædagogikken i det hele taget tager sig ud, set fra studenterside.

<sup>14</sup> 3.årgangsstuderende i interview.