

ker; med sin måde at læse tekster på etablerer man sin *kanon*. Og læser man de gode, gamle tekster ind i tiden og rummet mellem tekstens *implicitte* "du" og læserens *eksplicitte* "jeg", er *kanonen* ikke at betragte som et pensum, men som en skatkiste fuld af potentielle dialoger mellem tekst og læser.

... Man bliver Digter, ikke fordi man staar over sin Tid, men fordi man er et fuldt, levende Udtryk af den, fordi man har lidt med den, har kæmpet med den og har forstaaet den.

Spørgsmålet er så: Hvordan kan nogle litterære tekster have en eksistens som overskrider den tid de er skrevet i – eller: op imod? Eksistens efter at deres forfattere forlængst er døde? Efter at deres litterære inspirationskilder er gået i den store glemmebog? Efter at de socio-økonomiske og socialhistoriske vilkår deres forfattere levede under er afløst af helt andre?

Og omvendt: Hvorfor er der en mængde tekster som i dag kun kan støves op på litteraturmuseet?

Det er svært at svare på. Men man kan starte med at konstatere at sådan er det: Litteratur eksisterer – når den læses!

Det betyder – for *dansklæreren* – at der foreligger en mængde gode tekster, nye såvel som gamle, som han gerne vil at eleverne skal have lejlighed til at møde; man kan kalde det en *kanon*, institutionaliseret eller privat. En vis respekt for *traditionen*, som den er skabt gennem skolens praksis, vil vel altid præge dansklærerens litteraturhistorie: Hvorfor gå til teksthistoriens Danmarksserie når man har Superligaen?

Men man bør slippe uden om forfattere og værker hvor man ikke kan finde andre grunde end traditionen ...

#### LITTERATURHISTORIEN I FAGET

Litteraturens tekster eksisterer – i en fysisk form som trykte bogstaver på papir, tekster, værker.

Men hvad med litteraturhistorien? Den eksisterer ikke på samme måde – historie er en konstruktion i tanken, en "fremstilling af kundskaber om et forholds udvikling eller tilstand gennem tiderne" (ODS). Men begrebet historie bruges også om et "værk, bog der giver en historisk fremstilling, samt om indbegrebet af de forhold, begivenheder, der behandles heri." (ODS).

Litteraturhistorie er altså både en konstruktion i tanken og en tekst der fæstner denne konstruktion på skrift. Men for danskfa-

gets elever – børn, teenagere, de fleste voksne – eksisterer der ikke, og da slet ikke a priori, nogen konstruktion i forvejen, som hedder Litteraturen – eller Litteraturhistorien. Der findes historier, som man kan få på bog – eller på fotokopi – eller ved at læreren læser dem op. En dekonstruktivistisk diskussion om hvorvidt litteraturen overhovedet findes og har en historie, er man derfor ude over: Der er ikke nogen konstruktion at dekonstruere. Ikke hos eleverne – men det er der hos dansklæreren selv.

Et citat:

Kunne man tænke sig en litteraturhistorie, til skolebrug, som havde følgende udgangspunkt: At det skulle være meget vanskeligt at forstå litterære tekster, at meningen med dem bestandigt undviger, at både teksten og meningen er underlagt flygtigheden, at litteraturen *sådan set* er menneskelig og historisk?

– spurgte litteraturforskeren Arild Linneberg i en anmeldelse i *Norsklæreren*, 1992 – ganske tankevækkende for den der beflitter sig på at formidle litteraturhistorie til tabulæ (næsten) rasæ.

Linneberg peger på en fokusering på det der stritter uden for de institutionaliserede kategoriseringer. Han gør det som en indvending mod lærebøger der lægger et filter ned over litteraturen som i sidste ende gør læsernes verden éntydig – eller i det mindste forståelig.

Og ret har han da for så vidt: Hvis det er det éntydige man går efter, hvad er så vel overhovedet begrundelsen for at læse fiktionslitteratur i dansktimerne? Noget af det tankevækkende ved citatet her er at det klart sætter en form for lighedstegn mellem fortolkningsteorien og den litteraturhistoriske konstruktion. Til "traditionen"s kanonisering af forfatterskaber og værker svarer kanoniserede læsemåder.

Når det handler om dansklærerens praksis, må spørgsmålet lyde: Hvilken litteraturhistorisk konstruktion passer bedst til den situation der nu hedder danskundervisning? For som dansklærer etablerer man litteraturhistoriske sammenhænge som man fortol-

som derfor har referencer der svarer til forfatterens, sådan som de er nedlagt i teksten.

Det giver god pædagogisk mening at få elever til at forlade sig selv. Og derfor er de "rollespil" som læsning af litterære tekster et, en central aktivitet i danskundervisningen. De gamle tekster gør krav på at blive læst med fantasi og forstand, og hvis den litteraturhistoriske læsning lykkes, kommer eleven tilbage til sig selv med et mere facetteret spejlbillede.

Evnen til at forestille sig et liv man aldrig selv kan komme til at leve, evnen til at forstå tanker og følelser man aldrig selv kan have i hovedet – i et anfald af højstemthed kan man sige at det er en sådan demokratisering af sindelaget der er horisonten når man i danskundervisningen beskæftiger sig med "historiske" – og andre fremmedartede – litterære tekster. For elevens forestillings- og forståelsesevne svæver jo ikke frit, men er baseret på erfaringer – uden for og inden for opdragelsens og undervisningens institutioner. Og derfor er den litteraturhistoriske læsning en "pendul-læsning" – mellem mig selv og teksten der taler fra en anden tid.

På det konkrete plan, i dansk-timen, er den gamle litteratur først og fremmest at betragte som en anderledes synsvinkel: Værdien af den gamle litteratur ligger – forenklet sagt – ikke i hvad den fortæller os-her-og-nu om gamle dage. Værdien ligger i at den fortæller om os-her-og-nu på en anden måde end vi selv gør – netop fordi den taler fra en anden tid.

Det er ikke dens faktuelle indhold der er interessant – pædagogisk set; det er dens sproglige kategorier, dens måde at sprogliggøre verden på. Gode litterære tekster er (uanset alder) udfordringer til de spejle som den enkelte elev her-og-nu ser sig selv og de andre i. Hvorfor?

Fordi læsning af litteratur, både højt og indenad, på én gang skaber nærhed og afstand. Man kan blive grebet af det man læser, og man kan distancere sig fra det; man kan forholde sig følelsesmæssigt og intellektuelt, på én gang se sig i spejlet og se helt anderledes billeder. Det er denne dobbeltsidede læsemåde vi kan kalde *litteraturhistorie*.

Der er værker, som har deres tid! Og som derfor indskrives i glemmebogen. Men det betyder også: Der er værker, som overskrider deres tid.

Her er tre citater fra 1800-tallet:

Da Georg Brandes i 1870 trådte frem og kritiserede samtidens litteratur for at være "epigoneri", greb han til Shakespeare. I artiklen "*Det uendeligt Smaa*" og "*Det uendeligt Store*" i *Poesien* påviser han med eksempler hvordan Shakespeare – ikke bare i kunstnerisk kvalitet, men også i realisme og aktualitet – overtrumfer samtidens danske dramatik med dens "tragiske jamber":

Jeg har tidligere sagt, at vor tragiske Jambe mere og mere har vist sig at være ude af Stand til at fastholde "*det uendeligt Smaa, som udgjør Livet,*" og at vort tragiske Drama med mindre og mindre Held har stræbt at naae "*det uendeligt Store, der er Livets Aarsag, Grund og Type.*" At Shakespeare har forstaaet at ompsænde begge disse Poler og Alt, hvad der ligger imellem dem, er hans evige Storhed.

Det er altså en engelsk tekst fra omkring 1598 Brandes fremhæver – han der ellers mere end nogen anden i dansk litteraturhistorie står på kravet om at en forfatter skal gå ind i sin tid som aktivist.

En lignende problemstilling var tidligere blevet formuleret af en vis Karl Marx der spekulerede over hvordan det kunne gå til at antikkens litteratur kunne overleve sine forudsætninger:

... Vanskeligheden ligger ikke i at forstå, at græsk kunst og epos er knyttet til visse samfundsmæssige udviklingsformer. Vanskeligheden er, at græsk kunst og epos endnu giver os kunstnydelse og i en vis relation gælder som norm og uopnåeligt forbillede ...

Og fra samme realistiske tradition et kun tilsyneladende modsatrettet citat af Herman Bang:

ind i). Romantikens digtning (f.eks. *Guldhornene*) er et forsøg på at anbringe Gud langt uden for erfaringsverdenen – som et begreb, en tanke-kategori. Og det har ikke noget at gøre med om forfatterne (uden for teksterne) erklærer sig som kristne eller ateister.

Det er altså karakteristisk for den litteratur der tager sit afsæt i Romantikens erkendelse af modsætningen mellem det splittede menneske og den altomfattende Gud (eller "Al-ånd") at troen på den gudskabte verden bliver et valg – for individet! Tydeligst formuleres det vel hos Søren Kierkegaard, men det ses også markant hos dybt splittede forfattere som H. C. Andersen og Blicher.

"Biedermeier-litteratur" kan i denne mentalhistoriske sammenhæng siges at repræsentere det personligt perspektivløse i at beskæftige sig med spørgsmålet om hvorvidt eksistensen eller essensen er ægget eller hønen – med bevidstheden om at også "resignationen" er et valg. Thomasine Gyllembourg, Christian Winther, Emil Aarestrup, m.fl. skildrer "udefra" eller som tekst-jeg'er denne erkendelse at der ikke er nogen vej udenom splittelsen. Det er en erkendelse som med de "kritiske romaner" omkring 1800-tallets midte bebrejder den dannede offentlighed (den opdragende instans) at den sætter splittelsen i social-pædagogisk system. Mens modsat erkendelsen i "guldalderens Danmarksbilleder" fører til en søgen efter værdier i det nationale (historien, folket, sproget) som kan binde sammen på tværs af alle splittelser – i og imellem mennesker.

Det er først med den naturalistiske – eller rent ud: darwinistiske – synsvinkel efter 1870 at de tvivlende spørgsmål begynder at afløses af analyse. Med dybdeborende psykologi (J.P. Jacobsen), med minutiøs iagttagelse (Herman Bang), med egne sociale erfaringer som synsvinkel (Amalie Skram) eller med bidende ironisering (Pontopidan, Wied) formuleres nu i litteraturens sprog det endelige opgør med forestillingen om at der findes en højere orden end den menneskene etablerer for sig selv og hinanden. Litteraturhistorisk set skyldes disse positioner i samtiden ikke i sig selv socioøkonomiske forandringer, hvor kraftigt end det Brandes'ske krav om "at sætte problemer under debat" måtte lyde. De *realistiske* positioner i litteraturen

skyldes at de nævnte og andre forfattere erfarer sig til at menneskelivet er af denne verden: Det er "levet ideologi" der sætter dem i gang; men det er den litterære form (den naturalistiske fiktionsprosa) der almengør disse erfaringer i et sprog som rækker ud over de individuelle erfaringer de er fælles om at gøre i deres livstid.

Deres erfaringer gør at de (hver på sin måde) må dømme visionen om helhed og enhed til undergang – hvor megen sympati de end på hver sin måde kan have for den (jf. f.eks. de "romantiske" stemninger i J. P. Jacobsens lyrik, den "national-romantiske" drøm om et alternativ til det moderne byliv hos Herman Bang, håbet om at der er realiteter bag de Biedermeier-agtige familienormer hos Amalie Skram's personer ...).

Med naturalismen træder Naturen i den guddommelige ordens sted. Naturen lader der sig ikke skabe "éntydig dualisme" på, som der gør på Guds-begrebet. Naturen er neutral i moralske spørgsmål der vedrører individets ret.

For naturalisterne er Naturen uden mening: Der er ingen "Ånd i naturen" som er lagt i den udefra, der er kun dens egne iboende lovmæssigheder. Også når der er tale om menneskets natur. Der skal stærke midler til at sløre den iboende naturkraft – som f.eks. Henrik Pontopidans *Ørneflugt* illustrerer.

#### LITTERATURHISTORIE:

##### DET TIDSBUNDNE / DET ALMENGYLDIGE

Hvad jeg taler for i dette rids er en synsvinkel der periodiserer i en slentrende bevægelse, fremfor en synsvinkel der fokuserer på periodeinddelinger herfra-og-hertil.

Litteraturens tekster skal ses hverken som kilder til andre historier eller som enheder i en selyberoende litterær institution. I undervisningen skal teksterne tale for sig selv; de skal aflokkes deres modsætninger, deres gåder gennem tekstlæsningen (analysen og fortolkningen). Den litteraturhistoriske synsvinkel er på sine nutidige præmisser at identificere sig med tekstens egentlige adressat, nemlig samtidens læser der deler erfaringer med forfatteren, og

Samtidig er det en litteraturhistorisk opfattelse (af orden og mangfoldighed) der styrer tekstlæsningens fokusering.

Man kan altså vælge – i første omgang helt ahistorisk – at læse Staffeldts digt som digte er flest: som en sprogliggørelse af et *jeg*'s oplevelse – ved solnedgang, ved sundets bred. Vi møder en mand i krise, hans længsel går mod havets bund.

Men hvor går længslen fra?

Teksten er a-social: Der er ikke antydning af referencer til det som har drevet *jeg*'et ud på den yderste pynt, til det han vender ryggen til. Længslen er der bare, helt umotiveret, i teksten.

Traditionelt vil man jo sige: Digtet handler om *det grænseløse jeg* ("I Alt mig vinked min egen Gestalt"). Men det handler også om *jeg*'ets grænser ("Længsel" rimer på "Fængsel"): Fantasien er større end den realitet den bor i.

Det er denne modsigelse i individet, f.eks. kaldet realitet/fantasi, som kan forfølges gennem 1800-tallets litteratur, uanset hvilke periode- eller isme-etiketter man klistrer på dens mængde af tekster.

Spørgsmålene er (groft sagt) de samme: Hvorfor er det sådan? Hvad kan der gøres ved det? Svarene er forskellige.

Går man efter spørgsmålene i teksterne (der er baseret på forfatterens oplevelse), så giver det ikke mening samtidig at ville jonglere med besværlige litteraturhistoriske kategorier som f.eks. *romantisme* eller *poetisk realisme*, for slet ikke at tale om *naturalisme* som noget diametralt anderledes end *romantik* ...

Går man efter svarene (som er teoretiske), så kan man godt kategorisere teksterne. Men er det meningsfyldt at læse tekster for at kunne sortere dem ned i de rigtige kasser?

Jeg prøver ikke at suspendere periodiseringen af sådan ca. 1800-tallet for at påstå at litteraturen er den samme igennem hele århundredet. Men i formidlingen af historien må man tage udgangspunkt i hvad teksterne selv har at sige, hvilke kasser de så at sige selv beder om at blive lagt i – og hvilke kasser med hvad i eleverne har brug for at kunne trække ud. Til den ende mener jeg egentlig at det til en start er nok – også pædagogisk nok – at spørge: Hvilken

opfattelse af individet har denne tekst? Hvad betyder ordet "jeg" i denne tekst?

Eller hvis vi sætter spørgsmålet ind i danskfagets tekstlæsningspraksis: Hvad er det for et "jeg" der taler til hvad for et "du"?

Og der er overordnet tre svar:

1. Mennesket er underlagt en orden, som ligger uden for dets egen rækkevidde, altså en eller anden form for "guddommelig" orden som ikke er af denne verden. Der er en mening med livet før man træder ind i det; menneskenes orden er Gudsskabt: "Essensen går forud for eksistensen".
2. Mennesket skaber selv sin orden – gennem det levede liv mellem andre mennesker, dvs. bevidstheden om at der eksisterer en eller anden form for "social orden" der tager udgangspunkt i Nietzsches berygtede ord om at "Gud er død". Der er ingen mening med et menneskes liv før det træder ind i det; menneskenes orden er menneskeskabt: "Eksistensen går forud for essensen".
3. Og så er der synspunktet derimellem – enten/eller og/eller både/og. Det er i 1800-tallet at skiftet fra 1) til 2) finder sted.

Med denne grove inddeling får man – mentalhistorisk eller snævrere: litteraturhistorisk – en tredeling hvorefter man kan begynde at finde de litterære udsagn der er båret af enten "ja", "nej" eller "ved ikke" til spørgsmålet om essensen og eksistensen.

#### ENTEN/ELLER OG/ELLER BÅDE/OG

1800-tallets interessante litteratur svinger med på det mentalhistoriske skift i synsvinkel i opfattelsen af individet. 1800-tallets litteratur begynder altså, kan man sige, i erkendelsen af at den guddommelige orden ikke længere kan forklare alt – dvs. med Oplysningstidens projekt: Hvad stiller man op med Gud i en verden der mere og mere tydeligt styres af menneskenes handlinger?

I Romantikens litteratur abstraktgøres gudsbegrebet (f.eks. ved begrebet *Al-ånd* – eller *Ånden i naturen* som H. C. Ørsted kaldte den kategori han måtte sætte sine naturvidenskabelige opdagelser

af og får kvalme. Snubler  
over ordene, sluger maden,  
bruger de tre ønsker for  
hurtigt og forkert. Dum og bedåret.

Hvilken sammenhæng kan nu etableres mellem Brorsons tekst og Pia Juuls tekst (fra *En død mands nys*, 1993), som giver litteraturhistorisk (og ikke blot f.eks. tematisk eller formel) mening?

Sammenhængen ligger i ordet *jeg*!

Også i dette digt er der et enkelt menneske, som etablerer en forbindelse til noget uden for sig selv – og i sig selv. Men i den moderne tekst er dette “noget” ikke fast defineret på forhånd – det er “noget” som skal etableres hele tiden, fremgår det af de første fem linjer.

Derfor er der en verden til forskel på Brorsons tekst og Pia Juuls. Og den verden, der er til forskel, er (meget kort fortalt) *individualismen*:

Kan man måske plukke  
blomster hvor ingen gror?  
Ja. ...

Sådan ville Brorson aldrig have kunnet svare. Hans “jeg” og Pia Juuls “jeg” er væsensforskellige.

#### HVAD VED “JEG”?

Individualisme er en historisk kategori som sætter skel. Og skulle man i superkort begreb svare på hvad det er for en historie litteraturhistorien fortæller, så kunne man sige: Det er historien om hvad ordet “jeg” betyder i de litterære tekster gennem tiderne.

Det skel individualismen sætter, tydeliggøres i 1800-tallets litteratur. Den bygger – underforstået eller sagt højt – på en forestilling om individet (“det udelelige”) og dets frihed – som drøm, vision, psykologisk realitet, social realitet, osv. Skellet kan f.eks. eksemplificeres med Staffeldts digt *Indvielsen*.

Med Romantikken markeres skiftet i forholdet mellem individ og omverden. Det slår ikke bredt igennem endnu, men det sprogliggøres.

De romantiske “ungdomsoprørere” vælger synsvinkel – Staffeldt på én måde, Oehlenschläger på en anden, Ingemann på en tredje ... – for nu at nøjes med at tale dansk. I det at vælge synsvinkel – med held eller forgæves – ligger ikke bare “det moderne” ved Romantikken; dér ligger også identifikationsmuligheden for dagens teenagere. Den mulighed kan realiseres i undervisningen under forudsætning af at man i læsningen af de romantiske tekster går efter deres “spørgsmål” i stedet for efter deres svar.

Det betyder konkret: *Indvielsen* kan – især med sin sidste strofes linjer:

Vel lindrer ved Anelse, Drøm og Sang  
Hiertet sin længsel -

læses som et resigneret råd til andre: Smil gennem tårer, eller noget i den retning. Men hvad står der *før* dette råd? Der står at det ulykkeligt splittede individs tårer er selvskabte, godt nok formummet i metaforisk tale om en muse der daler ned med kys og harpe. Metaforikken er tidsbunden; men tematiseringen (det splittede individ) er moderne.

Hvis læsningen af *Indvielsen* sammenholdes med læsning af endnu ældre tekster (folkeviser, Kingo, Holberg), kan man i en litteraturhistorisk læsning se at der i Staffeldts digt ligger et brud med middelalderens, barokkens, rationalismens menneskebilleder – lad os for nemheds skyld forenkle dem i begrebet “skæbne”.

Forudsætningen for at kunne se bruddet med fortidens syndighed er altså at læsningen af Staffeldts digt fokuserer på det som nødvendiggør forsoningen for tekstens “jeg” – civilisationsangsten, splittelsen, den genstandsløse længsel, følelsen af fremmedhed ...

Det er tekstlæsningens praksis, vores analyse og fortolkning, der placerer en tekst som *Indvielsen* i en bestemt litteraturhistorie.

Det er ikke beskrivelsen af verden der er Brorsons ærinde, det er formidlingen af den kristne fortolkning. Derfor kan han nøjes med at henvise til græsset og fuglene og fiskene; henvisningen er i sig selv et argument for den Guds-tro, som teksten opfordrer til:

Slaaer alle folk paa denne jord  
Med fryde-tone sammen,  
Halleluja! vor GUD er stor,  
Og himlen svare amen!

Man forstår i denne tekst noget grundlæggende og enkelt ved forholdet mellem mennesker og Gud – som ikke er bundet til Brorson, til hans tid eller til hans fortolkning af kristendommen: Det er en verden, som ikke er til debat! – Gud er Gud, naturen er naturen, mennesket er mennesket i denne verdensorden som digtets *jeg* er “talerør” for.

Og *det enkelte menneske* må bringe sig i stand til at tilegne sig denne verdensorden, dvs. til at underkaste sig Guds under.

Denne idé om forholdet mellem den enkelte og verden er vel “gammeldags” i vore dage. Godt nok er den idé i dag et populært “åndeligt udflugtsmål” (“ny-religiøsitet”), men heller ikke mere end det: Hvis den idé var en alment anerkendt ideologisk synsvinkel i dag som den var det i 1734, ville meget se meget anderledes ud, dansk-undervisningen og skolen, f.eks. ...

“Hold kæft, hvor er naturen bare utrolig flot!” ville en ungdommelig Hans Adolph sige i dag. Det er (næsten) det samme som det Brorson siger, der er dog en forskel som er en vigtig pointe: Oplevelse er i dag en individuel kategori. Og her – i genkendeligheden og forskelligheden – ligger det identifikationspunkt som man kan nærme sig en sådan tekst med i dag(ens undervisning): Den *erfaring* som Brorson udtrykker, at sproget ikke slår til når det virkelig gælder! Oplevelse er én ting, formulering af den noget andet.

Relationen mellem dagens tekstlæser og den i fortiden forfattede tekst er *både* den grundlæggende forskel (Verdens-ordenen) og den

grundlæggende lighed (oplevelses-måden). Distance og identifikation ligger i én og samme bevægelse. For forståelsen af et digt som Brorsons *Op! al den ting...* opstår i dets dialog med elevernes egen og anderledes forståelse af “meningen” med livet og naturen.

En litteraturhistorisk tekstlæsning er altså: At man på én gang identificerer sig med den læser forfatteren havde i tankerne i sin tid – og er den læser man selv er. Digtet taler fra en anden tid, det taler på sine præmisser – der væsentligst er en anden individ-opfattelse end den moderne. Den relevante danskfaglige tilgang til *Op! al den ting ...* er at fokusere på *jeg*'ets måde at opleve på.

#### EFTER INDIVIDUALISMENS GENNEMSLAG

Brorsons tekst er et smukt og troværdigt eksempel på den “repræsentative” kunst – *før* individualismen rigtigt slår igennem. Brorson er ikke et øjeblik i tvivl om at hans livsgrundlag er at “essensen går forud for eksistensen”.

Her er et lyrisk eksempel fra “*efter*” – et digt af Pia Juul, som sådan set intet har til fælles med Brorsons salme:

Men jeg ville heller ikke det jeg ville  
Og det jeg ville vidste jeg ikke hvad var  
Jeg ville så gerne ha dig  
Så fik jeg minsandten det  
jeg ville ha, og hvad gør man så  
Så råber man *lykken* og  
græder sig i søvn ved højlys dag  
Man siger man går gennem  
engen, og engen er ikke en  
eng, men noget helt andet  
Kan man måske plukke  
blomster hvor ingen gror?  
Ja. Og så kaster man sig  
derind, bider  
den lykke i stykker, smasker, gnaver og  
raller, stakåndet, slikker den

om erfaringen – ikke for at eksemplificere det almene, men for at offentliggøre det individuelle – hejser amerikanerne fanen og erklærer at alle mennesker er født frie og lige, hvor forskellige de end er:

*Individualismen* etableres som synsvinkel på menneskets tilgang til dets plads i verden. Og dermed synger den *repræsentative* kunst sin svanesang, kunstens fremtid tilhører *det reflekterende individ*.

Hvad det kommer til at betyde for litteraturen, bliver tydeligt fra og med Romantikken: Her er skæringspunktet i fortællingen om litteraturens historie.

Og for nu at bruge af de mange brokker fra denne store fortælling: Jean-Paul Sartre brugte i skriftet *Eksistentialisme er humanisme* (1946) formuleringen “Eksistensen går forud for essensen” for at markere bruddet med den i kristendommen funderede tradition for livstolkning. Det er et ‘statement’ som sammenfatter individualismens projekt, og som derfor kan bruges til at definere hvad individualismen betyder som synsvinkel:

Går eksistensen forud for essensen?

Der er tre svar: nej, ved ikke, ja.

Denne store, overordnede vinkel på litteraturhistorien betyder at man kan sætte et *før og efter* – et *før og efter* “opfindelsen” af individualismen, som foregår i 1700-tallet, accentueres i Romantikken og begynder at offentliggøres i løbet af 1800-tallet.

#### MELLEM HIMMEL OG “JEG”

Et velkendt, udtryksfuldt eksempel fra “før”:

Op! al den ting, som GUD har gjort,  
Hans herlighed at prise,  
Det mindste hand har skabt er stort,  
Og kand hans magt bevise.

I en litteraturhistorisk sammenhæng er det interessante ikke tekstens Gudsbegreb, men dens karakteristik af hvad det vil sige at være menneske.

Hvad skal jeg sige? mine ord  
Vil ikke meget sige;  
O GUD! hvad er din viisdom stor,  
Din godhed, kraft og rigel!

Forudsætningen for en personlig oplevelse er – logisk nok – en (an)erkendelse af en personlighed. Men formidlingen af en personlig oplevelse til en offentlighed forudsætter lidt mere: At individualiteten (an)erkendes som en gyldig fortolkningsramme, altså at éns personlige oplevelser og erfaringer kan have interesse for andre – som tekst.

Er disse Brorson’ske salmevers (fra 1734) personlige?

Ja, der er jo et *jeg* i teksten. Og teksten (digtet, salmen) som helhed er angiveligt en formulering af en naturoplevelse – en oplevelse der gør digteren stum:

Det mindste græs jeg undrer paa,  
I skove og i dale,  
Hvor skulde jeg den viisdom faae,  
Om det kun ret at tale?

Virkeligheden er *Guds*, sproget er *Menneskenes* – sådan har det været siden Adam gav dyrene navne ... Derfor er virkeligheden større end sproget. Den erkendelse er ikke Brorsons personlige erfaring, i sin tekst er han den kristne erfarings repræsentant.

Derfor – hos Brorson: Talen forudsætter “visdom”; erkendelsen må gå forud for formuleringen! For det som Brorson skal tale om, er allerede skabt – det eksisterer på forhånd som kendsgerning *før* og *uden for* ham selv. Hans opgave som menneske er at tilegne sig det allerede skabte, at *forstå* underet; hans opgave som digter er at *formidle* underet.

Brorson adskiller sig ikke fra den menighed han taler til: Den (af Gud) skabte verden er en fælles betingelse – og derfor en fælles reference i teksten. Guds natur eksisterer for alle på samme måde; det er bare at gå ud at se på den og tyde dens tegn.

at læse f.eks. 49 tidsligt forskellige tekster i en eller anden sammenstilling der giver mening. For litteraturen i sig selv har ingen historie, og litteraturhistorie er blot en af flere måder at konstruere en sammenstilling af litterære udsagn på.

På den ene side: Hvordan bringer man mangfoldigheden af litterære udsagn på begreber så at de danner billedet af en meningsfuld helhed?

På den anden side: Hvordan undgår man at udsagnetenes forskelligheder forsvinder bag begreberne?

Splittet mellem trangen til orden og drømmen om mangfoldighed er litteraturhistorie-formidleren ...

#### ... PÅ HERRENS MARK

Det er et godt sted at være, for dér er man nødt til selv at finde på noget.

Litteraturens tekster kan jo indgå i mange forskellige historier, og kronologien er kun én systematisering blandt andre mulige. Kun for et tilbageblik er det nødvendigt og muligt at opdele litteraturens tekster i perioder og ismer. Og de pligtskyldige periodiseringer er ret beset en form for litteraturpædagogisk udviklingslære. At de "folkelige" kunstformer – eventyr, sagn, sange, mv – bryder alle regler for kategorisering og nægter at indordne sig under de vekslende og dog påfaldende stabile periodiseringer og ismer som litteraturhistorikere har lagt, alene det *burde* mane til forsigtig omgang med faste kategorier.

*Rødhætte* kan være indgangen til en litteraturhistorie der ikke begynder at skyde med skarpt før der er noget at sigte på, men som tager et slentrende overblik over det litterære landskab først.

Den før citerede tekst er fra Charles Perraults franske samling med den danske titel *Gåsemors eventyr*. Den udkom i 1697, og hans *Den lille Rødhætte* er vist nok den første trykte version; det er ham der gør "vandrehistorien" om pigen og ulven til *litteratur* (for børn), en moraliserende tekst med et éntydigt pædagogisk sigte.

Den version alle kender, er den brødrene Grimm udgav i 1816. Pointen i at se på begge tekster med ét blik er selvfølgelig: Hvad er det for et paradigmeskift som de to måder at fortælle *Rødhætte*-historien, skiftet i fortællersynsvinkel og læseridentifikation, reflekterer? Det er det litteraturhistorien kan tale pædagogisk om: For netop en fortælling der – nærmest som en myte – har fundet udtryk i forskellige og forskelligartede litterære sprogdragter, kan i den pædagogiske sammenhæng give forståelse af hvordan litterært stof, når det kommer til stykket, er eksistentielle problemstillinger der vendes og drejes så at de egner sig til gå i dialog med netop dén tids eller dén tids læser.

I litteraturen sker der noget grundlæggende i løbet af 1700-tallet, det er her det skift i fortællersynsvinkel og læseridentifikation sætter ind som de to versioner af *Rødhætte*-fortællingen kan være introduktion til:

En selvreflekterende, individualiseret litteratur – som f.eks. det vel nok tidligste danske eksempel, Johannes Ewalds *Levnet og Meeninger* (ca. 1775) – toner lige så stille frem sammen med oplysningstidens nye medie, "stillelæsningsbogen". Den kollektive forståelse nedtones til fordel for identifikation: Synsvinklen skifter fra "talerør" til "lydhørhed", fra reproduktion til refleksion, fra det éntydige til det flertydige, fra svar til spørgsmål ...

"Stillelæsningsbogen" er ikke nogen teknologisk innovation, det er en måde at anvende et eksisterende medie på til et nyt ideologisk formål: Litteratur begynder at blive et individuelt anliggende, ikke et kollektivt anliggende. Og dermed træder skriften i bogen selv frem, hvor den ellers blev gjort lydlig – og adlydt. Teksten selv kommer i fokus og kan straks gøres til eksperimenterium (som f.eks. de typografiske finurligheder i *Levnet og Meeninger* eller hos Laurence Sterne). Så snart litteraturen får sit eget frie medie at boltre sig i, begynder den at pirke ved sin selvforståelse og sprænge sine rammer.

Hvad der foregår inden for de stive bogbind, foregår også udenfor. På samme tid som Johannes Ewald i Danmark nedskriver sine tanker

ger op til en anden slutting, men fordi de mente at kende fortællingen i forvejen. Og det er da rigtig nok: Eleverne kendte *fortællingen*, men de kendte ikke denne *litterære tekst*.

Generelt kender elever ikke tekster. Nogle elever kender f.eks. *Rød-hætte*-fortællingens og nok også nogle andre teksters *udsagn*, men ikke deres *udsigelse*, for nu at sige det på den måde. I pensionistgenerationer findes der mænd og kvinder som stadig kan citere fra *Guldhornene* og andre af de læsestykker de fik i hovedet inden de gik ud af skolen som 14-årige; nutidens elever vil til den tid sikkert stadigvæk ikke kunne stave til Oehlenschläger. Spørgsmål af typen "Hvordan tror du at ..." eller "Hvordan ville du reagere hvis ..." giver lige så lidt som de forudsigelige svar noget forhold til den litterære tekst, til det unikke sproglige kunstværk som f.eks. *Guldhornene* er.

Det fremmedartede og distancerede, det på snart sagt alle måder anderledes end det vi kender i dagliglivet i dag, er det som lærerens historiske læsemåde skal kunne spænde over. Og det vil jo også sige at kunne slå bro mellem teksten og tekstlæsningen hen over forventningerne til hvordan det her skal forstås, nemlig som vi plejer at forstå den slags ... I danskstimen er en historisk læsning af en tekst at få den til at tale med eleverne på de præmisser som er tekstens.

Udtrykket "de præmisser som er tekstens" er måske en rød klud for mangen en receptionsteori. At en tekst først har betydning når den møder sin læser, er indlysende; men hvis der skal være mening i at få en teenager anno 2000 til at prøve at læse og forholde sig til f.eks. en 200 år gammel tekst, så er det for at få læseren til at prøve at være en anden læser end ellers – så længe teksten varer! Som en tekst får betydning i konfrontationen med læseren, får også en læser betydning i konfrontationen med teksten. Det er mødet med teksten der gør mig til læser; uden for teksten er jeg alt muligt andet end en læser.

At være en anden læser end ellers er det meningsfulde argument for en litteraturhistorisk læsning i skolen. Faktisk er der en tredje part i mødet mellem den gamle tekst og den nutidige læser: Det er

den læser som forfatteren havde i tankerne i sin tid, den egentlige adressat, tekstens implicite "du". Det er identifikationen med dette "du" der gør tekstlæsningen "historisk".

#### LITTERATUREN ER STOR ...

... Og det er heller ikke den vi taler om når vi taler om litteraturen: Hver af os taler om den lille del af den samlede mængde litteratur vi kender. Litteraturunderviserens forståelse af litteraturhistorien er baseret på et beskedent udvalg af den uendelige række litterære tekster som forfattere har skrevet gennem tiderne – samt på en hoben *referencer* til, *referater* og *genfortællinger* af, *citater* fra, *uddrag* af, *viden* om, *titler* på, *oplysninger* om en del litterære tekster.

Så hvad litteraturhistorikeren – som formidler – bringer orden i, er ikke blot en mængde litterære tekster som han *har* læst og altså har førstehåndskendskab til, men i høj grad også en mængde litterære tekster som han *også kunne have* læst, og som han derfor har set sekundært eller ligefrem perifert kendskab til.

Og i hånden på den enkelte elev er litteraturhistorie i endnu højere grad en sanling småsten fra det enorme bjerg af litteratur – på faldende nok er der en svedig håndfuld af næsten samme kvalitet og størrelse, form og farve alle elever kan vise frem.

Sådan er det. Det er præmisserne for i undervisningen at beskæftige sig med litteratur og litteraturhistorie. Hvad det handler om er at læse de gamle tekster så at eleverne får nogle litterære oplevelser, og at gøre det ind i et historisk perspektiv der kan give en meningsfyldt dialog mellem eleven og alle andre litterære tekster end de f.eks. 49 der er pensum.

Litteraturhistorieundervisning skal skabe orden i et meget fragmenteret felt. Det er en orden som er nemmest at tydeliggøre hvis man afholder sig fra at læse de litterære tekster.

Men en sådan tåbelighed er ikke praksis i danskfaget: Her læser man tekster; tekstforståelse, analyse og fortolkning, er en integreret del af litteraturhistorien. Litteraturhistorie bliver altså i den praksis et begreb for den *orden* og *mangfoldighed* man skaber ved

Fra: Dansk i dialog (04, 2000)

JØRGEN AABENHUS

LITTERATURHISTORIE

– DIALOG MELLEM TEKSTENS “DU” OG LÆSERENS “JEG”

Alle kender Rødhætte. Læreren læser hendes fortælling højt, den slutter med sætningen: “Og med disse ord kastede den slemme ulv sig over lille Rødhætte og spiste hende.”

Eleverne sidder frustrerede tilbage: Sådan slutter den da ikke ...

Jo, fortællingen er til ende. Men det er den litterære tekst ikke, må læreren medgive, for den har en *morale*:

Historien jeg har fortalt  
bør lære alle piger små,  
– de kønne fremfor alt –  
at de må passe meget på,  
det ellers hænder såre let,  
at de af ulven bliver ædt.  
Jeg siger ulven – men kom i hu,  
at visse ulve er særlig snu;  
de brøler aldrig grumt og vildt,  
nej – nok så blidt og sødt og mildt  
følger de efter de unge piger  
og ind i deres hus sig sniger.  
Husk: du går i den største fare,  
møder du ulve, som er rare.

Nu er det tydeligt for enhver at der ikke er mere at snakke om i den tekst – forfatteren har selv angivet den rette tolkning.

Men så kan vi gå ud af teksten og ind i den slutning eleverne forventede at høre – ikke fordi teksten, som den er blevet læst op, læg-