Martin Blok Johansen

Institut for Medier, Erkendelse og Formidling, Københavns Universitet,
Danmark

”Jeg har forstået den sådan, at den ikke skal forstås” – når 6.A. læser Franz Kafka

Sammendrag

Hvilke tekster kan man tillade sig at præsentere for børn i skolens undervisning? Det er det hovedspørgsmål, der stilles i denne artikel. Artiklens afsæt er et observations- og interviewstudie af en dansk 6. klasses læsning og analyse af tekster af forfattere som Franz Kafka, Fjodor Dostojevskij og Marcel Proust. Med udgangspunkt i en antagelse om, at litteratur for børn ikke nødvendigvis skal tilgodese børns interesser og umiddelbare lyst, men indimellem også være litteratur, som de ikke nødvendigvis forstår – noget der flytter, stiller spørgsmål og måske endda chokerer – undersøges forsøgsvis en type litteratur, som ellers udgrænses fra skolens litteraturundervisning, og herigennem diskuteres forestillinger om, hvad litteratur for børn er eller kan være. I denne diskussion præsenteres tre teoretisk forankrede begreber, nemlig uforudsigelighed, defamilisering og adkomst, som efterfølgende anvendes til at få greb om den empiriske del af undersøgelsen. Artiklen forsøger ikke at fremstille et unuanceret billede af, at alle børnene er lige begejstrede for de nye tekster. Men den fremviser et billede af en klasse, hvor der bliver ført eksplosive litteratursamtaler om dem – og uanset, om man er et af de børn, der synes godt om teksterne, om man bliver irriteret, udfordret eller provokeret af dem, bliver de aldrig oplevet som intetsigende eller uvedkommende. Dermed kan artiklen også betragtes som en diskussion af den udprægede fagdidaktiske indstilling, at læreren skal vælge litteratur, der er særligt tilpasset børn: litteratur med ”en typografi og et layout, som gør den tilpas let at læse, og en sproglig form og en begrebsverden, som er passende i forhold til elevernes udvikling”, som det fx hedder i styringsdokumentet Fælles mål, der i Danmark anvendes til planlægning af den daglige undervisning (UVM, 2009, s. 41).

Nøgleord: fagdidaktik, litteraturundervisning, uforudsigelighed, defamilisering, adkomst, Franz Kafka

Abstract

Which texts can justifiably be presented to children as part of teaching in school? That is the main question posed in this article. The point of departure for the article is an observational and interview study of a Danish sixth grade's

reading and analysis of texts by authors like Franz Kafka, Fyodor Dostoyevsky and Marcel Proust. Based on an assumption that children's literature should not necessarily focus on children's interests and immediate impulses but occasionally also be literature which they do not necessarily understand – something that gets them to think, to ask questions and maybe even give them shocks – a kind of literature that is studied experimentally is otherwise marginalized from the school's teaching of literature, thereby highlighting current assumptions about what children's literature is or can be. This discussion presents three concepts rooted in theory, i.e. unpredictability, defamiliarization and entitlement, which are subsequently used to get to grips with the empirical part of the study. The article does not attempt to depict a hard-and-fast picture of all children being equally enthusiastic about the new texts. Instead it presents a picture of a class in which lively literary conversations are conducted. And irrespective of whether the child is one of those who enjoys the texts, whether the children are irritated, challenged or provoked by them, they are never experienced as trivial or irrelevant. Thus this article can also be regarded as a discussion of the distinctly specialist-didactic view that the teacher must choose literature specially geared towards children; literature with “a typography and layout that make it suitably easy to read, and a linguistic form and conceptual world appropriate to the pupils' development”, as stated for example in the guideline document Fælles mål [Common Goals] used to plan day-to-day teaching in Denmark (Ministry of Education (UVM), 2009, p. 41).

Keywords: subject-related education, literature teaching, unpredictability, defamiliarization, Franz Kafka.

Indledning og problemfelt

”Jamen, det er jo en 6. klasse”. Sådan var det første udsagn, da jeg præsenterede min idé om at læse Franz Kafka i 6.A. Jeg havde på det tidspunkt overværet en dansklærers danskundervisning i en 6. klasse i en dansk folkeskole igennem to-tre ugentlige besøg i lidt mere end to måneder. I begyndelsen noterede jeg mig adskillige gange, at børnene tilsyneladende virkede interesserede i de tekster, som fremstod vanskelige og udfordrende for dem, og som er blevet karakteriseret som kompleks børnelitteratur (Nikolajeva, 1996; Kampp, 2002). Men med tiden var det samtidig som om, de var kørt lidt træt i den; at genreblandinger, skiftende fortælleforhold og fortællinger på flere planer på en måde var blevet hverdagskost for dem. Det havde resulteret i en lettere resignerende stemning, hvor det, der egentlig skulle være udfordrende, var blevet mageligt, fordi børnene havde gennemskuet de mønstre og virkemidler, som denne type litteratur trods alt indeholder, og som deres lærer efterspurgte.

Det gjorde, at jeg fik et ønske om at se, hvordan børnene ville reagere på tekster, som er kendetegnet ved at være uforudsigelige, men som samtidig aldrig finder vej ind i skolens litteraturundervisning. Altså tekster, som ville forstyrre børnenes forventninger til litteratur og udfordre deres hermeneutiske instinkt ved ikke at tilbyde en umiddelbar sammenhængende forståelse.

Det var og er ment som et eksperiment. Det vil sige, at mit udgangspunkt blot er en tentativ afprøvning af grænserne for, hvilken type litteratur børn kan læse: Hvad vil der ske, hvis man præsenterer en sjette klasse for klassiske og kanoniserede tekster af forfattere som fx Kafka, Proust og Dostojevskij? Hvordan vil de reagere? Hvordan vil de læse teksterne? Hvilke udfordringer vil der være knyttet til deres læsninger, og vil de overhovedet få noget ud af dem? Mit udgangspunkt er altså hverken at udvikle ideer, begreber eller teorier og heller ikke at teste bestemte hypoteser, men blot uprætentiøst at udarbejde en caseorienteret undersøgelse af, hvad der sker, når man læser disse forfattere med børn.

På den baggrund er det væsentligt at fremhæve, at jeg i artiklen ikke forsøger at konstruere en dikotomi mellem komplekse og simple tekster – og slet ikke et hegemoni. Den samlede litteratur, som børn kan præsenteres for, indeholder potentielt set en pluralitet af tekster, og det er min opfattelse, at den litteratur, som præsenteres i skolens litteraturundervisning, skal afspejle denne pluralitet. Også derfor interesserer det mig, hvad der vil ske, hvis man læser tekster, som ellers typisk udgrænses fra skolens litteraturundervisning ud fra indgroede forestillinger om, hvad børn kan læse. Naturligvis vil der være en umiddelbar skepsis overfor at læse Kafka i en sjette klasse, og den undersøgelse, jeg foretog, og de konklusioner, jeg drager på baggrund af den, er lydhør overfor denne skepsis. Det skal således også fremhæves, at undersøgelsen på ingen måde konkluderer, at klassisk og kanoniseret voksenlitteratur er specielt egnet til børn, og heller ikke, at børn har en særlig forståelse for denne litteratur.

Artiklen kan på den måde betragtes som et bidrag til en diskussion af det fagdidaktiske valg af indhold i danskundervisningen. Skal litteratur for børn altid tilgodese børns interesser og umiddelbare lyst? Skal børn ikke også læse litteratur, som de ikke nødvendigvis forstår – noget der flytter, stiller spørgsmål og måske endda chokerer? Med disse spørgsmål undersøges i det følgende den type litteratur, som er udgrænset fra skolens litteraturundervisning og herigennem undersøges endvidere forestillinger om, hvad litteratur for børn er eller kan være.

Forskningsreview

De seneste år har literacy-problematikker fyldt meget i fagdidaktisk forskning, og det har blandt andet medvirket til, at forskning i skønlitteraturen i skolen ofte er blevet marginaliseret. Det betyder imidlertid ikke, at den ikke findes, og i

dette afsnit vil jeg forholde mig til noget af den forskning, der har været de seneste år. På den måde vil jeg placere min artikel i den eksisterende forskning og samtidig vise, på hvilken måde artiklen tilbyder ny viden på området. Reviewet giver naturligvis ikke en komplet og systematisk kortlægning af den samlede forskningslitteratur på området, men det forholder sig til en række aktuelle nordiske forskningsbidrag om litteraturundervisning i skolen.

Det er karakteristisk for de fleste nyere undersøgelser, at det er overvejende receptionsstudier. I Danmark har Vibeke Hetmar gennem klasserumsobservationer undersøgt, hvordan børn læser litteratur, og hvordan de udtrykker deres læsning (Hetmar, 1996), mens Bo Steffensen med udgangspunkt i semistrukturerede interviews udenfor klasserummet har undersøgt, hvordan og hvornår børnene udvikler fiktionskompetence (Steffensen, 2005). I Norge har Rita Hvistendahl som 'forskende lærer' undersøgt, hvilken betydning litterære tekster har for børnenes almindelse og selvudvikling (Hvistendahl, 2000), og i Sverige har Gunilla Molloy gennem etnografiske feltstudier og kvalitative interviews undersøgt, hvordan børnene svarer på lærernes litteraturspørgsmål (Molloy, 2002), mens Karin Jönssons har undersøgt litteraturlæsning som en social proces, hvor forståelsen opstår i samarbejdet med andre (Jönsson, 2007). I Sverige har både Annette Ewald (2007), Helen Schmidl (2008) og Michael Tengberg (2011) diskuteret litteraturundervisningens udfordringer. Ewald påpeger i en etnografisk undersøgelse, at lærerne har svært ved at få litteratursamtalerne i gang, og hun identificerer en ensidig metodebrug hos lærerne. Schmidl undersøger, hvilke tolkningsstrategier børnene anvender, når de diskuterer litteratur, og hun konkluderer, at de analyserer ud fra en personlig synsvinkel uden brug af faglige begreber. Tengberg undersøger, hvilken betydning litteratursamtaler har for børnenes tolkning og konkluderer, at litteratursamtaler stiller store krav til både børn og lærere.

Min undersøgelse ligger i forlængelse af disse undersøgelser for så vidt, at der er tale om en undersøgelse af litteraturundervisning i skolen på baggrund af observationer og interviews. Det er imidlertid karakteristisk for de ovenstående undersøgelser, at de analyserer og fokuserer på interaktionsformer og i høj grad beskæftiger sig med litteraturundervisningens *hvordan* og i mindre grad med dens *hvad*. Min undersøgelse forholder sig således ikke i nævneværdig grad til, hvordan litteraturundervisningen praktiseres, men analyserer i stedet, hvilke tekster man kan tillade sig at præsentere for børn i skolens undervisning? De tekster, som børnene i min undersøgelse læser, er tekster, som typisk udgrænses fra skolens litteraturundervisning. Der har således ikke tidligere været undersøgelser, hvor børn i 6. klasse læser klassiske, kanoniserede forfattere som Kafka, Dostojevskij og Proust.

Metodiske overvejelser

Metodisk kan min undersøgelse betragtes som et klassisk casestudium forstået som “a spatially delimited phenomenon (a unit) observed at a single point in time or over some period of time” (Gerring, 2007, s. 19).

Det feltarbejde, som danner udgangspunkt for undersøgelsen, har en varighed af godt og vel tre måneder og omfatter i alt 23 besøg i én skoleklasse, hvor fokus er på, hvad børnene læser, hvordan de læser det, og hvad de får ud af det. Det samlede empiriske materiale indeholder de tre klassiske datakilder indenfor kvalitativ forskning: observationer, interviews og dokumenter, og det henter inspiration i den konstruktivistiske interaktionisme (Järvinen & Mik-Meyer, 2010) og den diskursive etnografi (Miller & Fox, 2004), som “emphasizes how social realities are always under construction. It considers how setting members continually assemble and use interactional and interpretive resources ‘provided’ by social settings to construct defend, repair, and change social realities” (Miller & Fox, 2004, s. 38). Min undersøgelse har således ikke til hensigt at producere en monografisk totalitet eller formulere formelle generaliserede sandheder, men derimod at udføre afgrænsede og fokuserede analyser mellem aktører, interaktionssekvenser og meningskonstruktioner i specifikke kontekster (jf. Järvinen & Mik-Meyer, 2010, s. 97).

Observationerne er lavet som dag-til-dag-observationer i en uge, og de er skrevet ned i en feltdagbog og indskrevet på computer efterfølgende. I feltdagbogen er det – udover faste noteringer af dato, tidspunkt, sted, antal deltagere – stort set kun børnenes og lærerens originale udsagn og handlinger, der er medtaget, mens de begyndende sorteringer, kategoriseringer og analyser er foretaget samtidig med indskrivning på computer. Noterne er organiseret temporalt, således at feltdagbogen følger dag-til-dag-observationerne (jf. Wolfinger, 2002, s. 91). Observationerne i feltdagbogen udgør i alt 44 sider, som indskrevet på computer er blevet til 19 normalsider.

Der er gennemført i alt 10 interviews, som alle er optaget på diktafon, og som har en gennemsnitlig længde på ca. 20 minutter. Det har været en pointe i min tilgang til interviews, at interviewets materiale er noget, der produceres, udvikles og konstrueres i fællesskab mellem mig som interviewer og interviewpersonerne. Det ligger for så vidt allerede i ordet *interview*, at det er noget, man *ser sammen*: ‘Inter’ betyder ‘sammenkomst’ eller ‘møde’, mens ‘view’ betyder ‘se’. Interviewstilen har været teoretisk rundet af en konfronterende, assertiv interviewstil (Holstein & Gubrium, 1997), hvor interviewpersonerne er blevet udfordret på deres meninger, holdninger og oplevelser. Når jeg har interviewet børnene, har jeg anvendt fokusgruppeinterview for at få åbnet for deres indbyrdes diskussioner. De efterfølgende transskriptioner følger reglerne for Dansk Standard 1 (Gregersen, 1992), men jeg tilslutter mig samtidig Martyn Hammersley, når han fremhæver, at der ikke kan være en ideel eller komplet transskription af interviews:

“transcription is a process of construction rather than simply a matter of writing down what was said” (Hammersley, 2010, s. 558).

Dokumenterne omfatter en kvantitativ indholdsanalyse af udtrækslister fra henholdsvis biblioteket på Læreruddannelsen i Aarhus, på Center for Læring i Aarhus Kommune og på professionshøjskolen VIAs Center for Undervisningsmidler, men også fx børneproducerede tekster, e-mails mellem mig og den involverede lærer og dokumenter fra skolens hjemmeside. Jeg tog endvidere 18 fotos bl.a. for at fastholde lokaliteter, indretning, bordopstillinger, børnenes (skiftende) placeringer, men også situationer og hændelser knyttet til forskellige aktiviteter. I forhold til den del af undersøgelsen, der handler om den litteratur, som børnene normalt ikke møder, bliver der brugt i alt fire dobbeltlektioner på teksterne af Kafka og Dostojevskij. Samtidig fylder børnenes refleksioner over disse to forfattere meget i de interviews, jeg laver med dem undervejs og bagefter, ligesom de fylder meget i mine interviews med den involverede lærer. Endvidere udarbejder børnene en analyse og fortolkning af den tyske forfatter og filosof Walther Benjamins tekst *Skjulesteder*, som også udgør en del af mit samlede materiale.

Den skole, hvor feltarbejdet finder sted, er en privatskole beliggende i nærheden af centrum i Aarhus by, som med sine 320.000 indbyggere er Danmarks næststørste by. Der er indskrevet 540 børn på skolen, som er 2-sporet indtil 5. klassetrin og 3-sporet fra 6. til 9. klassetrin. Karaktergennemsnittet for privatskoler ligger på landsplan på 7,5, og med et gennemsnit på 7,8 ligger skolen således marginalt over landsgennemsnittet. Forældre til børn på skolen er generelt velstillede og resursestærke, men der er ikke privilegier eller vilkår knyttet til skolens børn, som ligger udover det forventelige. Den involverede lærer er en kvindelig lærer midt i fyrrerne. Hun varetager klassens undervisning i dansk og har dem desuden til engelsk. Hun har linjefag og en pædagogisk diplomuddannelse i dansk og er endvidere en af skolens tre skolebibliotekarere. Der er i alt 21 børn i klassen fordelt på tretten drenge og otte piger. Der er ifølge læreren en stor spredning i børnenes danskfaglige kompetencer, ligesom der er stor forskel på deres læsesikkerhed og -hastighed og det samlede udbytte af de tekster, de præsenteres for. For god ordens skyld skal det også nævnes, at samtlige navne på børn og lærere er pseudonymiserede.

Teoretisk og begrebsanalytisk indramning

I bestræbelsen på at tydeliggøre mit teoretiske og begrebsmæssige udgangspunkt vil jeg herunder introducere tre begreber, som efterfølgende vil danne grundlag for den videre analyse og diskussion. Det drejer sig om henholdsvis *uforudsigelighed*, *defamiliesering* og *adkomst*.

Ifølge den amerikanske antropolog Shirley Brice Heath er det definerende træk ved store skønlitterære tekster ”unpredictability” (Heath in Franzen, 1996,

s. 45). Stor litteratur er karakteriseret ved fraværet på løsninger, forsimplinger og entydige svar. Den giver derimod – med en nietzschiansk højstemthed – en dionysisk indsigt i tilværelsens uforudsigelighed. Heath fremhæver på baggrund af en længerevarende etnografisk undersøgelse, at hvis et menneske skal få en vedvarende interesse for litteratur og blive en dygtig tekstlæser, så skal dette menneske, ”when he or she was very young” få grundlagt en vane med at læse ”substantive works of fiction” (ibid.). Ifølge Heath skal børn altså præsenteres for litterære tekster, som ikke præsupponerer, at der kan lokkes en bestemt sandhed eller mening frem ved fx at overtydeliggøre, forsimple eller stille alt åbenlyst frem, men som i stedet insisterer på det uafgørlige, paradoksale og ambivalente. Det vil sige tekster, der er mangetydige, og som undlader at transformere konflikter til floskler, som afviser at komme med lette svar og undlader at skildre tilværelsen som sort eller hvid. Som antropolog har Heath naturligvis ikke umiddelbart litteraturfaglig autoritet, men begrebet om *uforudsigelighed* kan hente litteraturvidenskabelig støtte fra andre kanter. Det korresponderer således med Jacques Derridas begreb *undecidability*, som det udfoldes i en lang række af Derridas værker (1992, s. 24-26; 1995, s. 65; 1998, s. 210; *et passim*). Hos Derrida er *undecidability* udtryk for det, der ikke kan placeres eller bestemmes entydigt. Begrebet om *uforudsigelighed* korresponderer endvidere med fx J. Hillis Millers *heterogeneity* forstået som det, at en litterær tekst kan udtrykke to umiddelbart uforenelige ting på samme tid (Hillis Miller, 1975, s. 30), ligesom det på flere måder korresponderer med Mikhail Bakhtins begreb om *polyfoni* (Bakhtin, 2003, s. 42-64), for så vidt dette begreb implicerer, at en litterær tekst altid er mangetydig og uafsluttet.

Med Heaths begreb om *uforudsigelighed* kompilerer jeg i det følgende de begreber, som kan hæftes på den type litteratur, som fx Kafka, Dostojevskij og Proust skriver; udover de allerede nævnte kunne det fx være: vanskelig, kompliceret, avanceret. Det er litteratur, som ikke følger bestemte mønstre, men som er heterogen og ubestemmelig, og som aldrig tømmes for nye og anderledes tolkningsmuligheder.

Man kan med rette indvende, at meget af den nye børnelitteratur netop har disse karakteristika (jf. Nikolajeva, 1996, s. 10-11; tillige Coles & Hall, 2001; Anstey, 2002; Yearwood, 2002; Johansen, 2014b), og det er indlysende, at også denne litteratur er interessant og udfordrende; det understøttes også af den første periode af mine observationer i 6.A. Der kan imidlertid være en risiko for, at børn vil lave projektive læsninger, når de møder litteratur, som tematiserer børn, barndom og børnekultur (Johansen, 2011a, s. 44). Hvis man derimod præsenterer børn for litteratur, som de ikke umiddelbart kan identificere sig med, og hvor de ikke i samme grad som med børnelitteraturen kan læse sig selv ind i teksten, så vil der potentielt set være mulighed for at skærpe deres analytiske og refleksive blik på litteratur, så fokus vil blive fastholdt på tekstens æstetiske kvaliteter og ikke på dens evne til at udsige noget om læseren selv. Det kan medvirke til, at barnet får skærpet sin forståelse for litteraturens egenart, og

samtidig medvirke til at den voksne ikke blot lader litteraturen blive et befordringsmiddel til at udpege nogle på forhånd fastsatte holdninger og værdier, som barnet skal tilegne sig ved læsningen.

Det bringer mig frem til mit andet analytiske begreb, nemlig *defamiliesering*. Begrebet henter jeg hos den russiske litteraturteoretiker Viktor Shklovsky, hvor det dækker over det at præsentere noget velkendt på en ikke-velkendt måde. I *Art as Technique*, som er den tekst, hvor begrebet introduceres, skriver Shklovsky: "The purpose of art is to impart the sensation of things as they are perceived and not as they are known. The technique of art is to make objects 'unfamiliar' to make forms difficult, to increase the difficulty and length of perception because the process of perception is an aesthetic end in itself and must be prolonged" (Shklovsky, 1988, s. 18). Målet er altså at bringe læseren i en tilstand af 'radikal uforberedthed' (*radical unpreparedness*), hvor man ser på verden, som om man så den for første gang. Ved at defamiliesere tvinger man så at sige læseren til at gentænke eller redefinere det, som ellers virker selvfølgeligt, konventionelt og entydigt. Et af Shklovskys yndlingseksempler er Lev Tolstojs *Kholstomer*, hvor fortælleren er en hest i stedet for et menneske, og hvor vi altså via hestens synsvinkel tvinges til at se verden på en måde, som er ufamilier for os. *Defamiliesering* har affinitet med Bakhtins begreb om *outsideness* eller *transgredience* i den betydning, at man bliver henvist til et sted udenfor det kendte, og at der ikke er et indefra, hvorfra man kan overskue teksten som afrundet helhed (Bakhtin, 1990, s. 138-150) – sådan som det kommer stærkest til udtryk i Tzvetan Todorovs oversættelse af Bakhtins begreb til *exotopy* (Todorov, 1982, s. 250; 1984, s. 103). *Defamiliesering* er også beslægtet med Harold Blooms *strangeness* (1995, s. 3-11) forstået som en fremmedhed i det hjemlige (som Bloom delvist har fra Freuds begreb om *das Unheimliche*).

Så vidt jeg kan se, og som det vil være en del af analysen i det kommende afsnit, får børn ikke muligheden for at stifte bekendtskab med *uforudsigelige* og *defamilieserende* tekster, fordi de ikke bliver præsenteret for dem. De bliver – med en lidt teatralisk vending – frarøvet og ekskluderet fra muligheden for at læse denne litteratur i skolen. Den amerikanske forfatter Louis Auchincloss har et begreb om *entitlement*, som er det tredje begreb, jeg vil bringe i spil (Auchincloss, 1994; Auchincloss, 2008). *Entitlement* kan bedst oversættes til 'adkomst' og kan leksikalsk bestemmes som 'retten til et bestemt gode'. I forbindelse med min problemstilling vil det sige, at børn mangler *adkomst* til den flertydige og uforudsigelige type litteratur, fx Kafka, Dostojevskij og Proust. Adkomsten kan som før nævnt medvirke til, at børnene får mulighed for at fastholde et kritisk-distanceret og analytisk blik på litteratur. Men den kan potentielt også medvirke til at *afdramatisere det dramatiske*: at det overdrevne højstemte ved klassisk og kanoniseret voksenlitteratur bliver nedtonet. Hvis disse tekster gøres til museale genstande, som man skal nærme sig med ærefrygt og først i en tilpas moden alder og med et tilpas modent analytisk beredskab, så

kan der opstå en unødvendig berøringsangst overfor teksterne, som en tidlig inddragelse måske kan imødekomme. Adkomsten kan endvidere betyde, at den type litteratur, som måske ellers vil være et *elitært* privilegium for de få, bliver et *egalitært* anliggende for mange.

Tentativ tredeling

I styringsdokumenter som *Fælles mål*, der i Danmark anvendes til planlægning af den daglige undervisning, står der om valget af litteratur, at læreren skal vælge litteratur med "en typografi og et layout, som gør den tilpas let at læse, og en sproglig form og en begrebsverden, som er passende i forhold til elevernes udvikling" (UVM, 2009, s. 41). Der formuleres her ind i en diskurs, der forekommer temmelig lukket om den fortælling, at litteratur for børn skal være let at læse og skal passe til det udviklingspsykologiske stadium, barnet befinder sig på. Det er en fortælling om, hvad litteratur for børn er, som også kan genfindes i den børnelitterære forskningslitteratur, hvor den nogle steder karakteriseres som "simple" og "straightforward in style" (Nodelman, 1988, s. 33) og med "repetition in a variety of ways" (McGillis, 2009, s. 256), men det er afgjort ikke en enerådende opfattelse. Således er der også et stærkt fokus på forskning, der undersøger "the complexity of the modern children's books" (Nikolajeva, 1996, s. 10-11; Pantaleo & Sipe, 2008).

Der kan selvsagt ikke siges noget entydigt om den samlede litteratur, der bliver læst i landets folkeskoler, ligesom der ikke kan siges noget entydigt om den måde, der bliver arbejdet med litteraturen på. Men der kan siges lidt om, hvad børn har eller kan få *adkomst* til.

Nedenstående kategorisering er et forsøg på at konstruere en første grovsortering af den litteratur, som børn præsenteres for, og den litteratur som er udgrænset. Den tager udgangspunkt i en *kvantitativ indholdsanalyse* af udlånslisterne fra biblioteket på Læreruddannelsen i Aarhus, på Skolernes Læringscenter i Aarhus Kommune og på professionshøjskolen VIAs Center for Undervisningsmidler i Aarhus for perioden 01.01.10-31.12.10. Disse er blevet undersøgt med henblik på at identificere, hvad der udlånes og på den baggrund er den nedenstående kategorisering konstrueret.

1. Tekster, der er tænkt som tekster for børn, og som bliver brugt i skolen.
2. Tekster, der ikke er tænkt som tekster for børn, men som bliver brugt i skolen.
3. Tekster, der ikke er tænkt som tekster for børn, og som ikke bliver brugt i skolen.

Den første kategori indeholder litterære tekster af forfattere, som fx Astrid Lindgren, Stian Hole og Ole Lund Kirkegaard. Det er forfattere, der skriver tekster, som betragtes som tekster for børn, og som bliver brugt i skolen. Den anden kategori indeholder tekster af forfattere, der skriver tekster, som ikke

betragtes som tekster for børn, men som har fundet vej ind i skolen og som dermed er blevet litteratur, der læses af børn. Det kunne fx dreje sig om Tom Kristensens *Bokserdrengen*, Karen Blixens *De Blaa Øine* og Herman Bangs *Den sidste Balkjole*. Den tredje kategori indeholder tekster af forfattere, som ikke betragtes som forfattere til tekster for børn, og som har skrevet tekster, der ikke finder vej til skolens undervisning. Det kunne fx være Franz Kafka, Marcel Proust og Fjodor Dostojevskij. Uden at kategoriseringen på nogen måde er tænkt som en rangstige, hvor det vil være finere, hvis børnene læser mest fra kategori 3 og mere fra 2 end fra 1, er det denne tredje kategori, der har særlig interesse her. Hvad er det for en type tekster, vi ikke inddrager, når vi har med børn at gøre, og hvorfor inddrager vi dem ikke? Ud fra hvilke kriterier eller refleksioner fravælger vi dem? Er det ud fra en hensyntagen til barnet, som er båret af pædagogiske og psykologiske overvejelser, eller er overvejelserne i højere grad æstetisk-litterære?

Inden jeg lader børnene fra 6.A. forholde sig til en tekst fra den tredje kategori, nemlig Franz Kafkas *Foran loven*, vil jeg præsentere og kategorisere de tekster, som inden Kafkalæsningen var blevet læst i 6.A., og samtidig lade 6.A. demonstrere deres litterære kompetencer.

Præsenterede tekster i 6.A.

I løbet af de første måneder af mit feltstudium læser børnene en lang række forskellige litterære tekster. Alle teksterne er fra kategori 1: *Tekster, der er tænkt som tekster for børn, og som bliver brugt i skolen*. Fx Cecilie Ekens *Kong Hvidstens krone*, Louis Jensens *Klaveret*, Christina Hesselholdts *Værelse uden nøgle*, Kåre Bluitgens *Farlig last*, Søren Jessens *Min ven Sofus*, Josefine Ottensens *Mærket*, Dorthe Karrebæks *Emmely M*, Peter Mouritzens *Gid du brækker benene* og Jesper Wung-Sungs *At gøre sit bedste slår ingen mand af hesten*. Jeg betragter litteraturvalget som ambitiøst, og det er – så vidt jeg kan se – interessant og fagligt udfordrende for mange af børnene. Børnene fremstår på dette tidspunkt som nysgerrige og engagerede. De byder meget ind i litteratursamtalerne og færdes sikkert og hjemmevant i omgangen med litteratur, de er dygtige til at bruge fagbegreber, gode til at perspektivere til noget, de har læst tidligere og knytte intertekstuelle referencer mellem teksterne. Naturligvis er der en vis spredning i deres faglige niveau og litterære kompetencer, og jeg får flere gange at vide af læreren, hvem der halter bagefter. Men også disse børn byder jævnlige ind med perspektivrige betragtninger. Fx da Sara i en analyse af Christina Hesselholdt og Mads Thembergs billedroman *Værelse uden nøgle* ved en illustration, som viser en kvinde i kviksand, siger, at ”det er ligesom, hun er låst fast i sin situation” og dermed trækker på både romanens bagvedliggende titel og den nærværende illustration. Som klasse fremstår børnene som litterært kompetente tekstlæsere i den betydning, at de formår at anvende litterære

begreber til at tolke en litterær tekst, og at de kan konstruere personlige svar til den og vurdere den ud fra tekstinterne kriterier. Det bemærkelsesværdige i deres vurderinger af teksterne er endvidere, at de tilsyneladende er mest optaget af det, der udfordrer deres forståelse. Når de støder på elementer af dette, bruger de således vendinger som fx ”det er godt, at man skal bruge noget tid på den” og ”der er en masse, vi ikke får fortalt. Det er godt, at den er svær at forklare”. Det vil sige, at de tilsyneladende tiltrækkes af den type litteratur, som ud fra mine analytiske begreber kan karakteriseres som *uforudsigelig* og *defamilieserende*.

På et tidspunkt får 6.A. ”en opsang” af læreren, fordi de ikke er engagerede i analysen af Kåre Bluitgens *Farlig last*. Læreren er af den opfattelse, at de ikke har læst den, hvortil Thomas replicerer: ”men den er jo ikke original. Jeg havde læst den, før jeg læste den”. Udover det både slagfærdige og åndrige i Thomas’ replik peger det også på et udtalt ønske om fravær på netop forudsigelighed. Dette ønske påpeges direkte af Tine, når hun om Søren Jessens *Min ven Sofus* siger: ”den er for forudsigelig. Man ved jo, det ender godt”.

Undervejs i litteraturforløbet er det således, som om der begynder at snige sig en vis træghed ind i børnenes læsninger. Det er, som om de ved, hvad de skal svare, og i et fokusgruppeinterview kort tid efter, joker en af grupperne med, at man bare altid skal ”sige noget om nogle fraværende forældre”, eller at ”der er flere fortællere” til stede i teksten. Børnene har tilsyneladende gennemskuet formeksperimenterne, de narrative strategier og genreblandingerne og serverer sikre, men altså også noget nonchalante analyser. Det virker endvidere, som om børnelitteraturens insisteren på, at tematik, persongalleri og erfaringsverden skal knyttes direkte til børn til tider opleves som en irritation hos børnene selv: ”Hvorfor er der ikke et dyr med, en hund, det plejer der da at være?”, som Rasmus sarkastisk spørger i forbindelse med gennemgangen af *Farlig last*, hvilket er lidt i stil med Mikkel, der i forbindelse med Mettes afsluttende analyse af *At gøre sit bedste slår ingen mand af hesten* udbryder: ”så ka’ vi lære det!”. Ironisk nok vil det sige, at denne type litteraturs ellers anti-didaktiske tilgang, hvor man helst undgår at belære barnet, faktisk ikke altid opleves sådan af barnet selv. Nogle af børnene oplever det således som en bevidst voksenbelæring om, hvordan det er at vokse op i nutidens verden, og hvordan man bedst færdes i den.

Samlet set betyder den begyndende resignation, at jeg på et møde med læreren foreslår, at læse Franz Kafka. Som det fremgår af indledningen på denne artikel, bliver læreren temmelig overrasket over dette forslag, men indvilliger i det. Som et forsøg – hvilket også var det eneste, jeg efterspurgte.

Mit valg af Kafka kommer i selve situationen lidt henkastet og skødesløst og er nok mest ment som en provokation. Men ved nærmere eftertanke og senere genlæsning og analyse fremstår flere af Kafkas værker som interessante, ligesom han i høj grad kan siges at skrive tekster, der tilhører min kategori 3: Tekster, der ikke er tænkt som tekster for børn, og som ikke bliver brugt i skolen. Valget falder i første omgang på *Foran loven*. Den giver netop ikke

børnene mulighed for læseridentifikation, men vil i høj grad defamiliesere dem. Den indeholder tilmed en høj grad af uforudsigelighed, flertydighed og paradoksalitet, men er samtidig så tilpas kort, at den ikke blot ved sit omfang signalerer voksenlitteratur og er endvidere så rig på symboler og metaforer, at der må være et eller andet, læreren kan bruge som redningsbælte, hvis teksten bliver opfattet som en katastrofe.

I de to følgende afsnit vil jeg først analysere Franz Kafkas *Foran loven* og dernæst give eksempler på 6. klassens omgang med den.

Franz Kafkas *Foran loven*

Foran Loven er skrevet af den tjekkiske forfatter Franz Kafka (1883-1924). Den er oprindeligt udgivet i novellesamlingen *Ein Landarzt* i 1919. Samtidig er den en del af *Der Prozeß* fra 1925 (Kafka, 1969, s. 174-175).

En læsning og tolkning af *Foran loven* mimes, som Kaare Nielsen peger på (1998, s. 46), af teksten selv. Læseren tilbagelades nemlig med et lige så stort fravær på fornuftig og åbenlys forståelse som manden, der står udenfor lovens dør. Læseren får akkurat lige så lidt anvist en adgang til teksten, som manden gør til loven, og på grund af tekstens massive uforudsigelighed og det utal af potentielle tolkninger, den tilbyder, kommer det at læse teksten til at mime den følelse af uafgørlighed, som manden står med foran loven.

Dette fravær på åbenlys forståelse kan betragtes som en massiv fortolkningsmæssig åbenhed, der inviterer til flertydige og disparate teksttolkninger. Tekstens egen tavshed tvinger på den måde læseren til at komme med nogle bud på, hvad det er, teksten tier med (Hansen, 2012, s. 10). Risikoen ved en sådan åbenhed er naturligvis, at læseren udarbejder en privat fortolkning af teksten, som alene gælder for ham, og hvori han finder en entydig sandhed – altså, at det, som er defamilieserende, så at sige bliver familieseret af læseren. Derfor handler det i høj grad om at fastholde tekstens mange tolkningsmuligheder og udarbejde mange forskellige tolkninger (jf. Johansen, 2011b, s. 98).

Men på grund af sin uforudsigelighed afviser den samtidig sådanne tolkningsforsøg. Læseren bliver nemlig efterladt samme sted som manden, der både bliver afvist af dørvogteren og samtidig inviteres til at prøve: ”Så forsøg dog at gå ind på trods af mit forbud”. Teksten fremviser sig altså umiddelbart som en ganske almindelig tekst med en velkendt komposition og genkendelige symboler og fortælleforhold. Men samtidig undergraver den det genkendelige ved ikke at tilbyde en tolkning, som kan forløse læserens hermeneutiske begær. Teksten præsenterer således noget tilsyneladende velkendt på en ikke-velkendt måde og kan netop ikke forudsiges ved at følge alle de mange spor, som den selv udlægger.

Præsten i Kafkas *Processen*, hvor *Foran loven* jo indgår, udlægger teksten på forskellige måder overfor Josef K og afslutter med at sige, at ”en rigtig opfattelse af en sag og misforståelse af den samme sag udelukker ikke fuldstændigt hinanden” (Kafka, 1969, s. 177). Det er en tilgang, som også kan genfindes i forskningslitteraturen om teksten, fx i Malcolm Bradburys *The Modern World*, hvor teksten betragtes som en parabel, der tematiserer ”life’s quest to discover meaning and significance, though it also implies the ambiguity of all significance” (Bradbury, 1989, s. 274). Teksten kan således tolkes som en tekst, der på flere måder modsætter sig tolkning.

Vi har altså at gøre med en tekst, der er karakteriseret ved høj grad af *uforudsigelighed*. Som vi så det tidligere, er det tekster, hvor der ikke kan lokkes en bestemt sandhed eller mening frem i teksten, men som i stedet insisterer på det uafgørlige, paradoksale og ambivalente, og som endvidere ikke følger bestemte mønstre, men i stedet er flertydige og uberegnelige. Samtidig har vi at gøre med en tekst, som i lige så høj grad *defamilieserer* ved at bringe sin læser i en tilstand af radikal uforberedthed på grund af den åbenlyse fravær af tilbud om kohærent, hermeneutisk forståelse.

Den kan altså tolkes som en tekst, der selv undlader at bidrage til en reduktiv binær læsning, hvor der tilstræbes entydighed og et tydeligt budskab – eller som præsten siger i sin eksegese i *Processen*: ”drag nu ingen forhastede slutninger” (Kafka, 1969, s. 176).

Forhastede slutninger er heller ikke noget, der kendetegner arbejdet med *Foran loven* i 6.A., selvom det på ingen måder er identisk med, at de ikke ønsker at forstå teksten.

Når 6.A. læser *Foran loven*

Den version, børnene i 6.A. arbejder med, er en ikke-adapteret version hentet fra novellesamlingen *Dommen og andre fortællinger* (Kafka, 1967). Der er altså ikke tale om en tekst, der er forenklet, moderniseret eller tilpasset børn, men den originale danske version oversat af filosofen Villy Sørensen. Det er en tekst, der tilhører min kategori 3: *Tekster, der ikke er tænkt som tekster for børn, og som ikke bliver brugt i skolen* og samtidig en tekst, som efter Shirley Brice Heaths bestemmelse kan karakteriseres som *uforudsigelig* og efter Viktor Shklovskys som *defamilieserende*. Det er således hensigten, at børnene i 6.A. ved at læse og analysere teksten får *adkomst* til ”substantive works of fiction [...] when he or she was very young” (op.cit.).

Adkomsten

I de interviews, jeg gennemfører med børnene, da vi akkurat er gået i gang med Kafka og Dostojevskij, diskuterer vi bl.a. forholdet mellem lette og svære tekster, og børnene har nogle meget relevante overvejelser, hvor de fx siger, at

”det er selvfølgelig lidt svært for 0. klasserne at læse de tekster, vi er i gang med”. Det er en fin pointe, som igen understreger, at det at anvende tekster af samme type som Kafkas naturligvis ikke er et altomfattende *sesam*, der får alle porte til at åbne sig på vid gab. Der er naturlige begrænsninger, som også har noget med både afkodning og forståelse at gøre. Samtidig er det interessant at høre børnenes overvejelser over den type litteratur, som deres lærer altså havde introduceret til ganske kort:

INTERVIEWER: Hvad med sådan nogen som Kafka, Dostojevskij, Proust, Shakespeare, Cervantes, Goethe, Kierkegaard? Siger det jer noget?

TINE: Vi har hørt om dem

INTERVIEWER: Hvorfor læser man ikke sådan noget i skolen?

ANNA: Det er jo noget, der er svært

TINE: Det er både svært at læse og svært at forstå

INTERVIEWER: Men det ved I da ikke, I har jo ikke læst det

Afslutningen får gruppen til at grine, men samtidig bekræfter de, at de jo faktisk ikke kan vide noget om det, når de ikke har læst det. Da vi efterfølgende går i gang med nogle af de forfattere, som de altså som udgangspunkt kun ”har hørt om”, tolker de det ikke umiddelbart som voksenlitteratur eller som litteratur, de ikke kan forholde sig til. De går – med deres lærers ord – ”fordomsfrit” til teksterne.

Defamiliesering og uforudsigelighed

At børnene går fordomsfrit til litteraturarbejdet betyder imidlertid langt fra, at samtlige børn er vilde med samtlige tekster. I runderne til sidst i timerne, hvor børnene bliver bedt om at vurdere de læste tekster, er der flere, der udtrykker mishag overfor teksterne og fx deres mangel på børn som hovedpersoner og ad den vej deres disposition for defamiliesering. Men samtlige børn forholder sig til dem, og der er højlydte og engagerede reaktioner på teksterne fra alle børn, hvilket står i bemærkelsesværdig modsætning til gennemgangen af flere af de andre tekster, børnene læste, hvor mange af dem reagerer med ligegyldighed eller passivitet. Da de fx læser Dostojevskijs *Den ærlige tyv*, udtrykker de sig i vendinger som: ”Den er spændende, men der er godt nok mange ting, der undrer mig” og ”nej, hvor er den da bare mærkelig”. I mine interviews diskuterer jeg disse tekster med børnene, og de fastholder, at teksterne er ”mærkelige”. I den videre diskussion går det op for mig, at dette adjektiv ikke nødvendigvis bruges som pejorativ af børnene. Teksterne er mærkelig, men det er godt, for så er de

ikke ”for åbenlyse”. Mangel på åbenlyshed kan på nogle måder betragtes som børnenes kategori for Heaths *uforudsigelighed*. Sofie siger fx på et tidspunkt i et interview: ”altså, der er nogle tekster, der er meget åbenlyse”. Det afføder en længere snak om denne type åbenlyse tekster, som børnene tilsyneladende nærer stor skepsis og modvilje mod. Det er de tekster, hvor man kan ”score billige point” og ”sige det Mette [deres dansklærer] gerne vil høre”. Anders supplerer hurtigt ved at sige, at ”nogen ganmatge bliver det altså bare for åbenlyst”, mens Gustav er mere skeptisk. Han vil gerne læse noget, som han ”ikke skal tænke så meget over hele tiden – noget sjovt og sådan”. De er imidlertid enige om, at tekster, som er lette og åbenlyse, samtidig er tekster uden udfordringer, hvilket får Anders til at konstatere, at ”de tekster, hvor det bliver for åbenlyst, det er de dårlige tekster”. Mere eller mindre eksplicit efterspørger mange af børnene således selv en litteratur, som er karakteriseret ved uforudsigelighed, og som samtidig ikke fremstiller alt inden for velkendte, selvfølgelige og konventionelle rammer.

Foran loven i 6.A.

Den dag, hvor 6.A. skal i gang med *Foran loven*, er det imidlertid svært at få øje på klassens glæde ved det uforudsigelige og defamilieserende. Det fyger rundt med kommentarer med det samme: ”Jeg kunne altså ikke helt forstå den her tekst”, ”jeg læste den, men jeg forstod ikke en skid af, hvad der stod” og ”jeg fattede den ikke”. Da de går i gang med analysen og tolkningen af teksten, er der mange ting, der undrer dem, og som de udtrykker som en undren. Emil siger fx: ”Jeg undrer mig over, hvad han skal derinde, og hvorfor han egentlig vil derind”, og Anders metaundrer sig: ”Jeg undrer mig over, han ikke undrer sig mere”. De bliver imidlertid stående ved denne undren og giver sig ikke umiddelbart i kast med at søge svar eller opklaring på den. Tværtimod stiller de flere spørgsmål: ”Ham der står og vil ind, har han gjort noget?”, ”det er da mærkeligt til sidst, at dørvogteren lukker porten. Hvorfor kommer han ikke bare ind, så han kan dø derinde?”. Flere af børnene formår endvidere at knytte deres spørgen sammen med et forsøg på at bringe forståelse og orden ind i teksten, som fx Kasper, der spørger: ”men hvorfor står der både, at lovens dør altid er åben, når der nu også står, at ham dørvogteren går hen og lukker den. Hvis den altid er åben, kan den da ikke lukkes”. Kasper stiller altså spørgsmål til tekstens kohærens og stiller sig undrende over, at teksten på den måde undergraver sig selv med inkonsistente eller selvmodsigende oplysninger. Han lader sig tilsyneladende ikke genere af det, men forsøger dog at skabe en sammenhængende forståelse af teksten, som han kan acceptere.

Mange af børnene i 6.A. synes, teksten er svær: Den er ”svær at finde ud af”, og den er ”svær at forklare”. Men samtidig er det netop det, der gør, at mange af dem også finder den interessant og god: ”Jeg kan godt lide den, for den er lidt rodet”, som Anders siger, hvilket også kommer til udtryk hos Tine – der for mig at se er den af børnene, som fremstår mest begejstret for disse nye tekster og

deres grad et uforudsigelighed – når hun siger: ”det er ligesom, der er nogle historier, vi ikke får fortalt; det er godt, men det er svært at forklare”. Til trods for at børnene oplever teksten som svær, kaster de sig ud i teksttolkninger med stor iver og engagement. Og med stor litterær kompetence. De genrebestemmer den bl.a. som *dystopi*, og de er meget interesserede i, hvad teksten kan symbolisere: ”den er måske symbol på det, man stræber mod, men som man ikke kan nå” eller ”jeg tror, hele historien er symbol på loven. Loven er ligesom en dør, man skal igennem”. Derudover kommer de omkring mange af de samme problemstillinger og potentielle tolkninger, som også er gennemført i forskningslitteraturen. Fx en eksistentialistisk tolkning, hvor Jonas bl.a. siger, at ”hvis den ikke hed noget med loven, kunne man tro, det var døden; altså, man ved ikke, hvad der er på den anden side” og en diskussion mellem Jonas og Tine, der centrerer sig om, hvorvidt manden selv er ansvarlig for sin skæbne eller ej. Og fx en psykologisk tolkning, hvor Rasmus mener, at den handler om, at han skal finde ud af, hvem han selv er.

I bestræbelsen på at overkomme *Foran lovens* høje grad af uforudsigelighed og den forståelsesmæssige usikkerhed er der i forskningslitteraturen adskillige eksempler på, at der forfalder til et ønske om entydighed (Nielsen, 1999). Det er ikke noget, jeg kan genkende i børnenes læsning. Tværtimod er der flere eksempler på, at de netop undlader at forsimple fortællingens mange lag, men tør lade teksterne stå i al deres uforudsigelighed. Det kan komme til udtryk som et forsigtigt: ”Jeg ved ikke helt, hvad det betyder, men jeg tror, det er vigtigt” eller ”den er sådan lidt tvetydig, og jeg ved slet ikke, hvordan den ender”, men også mere offensivt som fx ”man kan slet ikke sige, hvad den er”. På den måde opponerer de implicit mod den type litteratur, de som børn typisk præsenteres for, som er ”conventional”, ”simple” og ”straightforward in style” (Nodelman, 1988, s. 33), og som har en udpræget tendens til *happy endings* (jf. Nodelman, 2008). På Mettes spørgsmål om, hvorfor Gustav godt kan lide den, svarer han netop: ”jeg kan godt lide, han ikke kommer ind til loven, altså den ender jo ikke godt, og jeg er så træt af historier, der ender godt”. Som flere af de andre i 6.A. opponerer Gustav på den måde mod børnelitteraturens tilbagevendende tendens til at tilpasse litteraturen til børn ud fra en voksenforventning om, hvad børn kan eller ikke kan forstå, og hvad en god bog for børn er: at fx emner, sprog og layout skal være velkendt for barnelæseren. Gustav efterlyser her eksplicit litteratur, der udfordrer hans forventninger om, hvordan en bog skal slutte.

I den afsluttende diskussion samler Mette op på de forskellige temaer, der har været bragt i spil, og hun insisterer selv på en religiøs udlægning af teksten, hvor Paradis findes på den anden side af døren, og hvor Manden er en Jesuskikkelse, som bliver ofret. Denne udlægning virker både besnærende og overbevisende på flere af børnene, som supplerer med iagttagelser, der understøtter en religiøs tolkning. Men den tilfredsstillende ikke alle børnene. Thomas har i løbet af diskussionerne flere gange udtrykt sin begejstring for at læse en tekst, der ”er så mærkelig”, og som har gjort ham ”svimmel”, og han

fortæller, at han har fået sin mor til at slå Kafka op på Wikipedia. Sammen med flere af hans klassekammerater har han virket tiltrukket og fascineret af Kafkas tekst. Nu virker det som om, begejstringen aftager en smule: ”men det kan da ikke være meningen, at der sådan skal være en færdig forklaring på den, kan det?”. Thomas forstår teksten som en tekst, der ikke kun har én betydning, og han føler sig tilsyneladende provokeret af, at den nu pludselig skal sættes ind i en entydigt religiøs ramme. Derefter udspiller der sig en heftig litteratursamtale mellem Mette, der fastholder sin religiøse udlægning, og Thomas, der fortsætter med at insistere på tekstens uforudsigelighed og flertydighed uden helt at kunne begrunde det: ”det er bare noget, jeg har på fornemmelsen”. Tine, der som Thomas har givet udtryk for sin begejstring, kommer Thomas til undsætning og leverer én fortrinlig og på mange måder burlesk tolkning: ”Jeg har forstået den sådan, at den ikke skal forstås”.

Jeg tolker Tines tolkning sådan, at *Foran loven* er en tekst, der ikke kan entydiggøres, forsimples eller reduceres til én bestemt udlægning, men som rummer mange forskellige potentielle tolkninger, og som således ud fra Shirley Brice Heaths og Viktor Shklovskys begreber både er uforudsigelig og defamilieserende. Tine betragter netop *Foran loven* som en tekst, der ikke skal forstås, hvis man med forståelse mener det ”at have en klar forestilling om den rette betydning og at kunne skabe en bestemt sammenhæng i det læste” (ODS, 1918-1956, s. 334). En sådan forståelse tilbyder *Foran loven* ikke, og det accepterer Tine og gør til en pointe for sin tolkning. Det er en tolkning, der ikke er meget ulig den, som præsten laver i *Processen*, hvor han afslutter med, at ”en rigtig opfattelse af en sag og misforståelse af den samme sag udelukker ikke fuldstændigt hinanden”. Tine og Thomas forstår begge teksten som en tekst, der ikke tilbyder en åbenlys og fornuftig forståelse, og de fastholder begge, at teksten ikke skal udlægges på en bestemt måde. Sådan er det imidlertid ikke alle børnene, der har det. Jonas stiller sig fra begyndelsen skeptisk an og siger direkte adspurgt, at ”jeg vil helst have svar”, inden han afslutter med et ”det her er for meget”.

Der er således alt i alt ingen grund til at antyde, at alle børnene i 6.A. er begejstrede for *Foran loven*, og som ovenstående også har illustreret, bliver der ført eksplosive litteratursamtaler om den. Men uanset, om man er et af de børn, der synes godt om den eller ej, om man bliver irriteret, udfordret eller provokeret af den, bliver den aldrig oplevet som intetsigende eller uvedkommende.

Afrundende refleksioner

I første bind af den norske forfatter Karl Ove Knausgårds *Min kamp* fortæller Karl Ove om sin ven Esben, der indviede ham i ”den avancerede litteraturs verden, hvor der ikke var noget, der kunne blive kompliceret nok”, og hvor

kunst ikke handler om det højeste forstået som noget højstemt, men om ”det ubegribelige” (2010, s. 365).

Det er adkomsten til denne avancerede litteraturs verden, som har været afsættet for mit projekt. Jeg har undersøgt, hvordan børn i 6. klasse interagerer med den type tekster ”der ikke er tænkt som tekster for børn, og som ikke bliver brugt i skolen”. Tekster, som jeg med Shirley Brice Heath har karakteriseret som uforudsigelige og med Viktor Shklovsky som defamilieserende.

Jeg har givet eksempler på, hvordan 6.A. læste Franz Kafkas *Foran loven*, men jeg har ikke forsøgt at konstruere en fortælling om, at børnene har en særlig privilegeret forståelse af teksten. De tekster, som er uforudsigelige og defamilieserende, gør det vanskeligt at få skabt en klar forestilling om den rette betydning i dem og vanskeligt at få skabt en bestemt sammenhæng. Men spørgsmålet er, om litteratur altid skal skabe klare forestillinger om rette betydninger og bestemte sammenhænge? Da børnene i 6.A. læste Kafka, gav det dem ikke umiddelbart en klar forståelse af tekstens sammenhæng og budskab. Det frustrerede nogle af dem, andre fik lyst til at forstå den, mens andre igen var tiltrukket af uforudsigeligheden og uafgørligheden. Fælles for dem var, at de forblev nysgerrige på teksten og blev ved med at spørge ind til den.

Artikel er – som jeg skrev i indledningen – tænkt som et eksperiment, og det har på ingen måde været hensigten at påstå, at børn alene skal læse klassisk, kanoniseret voksenlitteratur. Naturligvis skal vi skelne mellem et børnelitterært og et voksenlitterært system, så vi fortsat kan forske i børnelitteraturens særkender. Men samtidig har artiklen også været et forsøg på at diskutere disse grænser. Hvilken type litteratur kan man overhovedet tillade sig at præsentere for børn? Hvad sker der, når børn læser en tekst, som i høj grad defamilieserer dem? Hvordan interagerer de med en tekst, som er præget af uforudsigelighed, og som de normalt er udelukket fra på grund af forventninger om tekstens vanskelighed eller forfatterens uegnethed i skolesammenhæng? Artiklen ender således også med en konklusion om, at skolens litteraturundervisning skal give adkomst til en pluralitet af tekster, som også potentielt kan indeholde tekster, der er uforudsigelige og som umiddelbart virker defamilieserende på børn: Kafka, Dostojevskij, Proust, Shakespeare, Cervantes og Goethe – dem som 6.A. indtil denne undersøgelse påbegyndelse aldrig havde hørt om.

Esben blev i øvrigt ved med at give Karl Ove indblik i den avancerede litteraturs verden, og Karl Ove begyndte at læse Benjamin, Ekelöf, Rilke og Mallarmé – men han ”forstod ikke noget” (Knausgård, 2010, s. 365). Som børnene i 6.A. forstår Karl Ove Knausgård, at han ikke forstår dem, men samtidig er det hans pointe, at det måske ikke altid alene er litteraturens opgave at skabe forståelse: ”alene det at være i kontakt med dem, have bøger af dem i bogreolen, førte til en bevidsthedsforskubelse, bare det at jeg vidste at de fandtes, var en berigelse, og om de ikke fyldte mig med indsigter, blev jeg desto rigere på anelser og fornemmelser” (Knausgård, 2010, s. 365).

Referencer

- Anstey, M. (2002). It's not all black and white: Postmodern picturebooks and new literacies. *Journal of Adolescent & Adult Literacy* 45(6), 444-457.
- Auchincloss, L. (1994). *Tales of Yesteryear*. Chicago: Thorndike Press.
- Auchincloss, L. (2008). *Last of the Old Guard*. New York: Houghton Mifflin Books.
- Bakhtin, M. (1990). *Art and Answerability: Early Philosophical Essays*. Austin: University of Texas Press.
- Bakhtin M. (2003). *Ordet i romanen*. København: Gyldendal.
- Bloom, H. (1995). *The Western Canon*. New York: Riverhead Books.
- Bradbury, M. (1989). *The Modern World. Ten Great Writers*. London: Penguin Books.
- Coles, M., & Hall, C. (2001). Breaking the line: New literacies, postmodernism and the teaching of printed texts. *Reading: Literacy and Language* 35(3), 111-114.
- Derrida, J. (1992). *Deconstruction and the Possibility of Justice*. New York: Routledge.
- Derrida, J. (1995). *The Gift of Death*. Chicago: University of Chicago Press.
- Derrida, J. (1998). *Limited Inc*. Evanston: Northwestern University Press.
- Ewald, A. (2007). *Läskulturer. Lärare, elever och litteraturläsning i grundskolans mellanår*. Malmö: Malmö Högskola.
- Franzen, J. (1996). *How To Be Alone*. London: Macmillan.
- Gerring, J. (2007). *Case Study Research*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Gregersen, K. (1992). Dansk standard for udskrivning og registrering af talesprog. *SNAK* 5, 1-6.
- Hammersley, M. (2010). Reproducing or constructing? Some questions about transcription in social research. *Qualitative Research* 10(5), 553-569.
- Hansen, U. (2010). At læse Kafka. I D. Bugge, S.R. Fauth & O. Morsing (Red.), *Kafka i syv sind* (s. 9-48). København: Forlaget ANIS.
- Hetmar, V. (1996). *Litteraturpædagogik og elevfaglighed. Litteraturundervisningen og elevernes litterære beredskab set fra en almenpædagogisk position*. København: Danmarks Lærerhøjskole.
- Hillis Miller, J. (1975). Deconstructing the Deconstructors. *Diacritics* 5(2), 24-31.
- Holstein, J. & Gubrium, J. (1997). Active interviewing. I J. Holstein & J. Gubrium (Red.), *Qualitative research: theory, method and practice* (s. 113-129). London: Sage.
- Hvistendahl, R. (2000). *Så langt 'vår' diktning tenner sinn i brann*. Oslo: Unipub forlag.
- Johansen, M.B. (2011a). Dannelse og børnelitteratur. *Børn & Bøger* 64(3), 40-44.
- Johansen, M.B. (2011b). Komplexitet i ungdomslitteraturen. I A.Q. Henkel et al. (Red.), *Stjernebilleder III* (s. 93-98). København: Dansk lærerforening.
- Johansen, M.B. (2014a). Fall of the Public Teacher. *Research Papers in Education*. DOI: 10.1080/02671522.2014.989176.
- Johansen, M.B. (2014b). "Darkness Overcomes You": Shaun Tan and Søren Kierkegaard. *Children's Literature in Education*. DOI: 10.1007/s10583-014-9226-y.
- Jönsson, K. (2007). *Litteraturarbetets möjligheter: en studie av barns läsning i årskurs F-3*. Malmö: Malmö Högskola. Hentet fra <http://dspace.mah.se/bitstream/handle/2043/4089/Avhandling.pdf?sequence=1>.
- Järvinen, M., & Mik-Meyer, N. (2010). Observationer i en interaktionistisk begrebsramme. I M. Järvinen & N. Mik-Meyer (Red.), *Kvalitative metoder i et interaktionistisk perspektiv* (s. 97-120). København: Hans Reitzels Forlag.
- Kafka, F. (1967). *Dommen og andre fortællinger*. København: Gyldendal.
- Kafka, F. (1969). *Processen*. København: Gyldendals Tranebøger.
- Kampp, B. (2002). *Barnet og den voksne i det børnelitterære rum – en undersøgelse på narratologisk grundlag af relationen mellem den implicite fortæller og den implicite læser i nyere, kompleks børnelitteratur efter 1985*. København: DPU-forlag.

- Knausgård, K.O. (2010). *Min kamp 1*. København: Lindhardt & Ringhof.
- McGillis, R. (2009). What Is Children's Literature? *Children's Literature* 37, 256-262.
- Miller, G., & Fox, K.J. (2004). Building bridges. The possibility of analytic dialogue between ethnography, conversation analysis and Foucault. I D. Silverman (Red.), *Qualitative Research. Theory, Method and Practice* (s. 35-55). London: Sage.
- Molloy, G. (2002). *Läraren, litteraturen, eleven: En studie om läsning av skönlitteratur på högstadiet*. Stockholm: Lärarhögskolan i Stockholm.
- Nielsen, K. (1998). Fem læsninger af Franz Kafkas Foran loven. *Kultur & Klasse* 26(1), 45-78.
- Nikolajeva, M. (1996). *Children's Literature Comes of Age*. London: Garland.
- Nodelman, P. (1988). Children's Literature as Women's Writing. *Children's Literature Association Quarterly* 13(1), 31-34.
- Nodelman, P. (2008). *The Hidden Adult: Defining Children's Literature*. Baltimore: Johns Hopkins UP.
- ODS. *Ordbog over det Danske Sprog* (1918-1956). Det Danske Sprog og Litteraturselskab. København: Gyldendal.
- Pantaleo, S., & Sipe, L. (2008). Postmodernism and picturebooks. I L. Sipe & S. Pantaleo (Red.), *Postmodern Picturebooks. Play, Parody, and Selfreferentiality* (s. 1-8). New York: Routledge.
- Schmidl, H. (2008). *Från vildmark till grön ängel: receptionsanalyser av läsning i åttonde klass*. Göteborg: Makadam.
- Shklovsky, V. (1988). Art as Technique. I D. Lodge (Red.), *Modern Criticism and Theory: A Reader* (s. 16-30). London: Longman.
- Steffensen, B. (2005). *Når børn læser fiktion*. København: Akademisk forlag.
- Tengberg, M. (2011). *Samtalets möjligheter. Om litteratursamtal och litteraturreception i skolan*. Stockholm & Stehag: Brutus Östlings Bokförlag.
- Todorov, T. (1982). *The Conquest of America*. New York: Harper & Row.
- Todorov, T. (1984). *Mikhail Bakhtin: The Dialogical Principle*. Minneapolis: Minneapolis University Press.
- UVM. (2009). *Fælles Mål – Dansk*. København: Undervisningsministeriet, 2009. Hentet fra <http://www.uvm.dk/~media/Publikationer/2009/Folke/Faelles%20Maal/Filer/Faghaefter/120326%20Faelles%20maal%202009%20dansk%2025.ashx>.
- Yearwood, S. (2002). Popular postmodernism for young adult readers. *The ALAN Review* 29(3), 50-53.
- Wolfinger, N.H. (2002). On Writing Fieldnotes: Collection Strategies and Background Expectancies. *Qualitative Research* 2(1), 85-95.