

Procesorienteret litteraturpædagogik

Aflektor, ph.d. Bettina Buch. Udgivet på metodebogen.dk 2016.

Indhold

Resumé	1
Metodeintroduktion	2
Om grundlaget (historisk indgang)	2
Om metoden (grundlæggende synspunkter, begreber, vurderinger)	3
Metodens redskaber og deres anvendelse	6
'Eksemplarisk' tekstanalyse af Louis Jensen: <i>2 kroner og 25 øre</i>	9
Førlæsning:	9
Gennemlæsning:	10
Genlæsning:	11
Fokuslæsning: Sidste afsnit	12
Fortolkning:	13
Kommentar til metoden	14
Referenceliste	15
Bilag 1: Slut (sidste kapitel i Louis Jensens bog)	16

Resumé

Den procesorienterede litteraturpædagogik sigter på at arbejde med litteraturen med udgangspunkt i elevernes egen, umiddelbare oplevelse af den læste tekst, men vil samtidig holde fast i det mere distancerede, tekstnære og analytiske blik på teksten.

Metoden tager grundigt fat i teksten i form af både en første læsning, en gennemlæsning og en nærlæsning af udvalgte passager og sigter på, at man som lærer kan give eleverne en metode til at komme ind i tekstens univers på. Selvfølgelig er metoden langt hen ad vejen primært tænkt som en lærerforberedende metode, der støtter læreren i at få øje på tekstens didaktiske potentialer.

Metoden kræver en del tekstlæsning og gentagelser, og det kan også være metodens svaghed i en undervisningssammenhæng.

Metodeintroduktion

Om grundlaget (historisk indgang)

Procesorienteret litteraturpædagogik er en måde at arbejde med litteraturen på, der forsøger at strække sig fra den fænomenologiske erkendelsesteoris forestilling om verden som noget, der opleves, mærkes og erkendes med kroppen til en forestilling om erkendelse som noget objektivt, der kan analyseres systematisk frem.

Thomas Illum Hansen er den, der har beskrevet en sådan tilgang til litteraturen her i Danmark, og han betegner den som en fænomenologisk litteraturteori (Illum Hansen, 2001), men omtaler i en senere bog metoden som **procesorienteret litteraturpædagogik** (Illum Hansen, 2004).

Metoden har sin baggrund i især Edmund Husserls (1859–1938) fænomenologi, og dens grundlæggende videnskabsteoretiske position vil derfor her blive gennemgået kort.

Husserls fænomenologi brød med tidligere tiders opfattelse af fænomenologien. Husserls grundlagde den moderne fænomenologi, der har som udgangspunkt at forsøge at beskrive den menneskelige bevidsthed, såsom bevidstheden tager sig ud uden indblanding af et mere analyserende lag. Mennesket er ikke kun objektivt registrerende, vores bevidsthed bearbejder sanseindtryk gennem netop bevidstheden. Fænomenologien, som Husserls grundlagde den, kan derfor også ses som et opgør med den strengt positivistiske verdensforståelse, hvor erkendelse opfattes som noget, der bør hvile på et empirisk og/eller årsags-virkningsforhold, og menneskets erkendelse kan forstås som noget, der sker passivt (se også Jakobsen, Tanggaard, & Brinkmann, 2015: 218-222).

Maurice Merleau-Ponty (1908–1961) grundlagde, med udgangspunkt i Husserls fænomenologi, en eksistentiel fænomenologi, der lægger vægt på, at man i videnskaben bør fokusere mere på, hvordan erkendelsen grundlæggende stammer fra vores kropslige erfaringer, og at disse erfaringer bør studeres uden at være under indflydelse af et mere analyserende og systematiserende blik.

Den kropslige erfaring ér først og fremmest, og den eksisterer før og uafhængigt af den mere reflekterede **sprogliggørelse af erfaringen**. Det skal forstås på den måde, at man i mange tilfælde kropsligt har en erfaring om verden, som man trækker på, uden at være bevidst om det. Fx kan man helt automatisk vaske sine hænder uden at tænke over, at man åbner vandhanen, tager sæbe på osv. Men hvis der sker en ændring i denne kropsligt baserede rutine, fx fordi vandet er usædvanligt varmt, så kan vi ikke længere bare trække på vores kropslige erfaring med det at vaske hænder, så må vi bruge vores bevidsthed og tænke over, hvad vi nu skal gøre, nemlig skrue på vandets temperatur (se mere i Jakobsen et al., 2015: 222-223).

Man kan sige, at fænomenologien betragter den personlige, menneskelige erkendelse som et godt grundlag for videnskabelige undersøgelser, og betoner netop erfaringen og det personlige udgangspunkt for erkendelse. Fænomenologien interesserer sig for, hvordan vi oplever og erfarer noget, før vi sætter ord på det, fordi det at sprogliggøre en erfaring er lig med at analysere og kategorisere den.

Illum Hansen funderer også sin litteraturpædagogiske tilgang på Roman Ingarden (1893–1970) og hans skemateori (Hansen, 2004: 11). Det lyder umiddelbart en anelse langhåret, men ganske kort skal det forstås sådan, at vi forstår verden (s genstande) inden for nogle **forud fastlagte skemaer**, der fx betyder, at selvom vi i praksis kun kan se den ene side af fx et træ, ved vi godt, at træet også har en bagside, at det føles ru på overfladen, selvom det ser glat ud på afstand, og at det består af flader med forskellige teksturer. Alt dette ved vi, fordi vi har sanset det, og derefter forstået det i form af en sprogliggørelse. Denne forståelse sker indenfor en slags skema, der hjælper os til at generalisere fra det oplevede enkelttilfælde til det mere abstrakte generelle tilfælde. En hund har en bestemt form, og selvom vi ikke har erfaret alle hunde, har vi en forestilling, et skema, om 'hund', der dels omfatter det almene begreb 'hund', men også omfatter regler for begrebet 'hund' (at det er et dyr med fire ben og pels fx), og dermed dels også omfatter en abstraktgørelse af begrebet. Derfor kan vi godt genkende en hund, selvom den ikke ligner den hund, vi kender, eller selvom den ses i en anden belysning eller fra en anden vinkel eller endog er tegnet helt uden at ligne en biologisk hund.

Om metoden (grundlæggende synspunkter, begreber, vurderinger)

Thomas Illum Hansen tænker fænomenologien sammen med litteraturen på den måde, at han mener, litteraturen og fænomenologien har samme genstandsfelt: de beskæftiger sig begge med det, vi erfarer førsprogligt (Hansen, 2004: 6). Det skal forstås på den måde, at litteraturen netop interesserer sig for og beskriver vores oplevede erfaringer, FØR vi har analyseret dem i mere adskilte kategorier. At litteraturen netop ikke analyserer, men snarere gengiver erfaringer. Og at læseren indlever sig i og så at sige med-erfarer en sådan førsproglig og førsystematiseret oplevelse.

Fænomenologien, som Illum Hansen ser den i relation til litteraturen, beskriver således en speciel måde at tænke på, en særlig semantik og en litteraturtilgang. En sådan fokusering på en førsproglig semantik peger i retning af at se fænomenologien i sammenhæng med litteraturen, fordi man ofte i litteraturen bedre kan beskrive den umiddelbare, altså ikke-analyserede, erfaring, end man kan med det mere faglige, analytiske sprog. Det kan man, fordi litteraturen kan videregive den menneskelige erfaring på en sanselig og dermed tilnærmelsesvis kropslig måde.

I Illum Hansens optik spiller sproget derfor også en rolle som det redskab, der skal til, for at vi efter den kropslige erkendelse, kan beskrive og dele vores førsproglige, kropslige erfaringer.

Pointen er så, at denne sproglige deling eller gengivelse ikke er tilfældig, men at den sproglige udformning af de førsproglige oplevelser er styrede af de skemaer, vi allerede har dannet os via vores erfaring. Dette hviler netop på Ingardens skemaforestilling. Vi har allerede en masse skemaer i hovedet, der gør, at når vi læser en tekst, vil vi automatisk blive ført i den retning, som tekstens ord lader os føre, i og med vi forstår sproget ind i forudbestemte skemaer. Hvis vi læser om et hundeskallet på fire hjul, bryder teksten således med det traditionelle skemas opfattelse af hunde, skeletter og brugen af hjul/skateboard, og læseren ledes i retningen af en bestemt måde at forstå og fortolke værket på allerede i sin indledende, søgende og erfarende læsning. Altså FØR den egentlige systematiske analyse.

Med en fænomenologisk position er den procesorienterede litteraturpædagogik en måde at forstå teksten på, hvor det er helt centralt, at læserens egen personlige og kropslige erfaring med teksten spiller en rolle. Men med metoden ønsker man samtidig at holde fast i, at denne personlige erfaring er indlejret i teksten og det univers, teksten tilbyder. Læserens oplevelse af teksten er så at sige bundet sammen med det, teksten selv tilbyder. Som læser kan man læse en tekst og have sin egen personlige oplevelse af den, men denne vil være bundet af, hvad teksten så at sige selv på forhånd har indlejret i sig af mulige læsninger. Derfor er ikke alle læsninger en mulighed, og derfor er det også væsentligt, hvad teksten selv så at sige indeholder. Den indeholder en såkaldt **forudbestemthed**, som man som læser ikke bare kan ignorere. Dette netop fordi skemaer styrer vores læsning ved at styre vores forestillingsbilleder under læsningen (Hansen, 2004: 13). Det enkelte værk er nemlig både et værk, der generaliserer den personlige erfaring og på samme tid også noget helt særligt, og dette særlige ligger i sproget i og med den måde, teksten er konstrueret på.

På den måde er denne litteraturtilgang knyttet til **både læser og værk**, hvis man ser på den traditionelle opstilling af litteraturens kommunikative situation (Hansen, 2004: 10; Illum Hansen, 2004: 15).

Afsender (forfatter) → værk → modtager (læser)

Illum Hansen lægger vægt på, at det, læseren får ud af at læse litteratur, er en **litterær fremmederfaring**, hvilket skal forstås fænomenologisk: læseren får mulighed for at erfare noget andet, end det, hun kan erfare med sin egen krop og sine egne sanser. Hun får mulighed for at låne en andens krop og dermed erfare med denne krop. Og for Illum Hansen er dette et tilbud, man ikke kan eller bør sige nej til!

Det er nemlig her, vi får mulighed for at leve og opleve noget andet end vores egen verden og dermed mulighed for at dannes i forhold til en stor verden. Hvis vi vel at mærke husker at inddrage teksten. Og det er nok her, metodens væsentligste pointe ligger. Teksten ses som et tungtvejende bidrag til læserens inddragelse af fremmederfaringen, og litteraturlæsningen i skolen skal derfor først og fremmest lære eleverne at læse tekster, læse dem med udgangspunkt i egne og de lånte

erfaringer, men i tæt tilknytning til tekstens eget, iboende indhold, som det kommer til udtryk gennem dens forudbestemthed.

Metoden forudsætter altså, at læseren danner sine egne billeder under læsningen, men at det er værket, der peger på disse billeder, i hvert fald til en vis grad. Det er derfor nødvendigt at læse værket både langsomt og tæt for at få øje på, hvad teksten tilbyder en. Samtidig er det en væsentlig pointe ved metoden, at netop læserens egen opfattelse af værkets rum skal tages alvorligt og danne grundlag for den videre læsning og fortolkning. Læseren skal dog som oftest lære at få øje på disse iagttagelser af værkets rumlighed, og det er litteraturpædagogikkens formål at støtte læseren i at få øje på dette.

Men hvordan forudbestemmer en tekst en bestemt billeddannelse af værkets rum? Illum Hansen mener, at det sker ved, at der i teksten lægges spor ud, som læseren samler op, altså, forstået med Ingarden, at tekstens skemaer skaber en ramme for læserens egen læsning ind i egne skemaer. Disse spor er altså skabt ved at trække på skemaforestillinger om begreber af konkret og abstrakt art. Sporene kan også kaldes for **tomme pladser** for at betone metodens sammenhæng med de receptionsorienterede analysetilgange. Grundlaget for at påstå, at teksten rent faktisk lægger sine spor ud, er, at rigtig mange læsere udfylder de tomme pladser på samme måde (Illum Hansen, 2004: 19). Vi har en fælles forestilling baseret på vaner, fordomme og forventninger til, hvad bestemte personer og køn gør i bestemte situationer. Vi kunne kalde det kulturelt bestemte forestillinger. Illum Hansens pointe er så, at disse baserer sig på erfaringer, og at disse også er kropsligt funderede. Vi ved fx fra vores egne erfaringer, at uretfærdighed kan føles helt ned i maven, og vi kender alle sammen til ønsket om at handle på det som noget, der næsten bliver et fysisk behov. Vi genkender derfor en drengs følelse af netop uretfærdighed, når vi læser om den, som en erfaring, vi selv har også. Men vi forestiller os næppe, at en 14-årig dreng kan finde på at gøre noget så radikalt som at stjæle en lastbil og køre til Afrika med tøj og mad. Også denne forventning er en fælles erfaring, de fleste af os har.

De spor, der er lagt ud i teksten i form af tomme pladser, der udfyldes inden for forudbestemte skemaer, kalder Illum Hansen for **tekstens intentionalitet**. Begrebet skal dække over, at teksten både er intentionel, baseret på forfatterens egne, kropslige eller førsproglige erfaringer, og at denne intention ligger i tekstens sproglige mønstre, ved at disse danner kulturelt bestemte billeder, der i mange tilfælde gribes af læseren i forudbestemte skemaer. Læserens skemaer minder om dem, forfatteren selv har, således at læseren danner nogle billeder, der til en vis grad lever op til intentionen.

Det peger på to ting, der gælder for litteraturlæsningen, nemlig:

- for det første, at den er styret af vores kulturelt bestemte udfyldning af på forhånd bestemte tomme pladser. Det betyder, at læsningen af et værk derfor både skal tage udgangspunkt i læserens umiddelbare oplevelse og egen erfaring med og forestilling om

værkets rumlighed og i værket selv som tekst, med de sproglige og narratologiske kendetegn, det har.

- For det andet peges der på, at en fænomenologisk læsning af et værk kan forstås som en måde at skabe sammenhæng mellem forfatter, værk og læser på.

Eksistensen af tomme pladser og den deraf følgende intentionalitet fører til det, Illum Hansen omtaler som tekstens underbestemthed og overbestemthed. En tekst er **underbestemt**, fordi der i den er en masse, der er overladt til læserens fortolkning. Det er de tomme pladser, det er der, hvor teksten kalder på mulige fortolkninger. Der er ting, i teksten, der er overladt til læseren og til fortolkningen. Denne underbestemthed skal være der, ingen kan forestille sig en tekst uden underbestemthed, alt kan jo ikke skrives ned, men en meget åben tekst bliver selvfølgelig svær at læse, fordi der ikke er meget hjælp at hente i teksten. Samtidig er en tekst også altid **overbestemt**, fordi den har faste mønstre, der peger teksten i en bestemt retning. Det overbestemte er netop det, teksten vil sige os. Det underbestemte må ikke være for dominerende, men samtidig må det overbestemte ikke være så massivt, at teksten lukkes fuldstændig for læseren. Der skal netop være luft til læserens egen læsning.

Illum Hansen fremhæver, at en teksts literære kvalitet kan hænge sammen med netop tekstens over- og underbestemthed. En stærkt overbestemt tekst er lukket og autoritær, en stærkt underbestemt tekst er fragmenteret og umulig at samle for læseren. Det peger på, at en tekst helst skal være af en sådan beskaffenhed, at hverken det over- eller det underbestemte kan bestemmes entydigt (Illum Hansen, 2004: 27).

At finde tekster, der har et passende afbalanceret forhold mellem det under- og overbestemte er en litteraturdidaktisk udfordring og fordrer en litteraturdidaktisk kompetence. Det rigtige valg af tekster vil skabe mulighed for det, Illum Hansen omtaler som en **flerstemmig fortolkningsproces**, hvor eleverne får mulighed for deres egne fortolkninger med udgangspunkt i deres sansninger under læsningen. For Illum Hansen er det desuden sådan, at man kan tale om kvalitativt gode tekster, hvis hverken det over- eller det underbestemte lader sig definere entydigt (Illum Hansen, 2004: 27).

Metodens redskaber og deres anvendelse

Illum Hansen pointerer, at den grundige lærerfaglige analyse af et værk er nødvendig, for at læreren kan stille de rigtige spørgsmål til teksten. Her er det vigtigt at fastholde, at der ikke er tale om en mestertolkning¹, men om, at læreren ved sit forarbejde sætter sig så godt ind i teksten, at

¹ Lektor, dr.pæd. Bo Steffensen definerer begrebet mestertolkning således: "mesterlæsning eller mestertolkning, der tager udgangspunkt i, at der kun findes én rigtig (en 'objektiv') tolkning af teksten. Med begrebet 'mesterlæsning' hentydes til, at det er en anden (mesteren) end læseren (lærlingen), der bestemmer, hvad den 'rigtige' tolkning er. I den konkrete situation kan 'mesteren' være en lærer eller den fortolkningskoles analysemetodik (en bestemt litteraturkritisk teori), han læner sig op ad." (Steffensen, Bo: *Når børn læser fiktion*, 3. udgave, Akademisk forlag 2005: 211).

hun kan stille eleverne spørgsmål, der giver dem plads til at erfare og siden analysere og fortolke teksten. Hun skal med andre ord gennem hele processen være åben overfor, at eleverne kan få plads og rum til *deres* læsninger.

I denne fremstilling gengives selve analysemetoden, som Illum Hansen anbefaler den. Han skitserer efterfølgende en didaktik, læreren kan tage i anvendelse, der blandt andet omfatter forskellige udgangspunkter for spørgsmål, læreren kan stille til eleverne med udgangspunkt i sin analyse. Det kan være spørgsmål, der tager udgangspunkt i det over- eller underbestemte, spørgsmål. Det kan også være spørgsmål, der er generelle eller specifikke, åbne eller lukkede eller kombinationer heraf (Se mere i Illum Hansen, 2004: 40 ff).

Første fase: For at støtte læseren i at fastholde det første, oplevede eller erfarede indtryk, starter en fænomenologisk eller procesorienteret læsning med en **førlæsning**. Her overvejer læseren, hvad hun allerede ved om både teksten, genren, forfatteren osv., samt hvilke forventninger hun har til teksten. Da der er tale om en lærerfaglig analyse, overvejes desuden, hvad teksten skal bruges til. Det er meningen, at disse forhold skal bevidstgøres, så man allerede fra begyndelsen er klar over, hvilke forventninger man kommer til teksten med, og på den måde kan man sætte dem i dialog med tekstlæsningen. Fjerne dem kan man jo ikke, og det er derfor vigtigt, at man ved en bevidstgørelse af dem gør sig i stand til at forholde sig åbent overfor dem og i videst muligt omfang indstiller sig på, at de ikke blokerer for de nye indtryk, teksten kan give en.

Anden fase: Herefter læses teksten igennem i en **første gennemlæsning**, uden at man begynder at lave en egentlig fortolkning. Det er her, man skal lade sine første indtryk komme til. Læreren skal huske sine første indtryk, sin første undren og bruge denne til at fastholde en åbenhed overfor både tekstens fortolkning og andres læsninger af den. Kun ved at lade sin egen første læsning bestå og ved at fastholde den, kan man virkelig være åben overfor andres førstehåndsindtryk. Og det vil ofte være netop det, eleverne møder lærerens læsning med, deres første indtryk af teksten. Fokus er på selve fiktionens verden, dens tid og rum, og man gemmer foreløbig fokusering på sprog og narratologi til senere, fordi man derved fokuserer på det, man *sanser* i teksten.

Tredje fase: Den tredje fase er **genlæsningen**. Her sprogliggøres den første læsnings sansninger i form af en egentlig analyse af tekstens fiktive univers, fremstillingsform samt det over- og underbestemte. Her fokuseres på tekstens tid og rum som det, der sanses under den umiddelbare læsning. Nu sættes der ord på, og de sansede dimensioner sættes sammen med de symbolske og dermed abstrakte værdier, de konnoterer. Her kan man se på retninger i rummet, tidens forløb og de forhold, disse knytter sig til. Den egentlige analyse og fortolkning er i gang, og her benyttes mange af de samme analyseelementer, som man bruger i nykritikken. Til slut beskrives det underbestemte som det, der ikke siges, som de tomme pladser, der giver læseren plads, og det overbestemte som det, der styrer læserens udfyldelse af de tomme pladser. Fx styrer visse ord ganske bestemte symbolske opfattelser: Eksempelvis er ordet 'oppe' ofte et positivt ladet symbol,

mens 'nede' ofte er negativt ladet. Et ords symbolske betydning er dog naturligvis afledt af den tekstuelle kontekst, det indgår i).

Fjerde fase: Her arbejder man sig dybere i teksten ved hjælp af en **fokuslæsning** af en udvalgt passage. Passagen udvælges på baggrund af arbejdet i tredje fase. Her undersøges denne passages særlige sprog og sammenhængen mellem sproget og det, der sanses og opleves i teksten. Hvilke sproglige mønstre gør, at de tomme pladser udfyldtes på netop den og den måde?

Femte fase: Til sidst følger den egentlige **fortolkning**, hvor de fortolkende elementer, man tidligere har noteret, sammenfattes. Da der er tale om en lærerforberedende analyse, er fortolkningen fokuseret på, hvilke fortolkningspotentialer man ser i teksten. Dvs. at man dels sammenfatter sine iagttagelser i en samlet forståelse af teksten, dels ser på, hvilke andre fortolkningsmuligheder teksten stiller til rådighed. Læg mærke til, at tolkningen ikke er en fortolkning i gængs forstand, men en fortolkning, der forsøger at se på hvilke tolkningsmuligheder eleverne kan få ud fra teksten.

I skematisk form ser modellen sådan her ud (Illum Hansen, 2004: 31-32):

1. **Førlæsning:**

- Hvad ved du allerede om forfatter, genre, tekst osv.?
- Hvilke forventninger har du derved allerede til teksten?
- Med hvilket formål læses teksten?

2. **Gennemlæsning:**

- Hvad lægger du umiddelbart mærke til i tekstens fiktive univers (det umiddelbare er vigtigt)?
- Hvad undres du over ved tekstens fiktive univers?
- Hvilke dele af tekstens fiktive univers forekommer dig umiddelbart at være vigtige?

3. **Genlæsning** (analyse):

- Tekstens tid og rum (herunder synsvinkel)?
- Fortællertype?
- Komposition?
- Det underbestemte (tekstens tomme pladser)?
- Det overbestemte (hvad hjælper os med at pege i en bestemt retning: symbolbrug, metaforer, fiktiv fordobling²)?

² Bo Steffensen definerer begrebet 'fordobling' i forbindelse med læsning af fiktive tekster på denne måde: "Ved at bruge fiktionens læseform kommer man automatisk til at lede efter noget andet i teksten, noget mere end det rent bogstavelige. Og det er det der forstås ved udtrykket **fordobling**. (...) Man har kaldt denne læsning oven på en læsning – meningen oven på den bogstavelige mening – for en konnotationslæsning fordi konnotationer er de

4. Fokuslæsning (et udvalgt afsnit):

- Hvordan opleves den udvalgte situation, og hvorfor? Tekststykkets tomme pladser identificeres, tekstens overbestemthed identificeres. Eventuelle sanseoplevelser identificeres.
- Hvordan understreger de sproglige valg denne oplevelse?

5. Fortolkning:

- Hvordan hænger min genlæsning, min fokuslæsning og mine førsteindtryk sammen?
- Hvordan er sammenhængen mellem det under- og overbestemte?
- Hvilke mulige fortolkninger har teksten, og hvor går grænsen for disse?
- Hvordan understøttes min fortolkning af mine iagttagelser?

'Eksemplarisk' tekstanalyse af Louis Jensen: *2 kroner og 25 øre*

(Alle citater i analysen er fra Jensen, 2010).

Louis Jensens bog *2 kroner og 25 øre* handler om en 14-årig dreng, der føler uretfærdigheden i verden som noget, han personligt bør løse. Hans ønske om at gøre noget praktiseres i begyndelsen i det små, ved at han begynder at indsamle penge. Snart eskalerer hans metoder dog, og han begynder at pjække fra skole hver anden dag for at tjene penge til Afrika, stjæle i butikker og sælge varerne, overføre penge fra sin fars kreditkort kulminerende med, at han stjæler en lastbil og fylder den med mad for at køre den til Afrika. Hans forehavende lykkes ikke, og romanen stiller spørgsmålstejn ved, hvor langt man kan tillade sig at gå i den gode sags tjeneste.

Førlæsning:

Jeg kender allerede Louis Jensen som en forfatter, der skriver bøger med mange tomme pladser. Jeg har derfor en forventning om, at også denne roman har mange tomme pladser, og at den vil udfordre læseren, både voksen- såvel som børnelæseren. Jensen plejer at skrive bøger med et vist fantastisk element på den måde, at der indgår nogle fantastiske ting i et ellers realistisk univers. Jeg ved også, at han som regel benytter mange symboler, og hans mest benyttede er hjertet og alfabetet/bøger/læsning samt engle. Jeg forventer derfor, at disse symboler også vil indgå i denne roman. Jeg forventer desuden, at hans tekst vil være mystisk, at hovedpersonen vil handle inden

ekstrabetydninger der ligger ud over ordenes rent leksikalske indhold." (Steffensen, Bo: *Når børn læser fiktion*, 3. udg., Akademisk Forlag: 138).

for et rationale, der mest forstås af ham selv, og som virker underligt på os andre. Jeg forventer også, at bogen vil have en åben slutning, det plejer hans bøger at have.

Jeg har valgt bogen ud fra en forventning om, at der er mange tomme pladser i den, altså en del underbestemthed, men også ud fra at der er en del overbestemthed, bl.a. grundet forfatterens hyppige brug af symboler, der kan styre læsningen. Disse begrundelser følger af mit formål med teksten, nemlig at den skal indgå som en god tekst at analysere med baggrund i den procesorienterede analysemetode, der netop fokuserer på disse to ting. Valget er altså derfor især faldet på bogen, fordi jeg gerne vil have en roman, der har noget 'kød' i forhold til analysemetoden.

Jeg har store forventninger til tekstens kvalitet. Jeg ved, at Louis Jensens bøger generelt får meget fine anmeldelser, og det ved jeg, at også denne bog har fået. Bl.a. skriver Kari Sønsthagen, som jeg kender som en seriøs anmelder og stor kender af børnelitteraturen, i Berlingske Tidende d. 3. nov. 2010: *... rystende, rå og rørende og indtil nu årets absolut vigtigste ungdomsroman ... a man with a mission*. (Kari Sønsthagen: "Portræt af teenageren som Robin Hood". B.dk. 3. nov. 2010. <http://www.b.dk/boeger/portraet-af-teenageren-som-robin-hood>. Set 19. maj 2016).

Karen Lise Søndergaard Brandt, der også er kendt inden for branchen, og som også har været tilknyttet center for børnelitteratur i Jyllands-Posten, skriver:

... I en fuldstændig neddæmpet tone fortæller Louis Jensen om ungdommeligt vovemod og skingrende fanatisme, rigtigt og forkert, fantasi og virkelighed, liv og død ... Det er en både smuk og modig bog, som helt sikkert vil skabe debat i klasseværelserne og tvivl i teenagesindene. (Karen Lise Søndergaard Brandt: "Louis Jensen: 2 kroner og 25 øre". Bog.guide.dk. 11. dec. 2010. <http://kortlink.dk/m9eh>. Set 19. maj 2016).

I 2010 satte litteraturredaktør på Berlingske, Jens Andersen, romanen på sin Top Ti over årets danske litterære udgivelser. Som det eneste børne-/ungdomslitterære værk (Jens Andersen: "Her er årets 10 bedste danske bøger". B.dk. 15. dec. 2010. <http://www.b.dk/boeger/her-er-aarets-10-bedste-danske-boeger>. Set 19. maj 2016).

Jeg forventer derfor at læse en fremragende, men også svært tilgængelig ungdomsroman, som måske ikke vil være så let at undervise i, og som kræver grundig lærerforberedelse, hvis det skal lykkes. Det er faktisk også pga. denne udfordring, at jeg har valgt netop denne roman til dette forløb.

Jeg er således styret af andre mål end min personlige læseinteresse.

Gennemlæsning:

Det fiktive univers er umiddelbart et genkendeligt og realistisk univers. Der er en familie, der virker ganske 'dansk og almindelig'. Faderen er dommer, moderen lærer, og hovedpersonen har en lillesøster, der leger med Barbiedukker og Lego. Familien har penge nok, og på overfladen er alt

idyl og 'normalt'. Men der er en konflikt i familien. Faren er dominerende og bestemmer en del, og han kan fx bestemme, at drengen skal på kostskole, uden, tilsyneladende, at tale med drengen om det. Faren går meget op i lov og orden, hvilket tilskrives hans erhverv, men også i at verden skal være retfærdig. Retfærdig er, efter hans mening, at der er lov og orden. Det fiktive univers' 'normalitet' og realisme brydes i det øjeblik, drengen sætter sig ind i lastbilen og kører sydpå. Fra da af er universet et andet, og magiske eller fantastiske elementer kommer ind. Drengen får Anne med på turen, tilsyneladende uden at hun undres, tværtimod: *Det er derfor, jeg holder af dig*, siger hun til, at hovedpersonen er skør (s. 120). Der er andre mærkelige elementer i historien fra da af, fx at børnene slipper over grænser uden problemer, tanker benzin og ikke bliver forfulgt og overhovedet lykkes med at køre den lange tur alene. En hvid dame, der måske er en engel, er et decideret magisk element.

Jeg lægger især mærke til hovedpersonens udvikling fra et næsten uskyldigt engagement i de fattige i ulandene til et fanatisk og sygeligt forhold til det, hvor målet i den grad kommer til at hellige midlet, og som gør, at han mister sin sans for godt og ondt og faktisk ender med at blive kategoriseret som syg. Han bliver, tilsyneladende, farlig for sine omgivelser: *Jeg var ikke farlig længere* (s. 158). Jeg undrer mig over, hvad det er, der sætter hovedpersonens adfærd i gang? Hvorfor bliver han mere og mere fanatisk?

Jeg oplever, at jeg undrer mig over familien. At faren måske er en meget dominerende far, der presser resten af familien til at leve op til forventninger, de, især sønnen, ikke kan eller vil leve op til: *Inderst inde...ønsker han, at jeg skal være dommer* (s. 14). Hvad er det egentlig for en familie, han vokser op i? Kan der være noget galt i den? At familielivet ikke er så idyllisk, som man umiddelbart tror, antydes måske s. 17: *Hun er lærer. Hun blev gift med dommeren, dengang hun blev gravid. ...min mor vil gerne, at vi har det godt*. I det hele taget er der her en overbestemthed, der peger i retningen af, at der måske er noget med familien, der ikke er, som det skal være. På den måde binder det udfyldelsen af tomme pladser.

Jeg oplever også, at bogen handler om, hvad retfærdighed er? Den handler desuden om, hvornår man er (psykisk) syg, og hvornår er man rask? Det oplever jeg ikke, man får svar på.

Det væsentligste træk ved tekstens fiktive verden er hovedpersonens oplevelser og fortolkning af det, han ser. Vi ser gennem ham, og derfor forekommer hans blik på tingene at være rimelige og i orden, og først da det går galt, føler vi, at der er noget galt.

Genlæsning:

Tekstens verden fremstår realistisk, indtil hovedpersonen og Anne kører til Afrika i den store lastbil, og de til sidst møder den hvide dame/englen, der hjælper dem videre, så de kan komme helt dertil. Jeg er i tvivl om, hvorvidt de rent faktisk tager afsted, eller det hele foregår i hovedpersonens fantasi. Er der en rejse eller ej? Det får jeg ikke svar på i teksten. Men vi ser en konkret og realistisk verden, hvor børn går i skole og har en fritid, hvor de ser tv, og hvor familien

lever et typisk middelklasseliv. Vi ser det hele fra hovedpersonens synsvinkel og kan kun se det, han ser.

Teksten er organiseret med en ramme, der i tilbageblik (vi får i begyndelsen ikke at vide, hvorfra (tidsmæssigt) der ses) får historien om hovedpersonens rejse fra engagement til vanvid. Han beretter nøgternt og fragmenteret, køligt iagttagende.

Der gengives en del dialog, som ofte får lov at stå alene, ukommenteret, fx s. 51, men i nogen tilfælde kommenterer fortælleren på dialogerne: *Ingen grund til uro, siger min far og nikker. Det betyder, hun må rejse sig* (s. 54). På den måde opleves tekstens tid og rum gennem fortællerens iagttagelser og kommentarer/refleksioner, og vi får alt serveret gennem ham, men vi får ikke meget at vide om familien og dens problemer eller om hovedpersonens sygdom (eller om han er syg?). Hovedpersonens forhold til andre mennesker er i det hele taget underbestemt. Vi hører om alle dem, han taler med, omkring uretfærdigheden i verden, men vi hører ikke om, at han taler med dem om andet. Det peger i retning af, at han er syg, at han ser verden på en meget bestemt måde.

På det overbestemte niveau får vi at vide, at hovedpersonen er syg, og vi erfarer, at noget i hans liv er gået galt. Er det køreturen, eller er den blot noget, han forestiller sig? Er Anne død, eller lever hun? Findes hun, eller er hun en del af hovedpersonen fantasi/syge forestillinger? *Jeg ved da godt, at Sara ikke har set Anne henne i skolen. Det er der ingen, der har. Hun ligger i en kiste nede i jorden* (s. 148) tyder på, at hun måske aldrig har eksisteret. Mens *...Annes stol er tom* (s. 148) alligevel antyder, at det faktisk er hændt, og at hun faktisk er død? Vi får det ikke at vide.

Fokuspæsning: Sidste afsnit

I bogens sidste 1½-sides kapitel med titlen "Slut" tager forfatteren symbolerne i brug. Søsteren Sara kommer og besøger hovedpersonen, der er syg og nu ikke længere er farlig. Det har han altså været, kan vi forstå. Hvorfor og hvordan, det kan vi ikke vide. Har han vitterligt kørt en lastbil ned gennem Europa og helt til Nordafrika, hvor de er blevet overfaldet, og Anne er død, eller har han bare opført sig mere og mere mærkeligt og er endt på en psykiatrisk afdeling? Hvad er det, han har gjort, der er farligt? Det at stjæle en lastbil virker ikke som noget, der er farligt i den forstand. Har han selv dræbt Anne? Begravet hende?

Saras opførsel tyder på, at hovedpersonen er syg, og at det meste er foregået i hans fantasi. Hun taler ikke om Anne, hun lader faktisk som ingenting, hvilket får mig til at tænke på, at Anne er en del af hovedpersonens fantasi: *Sara fortsætter med at åbne tasken* (s. 158).

Et af forfatterens ofte brugte symboler bliver også benyttet i denne historie. Sara har et hjerte med til hovedpersonen, som han kan have stående. Det har vinger (som en engel), hvide vinger, de minder om englevinger. De kan flyve, mener hovedpersonen i hvert fald. De bevæger sig, hvilket igen antyder, at han er syg, han ser ting, der ikke er. Hjertet er et symbol på kærlighed og her måske på kærligheden mellem de to søskende, der tilsyneladende er alene. Hvorfor er det kun

Sara, der besøger ham? Uden forældrene? Hvor er de henne? Er det dem, der er døde og har blødt? Er det derfor, han er farlig? Jeg oplever, at overbestemtheden ikke understøtter denne fortolkning, da Sara så næppe ville være så kærlig og forstående over for drengen. Hun klemmer hans hånd, igen og igen, hvilket jeg tolker som et symbol på hendes kærlighed til ham. Hun forstår ham og er klar over, han er syg. Men også, at han har en mission, som hun på en måde forstår. Dette understøttes af, at hun tidligere i historien faktisk har givet sine lommepenge til hovedpersonens projekt. Hun er altså på den måde med ham. Hun forstår ham, selvom hun er klar over, han er syg. Det er derfor, hun har en gave med til ham. Gavens symbolske karakter, et hjerte med vinger, der kan flyve det op i himlen, viser, at hun elsker ham, forstår ham og forstår hans trang til at ville gøre oprør mod det etablerede samfund og den uretfærdighed, der er. Det, at hjertet rent faktisk kan flyve, beskrives sprogligt ved, at der stilles spørgsmål, som man ikke forstår, da spørgsmålet henviser til et 'de': *Og gør de? Ja, det gør de: Vingerne bevæger sig...* (s. 159).

Sprogligt er der et par steder, hvor ordvalget gør, at jeg oplever, at Anne måske er en fantasifigur, fx s. 158: *jeg ved DA godt...* (min fremhævning. Da'et antyder her, at hovedpersonen i en mere realistisk forståelse af verden er klar over noget andet) eller – på samme side -: *Sara FORTSÆTTER med at åbne...* (som om intet er hændt. Min fremhævning).

Hele den sproglige, nøgterne og iagttagende måde at fortælle på, som om alt det hovedpersonen siger, er logisk og indlysende rigtigt, gør, at vi som læsere følger hovedpersonen tanker, og derfor ikke oplever, at han måske bliver mere og mere syg. Han er jo blot konstaterende, han fortæller ikke, han iagttager. Med dommerens nøgterne, objektivt iagttagende blik.

Fortolkning:

Min genlæsning og fokuslæsning bekræfter på nogle områder min første antagelse, nemlig at symboler som hjertet, og her også engle og (engle-)vinger, spiller en rolle for tekstens fortolkning.

Jeg mener, at min tolkning af familiens mulige sammenbrud er på grænsen af, hvad teksten kan bære. Det fremgår ikke eksplicit nogle steder, men antydes, og bliver aldrig rigtigt bekræftet. Dette ville muligvis være en overfortolkning, noget, der kan diskuteres med de studerende. For fortolker de fx symbolerne, som jeg gør det? Betyder et hjerte med vinger det samme for dem som for mig i min læsning? Symbollæsning rummer jo både de traditionelle tolkninger, et hjerte symboliserer kærlighed fx, men her tilbydes noget særligt, nemlig et hjerte med vinger. Lægger det ikke automatisk noget til den ellers kulturelt forudbestemte fortolkning af hjertet som symbol? Og i så fald, det samme for alle læsere?

Kommentar til metoden

Metoden er glimrende til at komme dybere ned i en tekst i forhold til det didaktiske potentiale, teksten måtte have, men den er på samme tid meget tidskrævende. For den, der måtte have brug for en grundig, tekstnær analyse, der også tager udgangspunkt i læserens første erfaring med teksten, er metoden ganske brugbar.

Det er ikke en metode, man direkte anvender sammen med elever, snarere er den tænkt som en måde at lave lærerfaglige analyser af tekster på, der på en gang hjælper læreren med at fastholde sine første indledende oplevelser af en tekst, der vil ligge tættere på elevernes læsninger, og samtidig støtter læreren i at stille de rigtige spørgsmål til eleverne ved at tage udgangspunkt i den lærerfaglige analyse. Således skal arbejdet med det over- og underbestemte i teksten gerne hjælpe læreren med at få øje på, dels hvad det er, der bestemmer elevernes læsninger og udfyldning af tomme pladser (det overbestemte), dels hjælpe læreren med at få øje på, hvordan de tomme pladser udfyldes (typisk efter de samme skemaer), og hvilke sproglige iagttagelser og sansninger, der afgør det.

Men før dette ligger en relativt krævende lærerfaglig analyse. Alene det, at teksten skal læses adskillige gange, og at et udvalgt afsnit skal detailanalyseres, vil nok medvirke til, at en del lærere kun i begrænset omfang vil have tid til at benytte metoden.

Man skal være opmærksom på, at analysearbejdet har fokus på tekstens didaktiske potentialer snarere end en dybdegående tekstanalyse. Når man dertil i sin forberedelse som udgangspunkt kun detailanalyserer et mindre tekstuddrag, kan man i sin lærerfaglige forhåndsanalyse risikere ikke at komme dybt nok ned i tekstens lag. Dette bør man dog ikke opfatte som et problem, idet den lærerfaglige forhåndsanalyse ikke er en færdig (mester)analyse, men *et udgangspunkt for* et tekstanalytisk samarbejde, der udfoldes i en åben dialog mellem lærer og studerende/elever.

Når man finder under- eller overbestemte steder i teksten (som af og til kan være relativt svært), viser erfaringen, at det faktisk ikke altid er det samme, lærer og elever – og eleverne indbyrdes - udfylder de tomme pladser med. Dette kan skyldes, at lærer og elever naturligvis har forskellige personlige erfaringer og referencer, at de ikke altid fortolker tekstens overbestemthed i samme retning, selv om de har visse erfaringer og referencer til fælles, eller at tekstens overbestemthed simpelthen er så utydelig eller tvetydig, at udfyldelsen af visse tomme pladser faktisk er helt overladt til læserne selv.

I praksis bliver den procesorienterede litteraturpædagogiks forestilling om forudbestemte skemaer altså ofte udfordret. Men den grundlæggende idé med den lærerfaglige forhåndsanalyse er jo netop heller ikke, at det tekstanalytiske samarbejde med eleverne om en given tekst skal føre et *bestemt* sted hen. Tværtimod vil den gode lærerfaglige analyse være det pædagogiske redskab, der kan gøre tekstanalysen i klasserummet til en fascinerende flerstemmig fortolkningsproces, som af og til fører ad uransagelige veje.

Referenceliste

Hansen, T. I. (2004): "Fæno...hvad for noget?" Kritik, (172), 5–14.

Illum Hansen, T. (2001): *Tidens øje - rummets blik*. Odense: Syddansk Universitetsforlag.

Illum Hansen, T. (2004): *Procesorienteret litteraturpædagogik*. (M. Ring, Ed.). Århus, Denmark: Dansk lærerforening.

Jakobsen, B., Tanggaard, L., & Brinkmann, S. (2015): "Fænomenologi". In L. Tanggaard & S. Brinkmann (Eds.), *Kvalitative metoder* (2. ed., p. 217–240). Letland: Hans Reitzels Forlag.

Jensen, L. (2010): *2 kroner og 25 øre*. Gyldendal.

© Copyright til artiklen om procesorienteret litteraturpædagogik: Forfatteren og *Metodebogen.dk* v. Jørn Ingemann Knudsen, 2016.

© Copyright til uddraget af Louis Nielsens bog: *Louis Jensen* og Gyldendal.

Bilag 1: Slut (sidste kapitel i Louis Jensens bog)

Sara kom og besøgte mig.

Jeg var ikke farlig længere. Alle kunne komme på besøg. Vi sad ved et lille bord over for hinanden ude på gangen. Jeg var glad for at se Sara.

“Så bliver du rask?” sagde Sara.

“Det gør jeg,” sagde jeg og tænkte, at det havde jeg jo været hele tiden, stort set rask og sund siden min mor fødte mig.

“Rask,” gentog jeg, “rask og sund.”

Og lidt efter: “Så du Anne?”

Jeg ved da godt, at hun ikke så Anne, at Sara ikke har set Anne henne i skolen. Det er der ingen, der har. Hun ligger i kisten nede i jorden. Der var penge nok til en kiste, masser af penge. Annes stol er tom.

Sara fortsætter med at åbne tasken. Hun drejer hovedet for bedre at kunne se ned i tasken, så løfter hun et stort hjerte op, lyserødt. Jeg kender det godt. Det er det fra vindueskarmen, men ikke helt det samme: Nu har det, ud over hjulene, fået et par hvide vinger. Ikke rosa, hvide, parate til at flyve!

Det blinker, det lyser!

“Fordi,” siger Sara, “jeg har sat en pære og et batteri indeni.”

Jeg løfter anerkendende det ene og bagefter det andet øjenbryn. Det er dygtig lavet og fint fundet på.

“Det er til dig,” siger Sara. Hun rækker mig hjertet. Jeg tager det. Jeg græder. Det drypper på hjertet, men det fortsætter med at lyse. Og gør de? Ja, det gør de: Vingerne bevæger sig. De vil flyve mig op.

Sara rejser sig og går over og sætter sig ved siden af mig. Hun tager min hånd og klemmer den lige så stille. Hun slipper, klemmer igen, og sådan bliver vi siddende.

(Sidste kapitel af [Louis Jensen](#)s bog “2 kroner og 25 øre”, Gyldendal, 2010).